ESCUELA NACIONAL SUPERIOR DE
ARTE DRAMÁTICO
Guillermo Ugarte Chamorro

Artistas-investigadoras/es y producción de conocimiento desde la escena



Una filosofía de la praxis teatral
TOMO VII

Lucía Lora y Jorge Dubatti
Coordinadores y editores

Artistas-investigadoras/es y producción de conocimiento desde la escena

Una filosofía de la praxis teatral
TOMO VII

Artistas-investigadoras/es y producción de conocimiento desde la escena

Una filosofía de la praxis teatral
TOMO VII

Lucía Lora y Jorge Dubatti
Coordinadores y editores

Índice

8
Introducción: El pensamiento teatral como patrimonio cultural de Iberoamérica
Lucía Lora y Jorge Dubatti

12
Macarena Baeza y Mario Costa
Caminos de memoria: reflexiones escénicas desde la Escuela de Teatro de la Universidad Católica en la conmemoración de los 50 años del golpe de Estado en Chile

39
María Laura Balmaceda
La danza como modo de producción de conocimiento histórico situado en el dispositivo escénico de la cantata popular *El Rocazo*

88
Diego Borges
Por uma pedagogia da criação

101
Rubén Buren y Pablo Cabral
Contra el estreno: el teatro ovrónico como ensayo infinito
Entrevista a Rubén Buren por Pablo Cabral

119
Denise Cobello
Teatro, archivo y comunidad: reconfiguraciones de la escena perfomático-documental latinoamericana en la obra de Lola Arias

148
Gonzalo Demaría
Tulio Carella: “Apenas un pederasta”

159
Jorge Dubatti
El expresionismo teatral como poética abstracta

170
María Soledad Manrique
Las manos en el barro: crear para investigar e investigar para crear. Una articulación entre los roles de científica investigadora, danzaterapeuta y artista que me transforma y transforma mi quehacer

189
Gastón Marioni
Dramaturgias de (A)rchivo: hacia una poética a partir de documentos históricos

198
Sergio Marroquín
El cuerpo como acontecimiento: convergencias teatrales entre el *Taqy Oncoy* y el Teatro de la crueldad

220
Luiz Fernando Ramos
Pensamento crítico no Teatro Brasileiro (1980-2020)
Poéticas cênicas historicizadas em críticas e ensaios

241
Vânia Rodrigues y Cecilia Collantes
Repensando la dicotomía creación-producción
Entrevista a Vânia Rodrigues por Cecilia Collantes

256
Dalmir Rogério Pereira
A imagem como gesto testemunhal e artefato político no campo ampliado das visualidades cênicas

280
Katia Romero
Hierbas para la tristeza. Un proceso creativo-educativo para el conocimiento en la danza

300
Agustina Ruiz Barrea y Gabriela Román
El cuerpo coral como una forma nodal de la creación colectiva en el teatro comunitario
Entrevista a Agustina Ruiz Barrea por Gabriela Román

315
Ximena Silbert
Las causas comunitarias: un motor de la gestión cultural territorial en el caso del teatro itinerante cordobés

330
Nora Lía Sormani
Hugo Midón por él mismo: poética explícita de artista-investigador

342
Katiuska Valencia
Teatro y política. *La permanente incapacidad moral* de nuestra clase política ¿es cosa de risa?

356
Jorge Vergara
Una epistemología situada de la educación teatral

377
Lorena Verzero
Postales del poder y la escena: arte, política y militancia a través de la trayectoria de Juan Carlos Gené

397
Paola Vilchez
La educación teatral no es estrategia ni actividad: 7 preguntas para la/el docente de teatro egresada/o de una escuela de formación artística

Introducción
El pensamiento teatral como patrimonio cultural de Iberoamérica

Con este séptimo tomo, más de veinte trabajos de investigación-creación artística (disciplina y metadisciplina dedicada a la investigación sobre, para, en las artes, según la acertada definición de Henk Borgdorff, 2006), procedentes de diversos países de Iberoamérica, se suman a la serie *Artistas-investigadoras/es y producción de conocimiento desde la escena*.

Como cada año, la tarea de coordinación y edición es resultado de la sinergia entre dos instituciones universitarias de Perú y la Argentina: la Escuela Nacional Superior de Arte Dramático "Guillermo Ugarte Chamorro" (ENSAD) / Universidad Nacional de Arte Escénico (UNAE), 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-UBA).

En esta nueva contribución seguimos poniendo en juego la constelación categorial de la investigación-creación, que permite una renovación de la teatrología iberoamericana (nociones expuestas como propedéutica en Dubatti, 2025a y 2025b). Destaquemos, entre las principales: el empoderamiento de las/los artistas y todos los agentes del campo escénico, docentes y estudiantes de teatro, en tanto productores de conocimiento; la reivindicación y auto-reivindicación de los sujetos artista-investigador/a, investigador/a-artista, investigador/a participativo/a y sus múltiples formas de asociación y colaboración colectiva; la valoración del pensamiento teatral sobre las prácticas (una razón de la praxis, en diálogo con una razón lógica y una razón bibliográfica); la territorialización de las teorías y metodologías: pensamiento radicante en las prácticas (Bourriaud, 2009); la necesidad de formular teorías ligadas a las bases empíricas del hacer y el acontecimiento en nuestros teatros (el teatro que efectivamente hacemos). Venimos exponiendo esta constelación en nuestras introducciones y en los escritos de cada tomo de la colección.

El arte y, en particular, el teatro son acontecimientos de manifestación empírica, por lo que estos trabajos tienen en común una base fenomenológica (Husserl, 2012) aplicada al conocimiento del arte y especialmente de nuestras prácticas artísticas. La fenomenología sostiene que a la vez que el arte

se manifiesta ante nuestra conciencia, nosotros lo "constituimos" desde nuestra subjetividad. Dialéctica entre lo que está "fuera" del sujeto (dimensión objetiva) y la construcción que ese sujeto hace del objeto. Se recurre aquí a tres dimensiones principales de la fenomenología: la empírica, la eidética y la trascendental, ya que interesa tanto la observación y el análisis de casos particulares (dimensión empírica particular), como la elaboración de teorías y esquemas abstractos (dimensión eidética) y la indagación de las condiciones de producción y validación de conocimiento sobre el arte y la expectación, es decir, el plano epistemológico (dimensión trascendental: la pregunta sobre cómo conocemos o pensamos esa canción). Las tres dimensiones en interacción. De la misma manera, vuelven a desplegarse en este séptimo tomo problemas de metainvestigación (por la necesidad de investigar para poder investigar), producir saberes sobre nuestros saberes (Fourez, Englebert-Lecompte y Mathy, 1998).

Uno de los artistas-investigadores incluidos en un volumen anterior de la serie, el argentino Javier Daulte, afirma en uno de los tomos donde reúne su producción ensayística: "La teoría es una consecuencia de una práctica y no a la inversa. Esto que parece una verdad de perogrullo es algo que no debemos olvidar nunca" (2025, p. 11). Hablamos de prácticas artísticas, docentes y estudiantiles; de gestión, de expectación y crítica; de archivo, de circulación, de políticas culturales, de curaduría y programación, etc. Todo aspecto del hacer teatral produce conocimiento implícito en las prácticas o explícito en metalenguajes bajo la forma de múltiples géneros discursivos.

Se trata no solo de valorar, estimular y visibilizar esos pensamientos teatrales, sino también de analizarlos, historizarlos, publicarlos, conservarlos, sistematizarlos, ponerlos en relación. Sin duda estos pensamientos constituyen parte central del patrimonio cultural de Iberoamérica.

En versión digital, la colección completa (que ya reúne más de 160 escritos) está disponible en el portal de la ENSAD/UNAE.[1] Los libros también se publican en papel.

Agradecemos a las/los artistas-investigadoras/es e investigadoras/es participativas/os que desde sus universidades y espacios institucionales en cada país han aportado sus escritos para este séptimo tomo: Cecilia Collantes, Sergio Marroquín, Katiuska Valencia, Jorge Vergara y Paola Vilchez, de

[1] https://www.ensad.edu.pe/quienes-somos/direccion-de-investigacion/fondo-editorial/coleccion-artistas-investigadoras-es/.

Perú; Macarena Baeza, Mario Costa, de Chile; María Laura Balmaceda, Denise Cobello, Gonzalo Demaría, Jorge Dubatti, María Soledad Manrique, Gastón Marioni, Gabriela Román, Agustina Ruiz Barrea, Ximena Silbert, Nora Lía Sormani, Lorena Verzero, de la Argentina; Diego Borges, Dalmir Rogério Pereira, Luiz Fernando Ramos, de Brasil; Pablo Cabral y Katia Romero, de México; Rubén Buren, de España; Vania Rodrigues, de Portugal.

Volvemos a publicar los textos brasileños en portugués, para favorecer además el intercambio lingüístico y la problematización del pensamiento artístico en su lengua territorial. Las/los lectores observarán la diversidad de géneros discursivos: ensayos, artículos, conferencia performativa, conversaciones.

Agradecemos finalmente a los equipos de la ENSAD/UNAE y del IAE, UBA, por el trabajo realizado para la publicación de este tomo.

Mg. Lucía Lora Cuentas
Directora ENSAD/UNAE

Dr. Jorge Dubatti
Director Instituto de Artes del Espectáculo, FFyL, UBA

Referencias

Borgdorff, H. (2006). *El debate sobre la investigación en las artes*. Amsterdam School of the Arts.

Bourriaud, N. (2009). *Radicante.* Adriana Hidalgo Editora.

Daulte, J. (2025). *Juego y compromiso y otros textos sobre teatro*. Punto de Vista Editores.

Dubatti, J. (2025a). Filosofía del Teatro: fundamentos de Filosofía de la Praxis Artística. *Artescena,* (20), 10-24. https://artescena.cl/wp-content/uploads/2026/06/20260622_artescena_20_articulo01.pdf

Dubatti, J. (2025b). Investigación-creación: 'cocina' del/la artista-investigador/a y géneros discursivos. *Actas IX Jornadas de Investigación del Instituto de Artes del Espectáculo,* Universidad de Buenos Aires, 1-11. http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/JIIAE/IAE2025/paper/view/8467/5206

Fourez, G., Englebert-Lecompte, V., y Mathy, Ph. (1998). *Saber sobre nuestros saberes. Un léxico epistemológico para la enseñanza*. Colihue.

Husserl, E. (2012). *La idea de la fenomenología*. Herder.

Caminos de memoria: reflexiones escénicas desde la Escuela de Teatro de la Universidad Católica en la conmemoración de los 50 años del golpe de Estado en Chile



Macarena Baeza

Investigadora y creadora escénica especializada en teatro barroco español y latinoamericano. Es profesora en la Facultad de Artes de la Universidad Católica de Chile y fundadora de la Compañía de Teatro La Calderona. Su trabajo vincula teatro, música y artes mediales. En los últimos años, su investigación se ha orientado a los temas de derechos humanos, memoria y problemáticas medioambientales, puestos en diálogo con las perspectivas de las comunidades.



Mario Costa

Actor, productor y director teatral. Fue productor y director del Teatro UC y actualmente es director de la Escuela de Teatro de esta casa de estudios. Integra la Compañía La Calderona, ha dirigido las obras *El castigo sin venganza*, *La lengua en pedazos* y *La traición en la amistad*. Ha trabajado en proyectos de memoria, pedagogía y de investigación escénica, focalizado en los temas de archivo patrimonial, memoria y derechos humanos.

Caminos de memoria: reflexiones escénicas desde la Escuela de Teatro de la Universidad Católica en la conmemoración de los 50 años del golpe de Estado en Chile

Macarena Baeza
Pontificia Universidad Católica de Chile

Mario Costa
Pontificia Universidad Católica de Chile

Este texto propone un acercamiento interpretativo a tres actividades de práctica e investigación realizadas por docentes de la Escuela de Teatro de la UC durante el período 2023-2024, en el marco de la conmemoración de los cincuenta años del golpe de Estado en Chile.

El objetivo fue explorar los procesos de pensamiento que emergen en el cruce entre teoría y práctica teatral, considerando especialmente el papel de la investigación-creación y el archivo como dispositivos que inciden en la construcción de memoria. Desde esta perspectiva, se revisarán tres proyectos teatrales concebidos por profesores de la escuela, en un ejercicio reflexivo y creativo.

50 años del golpe de Estado

El golpe de Estado de 1973, que derrocó el gobierno legítimo del presidente Salvador Allende, constituye el acontecimiento más determinante en la historia reciente de Chile, con un impacto que supera incluso el de las guerras mundiales en la vida nacional. No obstante, lejos de consolidarse como un relato único, este hecho continúa siendo un problema abierto para la memoria y la historiografía, especialmente en el contexto actual posterior a los fallidos procesos constitucionales ocurridos en Chile en 2022 y 2023. Aunque el año de 1973 persiste como hito fundacional, otras fechas, como 1990 —tradicionalmente considerada el fin de la dictadura cívico-militar—, han perdido fuerza simbólica, debido a las continuidades del modelo neoliberal instaurado durante el régimen militar.

La conmemoración de los cincuenta años de ese hecho no ha generado consenso en Chile, sino que ha intensificado el debate sobre el pasado y las interpretaciones contradictorias entre sí que los diversos grupos de ciudadanos hacen de la historia política reciente. En este escenario, el teatro emerge como una vía alternativa para pensar la historia desde lo fragmentario, lo afectivo y lo político. Más que acompañar la memoria, el teatro la disputa, la encarna y la transforma.

La historiografía tradicional, con su enfoque lineal y causal, no ha logrado captar la complejidad del fenómeno teatral ni de procesos históricos como el golpe de Estado cívico-militar. Tal como señala Grass (2023), los estudios históricos suelen operar desde "modelos lineales (...) y progresivos" (p. 9), lo que dificulta comprender experiencias estéticas complejas como las del teatro. Este, con su mirada especulativa, fragmentaria y abierta, puede reconocer mejor los vacíos, las continuidades y discontinuidades. Esto coincide con la afirmación de Grass de que el relato histórico "sutura los vacíos" (2023, p. 10), mientras que el teatro permite tensionar esas costuras. En otras palabras, el teatro puede especular allí donde la historiografía queda corta. El teatro logra conectarse, además, con la emoción que subyace en escenarios tan complejos como la violencia de las dictaduras y los poderes autoritarios. En esta línea, Grass retoma a Fischer-Lichte para recordar que el acontecimiento teatral es "emergente, relacional y efímero" (Grass, 2023, p. 20), lo que lo vuelve resistente a una historiografía rígida. El teatro consigue, además, narrar y exponer las contradicciones, lo que, por un lado, le da complejidad a su planteamiento; y, por otro, expone verdades sin formas maniqueas. Durante y después de la dictadura, este arte ha sido una forma de resistencia, denuncia y reconstrucción del tejido social. Su capacidad para interrogar la historia desde lo simbólico, lo afectivo y lo político lo convierte en una herramienta esencial para comprender el pasado desde lo sensible y lo encarnado.

El teatro chileno no desapareció con la dictadura; se adaptó, sobrevivió y denunció. Ha sido leído como respuesta a los grandes acontecimientos políticos: el golpe de Estado cívico-militar, el estallido social de 2019 y los procesos constitucionales que se gestaron a partir de 2020. De este modo, el teatro no solo refleja el contexto, sino que lo transforma, lo cuestiona y lo reescribe.

Este modo del teatro de capturar lo inesperado, lo urgente, lo contradictorio surgió en Chile durante la dictadura cívico-militar. La experiencia

interpersonal, difícil de capturar por la historiografía tradicional, ha sido clave para comprender la historia desde una perspectiva sensible. Así, la conmemoración de los cincuenta años del golpe de Estado marcó la programación de los principales espacios culturales del país. El Centro Cultural Gabriela Mistral organizó su cartelera bajo la impronta "50 años del Golpe (1973-2023)"; Matucana 100 se sumó con el lema del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, "Democracia es memoria y futuro"; el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos presentó el ciclo 6 Historias de Dictadura; y la Fundación Santiago a Mil desarrolló el ciclo 50 años: desde la memoria, el cual reunió diversas obras que reflexionan sobre este hito histórico.

Numerosas obras dramatúrgicas han abordado las consecuencias del golpe de Estado cívico-militar y han rendido homenaje a sus víctimas. Cada año surgen nuevas piezas que exploran distintas perspectivas de este acontecimiento histórico, tanto en el ámbito privado como en el público. Como señala Stranger (2023), el teatro chileno ha asumido una verdadera "obligación de memoria" al propiciar la emergencia de nuevas obras y voces, entre ellas las de generaciones más jóvenes que retoman historias familiares largamente silenciadas. A lo largo de estas cinco décadas, sobrevivientes de prisión, tortura y exilio han compartido sus reflexiones retrospectivas. Aquello que no se conversó con los hijos comienza hoy a dialogarse con los nietos (Stranger, 2023).

Esta relación entre escena y memoria se vincula con el lugar singular que el teatro ha ocupado en la vida política y cultural del país. Desde la fundación de los teatros universitarios en la década de 1940 —el Teatro Experimental de la Universidad de Chile en 1941 y el Teatro de Ensayo de la Universidad Católica en 1943—, la práctica teatral ha buscado dar a conocer la realidad social chilena y, en muchos casos, colaborar en la búsqueda de justicia. En este contexto, el conflicto interpersonal —base de la forma dramática— se transforma con frecuencia en conflicto político entre personajes que encarnan posturas e intereses divergentes (Stranger, 2023).

La preocupación por los derechos sociales constituye, en este sentido, un tema recurrente de la dramaturgia nacional. Obras ya clásicas como *Deja que los perros ladren* de Sergio Vodanovic (1959), *Los invasores* de Egon Wolff (1963), *Topografía de un desnudo* de Jorge Díaz (1965) y *Los que van quedando en el camino* de Isidora Aguirre (1969) se han convertido en referentes al abordar problemáticas sociales y políticas desde la escena. En

décadas recientes, estas preocupaciones han encontrado nuevas formas expresivas a través del teatro testimonial y documental, así como de la ficción, que retoman conflictos con fuerte carga ideológica. Entre otros ejemplos, pueden mencionarse *La Victoria* (2014) de Gerardo Oettinger, *Villa* (2011) y *Mateluna* (2016) de Guillermo Calderón, *Esta democracia es una desgracia* de Patricia Artés y Escena Crítica y Memoria y *La fundación* de Nicolás Fernandois (2025).

Asumir lo político —en particular, lo político reflejado en la historia— constituye, así, una de las marcas distintivas del teatro chileno, reconocida por diversos investigadores internacionales. Como toda práctica artística, el teatro puede cumplir una función compensatoria frente a las fracturas del relato histórico. En el contexto posterior al golpe de Estado, el relato común, que con dificultad comenzaba a configurarse, se vio tensionado por nuevas disputas políticas y por el ascenso de posiciones de extrema derecha. En este escenario, el tránsito desde la memoria hacia una historia compartida se vuelve especialmente complejo. Puede transcurrir mucho tiempo, pero mientras las memorias no se integren en un relato colectivo, persistirá el riesgo del olvido.

Desde esta perspectiva, el teatro —con sus lógicas propias y su capacidad de imaginar, interrogar y conmover— se configura como un poderoso generador de discurso cultural. Las sociedades necesitan que los artistas les recuerden aquello que resulta esencial para seguir viviendo.

La Escuela de Teatro UC y su investigación escénica

La Escuela de Teatro UC celebró este año ocho décadas de historia marcadas por la reinvención, la resistencia y una profunda huella en la escena nacional. Este aniversario no solo conmemoró el tiempo transcurrido, sino que destacó la fuerza creadora que ha sostenido a esta entidad, al transformarla en un espacio de lucidez, memoria activa y renovación constante. Asimismo se reafirmó el compromiso con la comunidad académica, mediante la reflexión sobre la identidad de la escuela. Esta búsqueda ha llevado a entender que esta es una construcción colectiva, donde la historia y los proyectos personales convergen para imaginar el futuro desde la práctica concreta y el aprendizaje experiencial. La identidad de la escuela se forjó en el trabajo colaborativo, sustentado en la ética, la disciplina y la regeneración de dinámicas sociales, mientras que la comunidad se construyó participando, proponiendo y cuestionando.

Nacida en la precariedad, la Escuela de Teatro UC ha sido un espacio de formación, resistencia y creatividad. A lo largo de sus transformaciones —desde la Academia del Teatro de Ensayo (que funcionó desde 1945 a 1968), la Escuela de Artes de la Comunicación (de 1969 a 1978), hasta la actual Escuela de Teatro UC (de 1979 a la fecha)— ha mantenido su esencia: adaptarse a los cambios sociales y políticos, además de responder con pasión a los desafíos de cada época. La Academia de Arte Dramático destacó por su formación integral de actores comprometidos con la sociedad, mientras que la Escuela de Artes de la Comunicación promovió una mirada interdisciplinaria entre arte y ciencias sociales.

Desde su fundación en 1979, la Escuela de Teatro ha vinculado el teatro con las grandes preguntas culturales y humanas, a través del fomento de una práctica ética y transformadora. En plena dictadura debía justificar y defender su lugar en la universidad como generadora de un tipo de investigación y creación distintos a otras ciencias. Cada día, la escuela se aleja más de la idea de ser una Escuela de Actuación, para convertirse en una Escuela de Teatro, hecho que ahora es corroborado con la aprobación del nuevo nombre (Licenciatura en Teatro) que reemplazará al anterior apelativo (Licenciatura en Actuación) que ostentaba.

A medio siglo del golpe

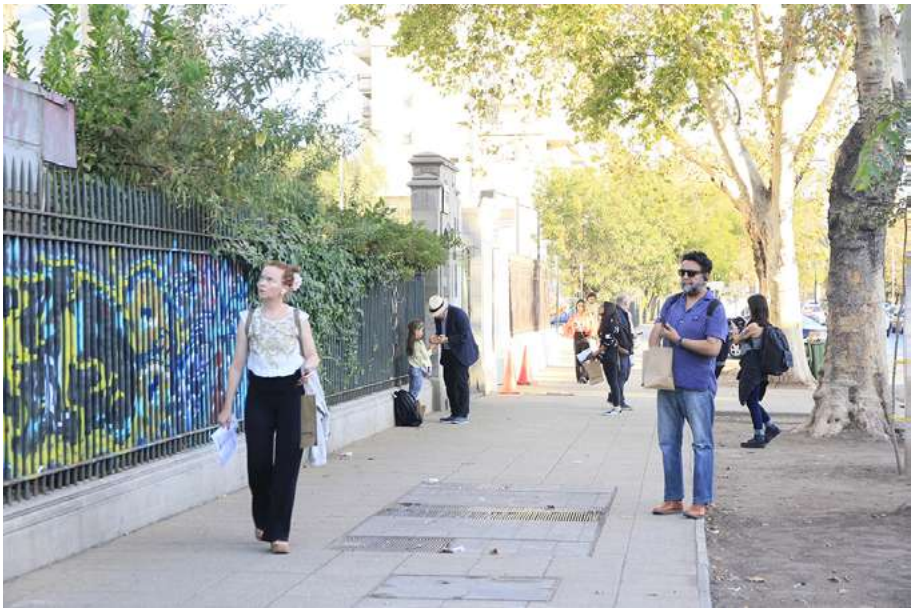
La conmemoración de los cincuenta años del golpe de Estado se convirtió en un escenario propicio para el surgimiento de múltiples proyectos artísticos y de investigación impulsados por nuestros académicos. Entre aquellos destaca el estudio de Duarte Coca y Marcela Cornejo (2025), quienes revisan cuarenta y siete obras teatrales sobre la dictadura entre 1973 y 2022, en una investigación interdisciplinaria entre teatro y psicología. Se suma la publicación de los libros *Teatro y derechos humanos*, de Paul Rae, con introducción y traducción de Milena Grass, y *50x50. La obra interrumpida. Anotaciones rearmadas*, de Patricio Rodríguez-Plaza, que reflexionan sobre teatro, memoria y derechos humanos en el contexto de la dictadura.

Asimismo, se realizaron puestas en escena significativas, como el remontaje de *Villa* de Guillermo Calderón, en una función sin público en el Estadio Nacional como homenaje a las víctimas, y el estreno, en el Teatro UC, de nuevas versiones de *La muerte y la doncella* de Ariel Dorfman y *Lo crudo, lo cocido, lo podrido* de Marco Antonio de la Parra, producciones enmarcadas en esta conmemoración.

De las múltiples actividades desarrolladas por nuestros académicos, nos centraremos en tres proyectos que rompen con las estructuras tradicionales de la puesta en escena y se instalan en los espacios liminales del teatro contemporáneo. Estos trabajos no solo cuestionan las convenciones escénicas, sino que también exploran nuevas formas de relación entre el arte, la memoria y la comunidad, al situarse en territorios híbridos donde confluyen la *performance*, la instalación y la acción colectiva.

Estos proyectos comparten una voluntad de desbordar los límites del escenario convencional, pues abren el teatro a la reflexión sobre el tiempo, la violencia y la memoria. En ellos, la dramaturgia se convierte en un campo expandido, donde la palabra, el cuerpo y la tecnología dialogan para construir experiencias que no buscan únicamente representar, sino activar las memorias y resignificar la historia desde el presente.

Figura 1
50x50. La obra interrumpida (1973-2023). *Dirección de Angélica Martínez y Pablo Andrade*



Nota. Participantes de la experiencia inmersiva frente a la casa de República 580 que fue centro de detención y tortura, abril 2023. Fotografía de Pablo Andrade.

50x50. La obra interrumpida (1973-2023)

El proyecto artístico y patrimonial *50x50 La obra interrumpida (1973-2023)* fue una experiencia performativa y curatorial desarrollada en Santiago de Chile para conmemorar los 50 años del golpe de Estado de 1973. Se

trató de una experiencia de memoria, ciudad y arte transdisciplinar consistente en tres audiorecorridos que invitaron al público a transitar las calles desde una perspectiva crítica y sensible, mediante la conexión con los vestigios de una historia interrumpida. Fue concebido como una experiencia inmersiva que se desarrolló durante abril y mayo de 2023, la cual incluyó un recorrido por el eje Alameda, la avenida más importante de la capital chilena. El proyecto fue creado por los académicos Angélica Martínez Ponce (Universidad Católica de Chile) y Pablo Andrade Blanco (Universidad de Santiago de Chile), junto a un equipo interdisciplinario de artistas, académicos y técnicos. Esta iniciativa fue patrocinada por la Facultad de Artes UC y financiada por fondos concursables del Ministerio de las Culturas, Fondart-Artes de la Visualidad 2022. La propuesta se constituyó en un *site-specific* que abordó la interrupción del proyecto político de Salvador Allende a través de tres estaciones que tomaron la ciudad como escenario, integrando muestras museográficas, artes visuales y un diseño espacial sonoro articulado mediante un relato dramatúrgico que transformó a los espectadores en *performers* de la experiencia. Esta obra interpeló al público como testigo de la historia en el presente, pues lo invitó a reconfigurar la mirada sobre el espacio urbano que habita cotidianamente.

Su objetivo fue recrear la memoria incorporada de la dictadura chilena, conectando el pasado con el presente mediante el uso de archivos. La obra surgió del deseo de vincular biografías atravesadas por la dictadura chilena, mediante la elaboración de una memoria compartida que anhela justicia, verdad y reparación. Se planteó como una respuesta a la evanescencia de los recuerdos, especialmente en momentos de la crisis política que dispersó las conmemoraciones de los cincuenta años de la caída del gobierno de Allende. Diseñada para ser vivida en espacios urbanos específicos, se desplegó simultáneamente en tres estaciones simbólicas:

- Estación Futuro (GAM): evocó los sueños y proyectos de transformación social del gobierno de la Unidad Popular.
- Estación Poder (Centro Cultural Palacio La Moneda): abordó el quiebre democrático y el ejercicio autoritario del poder.
- Estación Interrupción (Fundación Salvador Allende): espacio que reflexiona sobre las memorias silenciadas y los proyectos truncados.

Cada recorrido, de aproximadamente 45 minutos, se activaba mediante códigos QR disponibles en cada espacio, accesibles con un teléfono móvil y audífonos. La experiencia estuvo abierta al público de martes a domingo, entre las 11:00 y las 17:00 horas, hasta el 28 de mayo de 2023. Tres

audio-recorridos guiaron al transeúnte por calles, edificios y los vestigios de una ciudad.

El proyecto reunió a un equipo de quince personas, incluyendo artistas visuales, actores, actrices, diseñadores, antropólogos, teóricos culturales y especialistas en patrimonio. Esta diversidad generacional y profesional permitió una mirada plural sobre la memoria, con el fin de abordar no solo los hechos históricos del pasado, sino también y fundamentalmente sus resonancias en el presente.

El equipo realizó un trabajo archivístico exhaustivo entre julio y diciembre de 2022, mediante el análisis de documentos, entrevistas, fotografías y objetos patrimoniales. Este proceso permitió construir guiones, paisajes sonoros y obras visuales que apelaban a la sensorialidad y la emoción, situando al visitante como sujeto activo en la ciudad. Esta se presentaba como un espacio relacional, donde el cuerpo es el primer lugar de memoria. A través del recorrido, el participante dejó de ser un transeúnte y se convirtió en performador de su propia historia, activando memorias mediante gestos y contemplación. El proyecto visibilizó esta dimensión política conectando objetos, espacios y memorias con la experiencia corporal.

Figura 2
Sala de interceptación telefónica CNI



Nota. Fundación Salvador Allende, abril 2023. Fotografía de Pablo Andrade.

La obra no buscaba simplemente recordar, sino activar la memoria como resistencia, como un acto político y estético que interpelara al presente. El cuerpo del participante se convirtió en un archivo vivo, un territorio donde se inscribían las marcas del pasado y se proyectaban las preguntas del futuro. La ciudad, por su parte, dejó de ser un fondo neutro y se volvió protagonista, interlocutora y testigo de un pasado interrumpido.

El uso de múltiples dispositivos artísticos permitió una experiencia inmersiva que tensionaba y resignificaba la historia. La memoria se presentó como un campo de lucha simbólica, donde se enfrentan relatos, silencios y resistencias. Algunas de las evidencias de lo construido, como el gabinete de curiosidades instalado en el GAM, condensaba esa apertura. Fragmentos con clasificación museográfica mestiza, objetos disímiles que no explicaban, pero sí reverberaban: televisores, micrófonos, revistas, sonoridades, fotografías, todo de un futuro anterior, cientos de ellos, que no funcionaban como respaldo histórico (afiches, audios, documentos, arpilleras, fotografías, planos, entrevistas), fueron convertidos en agentes sensibles. No se ofrecieron como prueba, sino como detonadores. En ese gesto, la ciudad devino archivo en presente. El ruido de la calle, los pasos del visitante, el teléfono, los códigos QR, las estatuas, el transporte público se incorporaron a la obra como parte de su cuerpo. No hubo dentro ni fuera. Todo se entrelazó en una composición inestable.

La memoria colectiva se concibió aquí como un campo simbólico y relacional, atravesado por tensiones de legitimación y olvido. El proyecto se planteó como una bisagra entre memorias antiguas y nuevas, al posibilitar una representación ficcional que mantuvo viva la historia. Se buscaba evitar el relato hegemónico, con el fin de promover, en su lugar, una construcción participativa de identidades e historicidades. Desde una perspectiva profundamente transdisciplinar, el proyecto evidenció que la memoria no constituye un relato único ni cerrado, sino una construcción coral, abierta a múltiples voces, generaciones y sensibilidades.

Cuando la memoria excedía los contornos del archivo, se desbordaba hacia la carne, los gestos y el lugar que habitamos; lo sólido se volvía frágil; lo monumental, incierto; lo cotidiano, una partitura de signos abiertos. Allí donde hubo un eje, emergía una deriva. Donde se alzaba el orden, brotaba una grieta.

Figura 3
Intervención frente a la animita de Daniel Zamudio



Nota. Fundación Salvador Allende, abril 2023. Fotografía de Pablo Andrade.

La ciudad, en su espesor afectivo, alojó estas interrupciones mínimas que desplazaban la gramática del poder. Se escuchó lo que no fue dicho, se vio lo que no tenía forma, se sintió lo que no alcanzó palabra. La ciudad, en este plano, no se recorrió: se cartografió. El diálogo no terminaba con la experiencia, ya que quienes participaban en el recorrido podían dejar sus testimonios a través de un WhatsApp compartido mediante un código QR:

> La experiencia de recorrer la ciudad en el marco de *50x50* fue muy enriquecedora. Personalmente, tuve la posibilidad de realizar dos recorridos (La Moneda y GAM), pero quiero detenerme en el primero. En el Centro Cultural La Moneda nos reunimos en una de sus entradas subterráneas. Aunque no conocía mucho al grupo con el que iniciamos la actividad, algo se transformó a medida que avanzábamos. Escuchando, caminando y observando, comencé a reconocerme en los otros y, al mismo tiempo, a distinguirme de quienes simplemente pasaban por la calle. Sus maneras de moverse, sus expresiones y su energía —de quienes participaban en la experiencia—, sin proponérselo, me invitaban a seguir descubriendo. Era una invitación a abrirme a la ciudad, que se movía rápidamente, mientras nosotros parecíamos orbitar en otro espacio, incluso en medio del caos.
>
> Nos dieron una breve explicación: debíamos tener audífonos y escanear unos códigos QR. Así comenzó la trayectoria. Caminamos hacia el frontis

> de La Moneda y, a través del relato sonoro, se desplegaba ante mí el ataque al palacio: los helicópteros, las bombas, las voces. Mientras escuchaba, las imágenes surgían en mi interior con una intensidad que nunca había experimentado en ese lugar.
>
> Al cruzar hacia la Plaza de la Constitución nos posicionamos frente al Ministerio de Defensa. Lo que sentí allí fue muy potente: un deseo de irrumpir en ese espacio, de hacer visible lo que estaba ocurriendo en mi mente y en mi cuerpo. Quería que supieran lo que estaba escuchando. Deseaba que esa memoria se derramara por las paredes y se pegara en sus ventanas. Sentía una mezcla de rabia, impotencia y urgencia.
>
> La caminata continuó por la Plaza de la Constitución. Nos detuvimos frente a los orificios de bala en los muros. Balas que alguna vez impactaron y que siguen allí. No se retiraron. No se mencionan. Pasan desapercibidas para muchos, pero para mí no. Desde esa experiencia, el entorno de La Moneda cambió para siempre: cada vez que paso por ahí lo veo lleno de historia, de heridas y de preguntas sin resolver. Bombas, tumbas, gritos, militares y balas escondidas, esperando ser reconocidas. Hoy la ciudad ya no se me presenta como un simple escenario: ahora es un cuerpo con memoria. Los edificios ya no son solo estructuras; son testigos. (Participante anónima, comunicación personal, *Proyecto 50x50*)

Lectura ininterrumpida de la novela *La casa vacía* de Carlos Cerda

El lunes 11 de septiembre, con motivo de la conmemoración de los cincuenta años del golpe de Estado de 1973, académicos y profesionales de la Escuela de Teatro UC realizaron la lectura ininterrumpida de la novela *Una casa vacía*, del escritor chileno y exprofesor de la escuela, Carlos Cerda. La iniciativa fue propuesta por el académico y dramaturgo Andrés Kalawski, mientras que la producción y el registro estuvieron a cargo del equipo profesional de la Escuela de Teatro. Este proyecto no contó con financiamiento interno ni externo de la universidad y se sumó a los numerosos actos conmemorativos que se llevaron a cabo en todo el país ese día. De este modo, la Escuela de Teatro UC desplegó una significativa acción performática para recordar esta fecha.

La novela *Una casa vacía* narra la historia de Cecilia y Manuel, una pareja que en 1985 recibe como regalo una casa en Santiago. Al restaurarla, intentan salvar su matrimonio, pero descubren que el lugar fue utilizado como centro de tortura durante la dictadura militar. Esta revelación desencadena conflictos familiares, morales y personales, especialmente con Andrés, un exiliado que regresa brevemente a Chile, y Julia, una abogada que trabajó con víctimas del régimen. Así, la casa, inicialmente

símbolo de refugio, se convierte en metáfora del horror y de la memoria reprimida. La novela muestra cómo el pasado irrumpe en la vida cotidiana, al fracturar vínculos y obligar a los personajes a enfrentar verdades dolorosas. Se trata de un relato sobre el trauma, la memoria y la búsqueda de redención en un país marcado por la violencia política.

Figura 4
Una casa vacía. *Lectura comunitaria de la obra de Carlos Cerda*



Nota. 11 de septiembre de 2023. Fotografía de Juan Francisco Olea.

Publicada en 1996, *Una casa vacía* aborda la violencia política en Chile, especialmente durante y después del golpe militar de 1973, pues muestra cómo aquella afecta profundamente la condición humana. La obra se erige como una metáfora del trauma social y personal, mientras que su intriga narrativa decodifica conflictos íntimos y colectivos. La casa, símbolo central del relato, se transforma de refugio en espacio de horror. De ahí que la novela utilice el denominado efecto de realidad para provocar al lector y conectar la ficción con la memoria histórica.

Carlos Cerda perteneció a la llamada Generación de los Novísimos, marcada por la experiencia del exilio y la dictadura. Su obra se inscribe en una literatura testimonial que entrelaza lo político con lo íntimo y revela cómo la historia fractura las relaciones humanas, al proponer una resignificación de lo humano frente al horror político. A través de una estructura dramática y de una narrativa que entrelaza tiempos y memorias, *Una casa vacía* se convierte en una alegoría del dolor, la memoria y la esperanza de reconstrucción.

La importancia del texto radica, en primer lugar, en el diálogo entre realidad y ficción que la novela establece al evocar hechos ocurridos en el país durante la dictadura militar. En segundo lugar, la figura significativa de su autor, Carlos Cerda, tanto para la literatura nacional como para la comunidad de la Escuela de Teatro UC, donde fue profesor de dramaturgia durante varios años.

Cerda fue un destacado escritor chileno cuya obra e influencia perduran. Regresó a Chile en 1985, tras vivir exiliado en Colombia y Alemania a raíz del golpe militar de 1973. La profesora de dramaturgia Coca Duarte, quien trabajó como ayudante del autor, recuerda su legado pedagógico: "Todavía en mis clases cito sus estudios de la *Poética* con mis estudiantes". Su muerte, ocurrida en 2001, impactó profundamente a la comunidad académica. En ese contexto, la profesora Inés Stranger le dedicó un texto de despedida en la revista *Apuntes de teatro*, publicación cuyo comité editorial integraba este escritor:

> El profesor Cerda me dejó con un gran problema: ¿Cómo desarrollar en los alumnos la sensibilidad hacia lo dramático? ¿Cómo hacer que se vinculen con las fuentes de todo conflicto humano? ¿Cómo ayudar a que descubran la belleza que hay en nosotros, tan prisioneros en el tiempo, tan vulnerables en nuestras pasiones, tan caprichosos con nuestra chispa de inmortalidad? Tal vez —como él decía— la respuesta esté en la tragedia griega, en visitar los orígenes del teatro occidental. No lo sé. Pero sé que tengo esa tarea y con Carlos Cerda ese compromiso. La peor amenaza de la escritura es la banalidad. (2002, p. 167)

La acción performática comenzó a las 7 a.m. en una sala del campus habilitada como locutorio, con transmisión en directo a través del canal de YouTube de la Universidad Católica. A Mario Costa le correspondió dar inicio a la lectura por su rol en la dirección de la escuela, y cada quince minutos la voz fue relevada por distintos profesores y profesionales de la comunidad. De esta manera, la actividad se desarrolló de forma continua,

en voz alta y abierta al público. Aunque se trató de un acto sencillo, el énfasis estuvo puesto en la acción colaborativa y duradera, ya que la posta de voces se extendió por más de ocho horas. Participaron en la *performance*: Mario Costa, Andrés Kalawski, Daniel Gallo, Jonathan Aravena, Pía Gutiérrez, Elías Cohen, Gabriela Aguilera, Coca Duarte, Maureen Boys, Claudia Echenique, Macarena Baeza, Alexei Vergara, Sara Pantoja, Ana Luz Ormazábal, Gala Fernández, Claudia Rivera, Carolina Gimeno, Andrés Grümann, Camila Cannobbio, Daniela López, Angélica Martínez, Mario Álvarez, Álvaro Pizarro, Ignacia Agüero, Verónica García-Huidobro, Paola Abatte, Ornella de la Vega, Andrea Pellegrí, Alexandra von Hummel, Andrea Ubal y Paula Zúñiga.

El orden de la lectura se definió según la disponibilidad horaria de los participantes, mientras que la duración de cada intervención estuvo determinada por el número de lectores y la cantidad de páginas asignadas de la novela. No hubo ensayos previos ni dirección escénica o audiovisual; únicamente se realizó una prueba técnica para verificar la grabación y la transmisión. El canal oficial de la UC funcionó como plataforma de difusión, lo que amplificó el alcance de la actividad y permitió que la audiencia continuara creciendo en los días posteriores a la *performance*.

La lectura ininterrumpida de *Una casa vacía* constituyó una acción performática de memoria, en la cual la comunidad de la Escuela de Teatro UC movilizó sus herramientas esenciales —cuerpo, voz, presencia y tiempo— para construir un espacio ritual de conmemoración. El gesto de leer sin pausa durante más de ocho horas propuso otra forma de activar la memoria del 11 de septiembre: no desde la solemnidad institucional, sino desde una vigilia comunitaria sostenida por la persistencia de múltiples voces. El desgaste, la copresencia y la temporalidad extendida son características propias de esta acción duradera, en la que se suspendió el ritmo cotidiano del campus para proponer otro tiempo: uno que invitaba a la concentración y a la reflexión silenciosa.

La posta de lectores, lejos de fragmentar el relato, generó una polifonía que convirtió la novela en un tejido comunitario. Cada lector imprimió su respiración y su tono, produciendo una lectura encarnada en cuerpos diversos, singular y plural al mismo tiempo, donde el sentido existía y se encarnaba en la medida en que se compartía (Nancy, 2006). Esta multiplicidad recordó que la memoria nunca es una tarea individual, sino una responsabilidad colectiva sostenida en la continuidad y el relevo.

Figura 5

Lectura comunitaria de la obra de Carlos Cerda



Nota. 11 de septiembre de 2023. Fotografía de Francisco Olea.

Asimismo, la austeridad de la acción —sin escenografía, sin dirección y sin artificio técnico— reforzó su potencia ética. En lugar de producir un espectáculo, la escuela optó por un gesto sobrio que devolvió el protagonismo a la palabra, al acto de decir y de escuchar.

En un día marcado por discursos conmemorativos, la comunidad habló a través de la acción artística, revelando cómo el relato literario puede abrir espacios de interrogación y duelo frente al lenguaje institucional, que a veces no alcanza.

La transmisión a través del canal de YouTube de la Escuela de Teatro UC añadió una segunda capa performativa, una verdadera "constelación de *performances*", en la que "se expanden las acciones corporales y expresivas más allá del espacio físico" (Fuentes, 2020, p. 21). La acción se vivió, así, en un doble presente: el del espacio situado y el del espacio digital, por lo que quedó a su vez disponible como archivo para el futuro. Esta duplicidad —presencia y registro— permitió que la memoria del acto continuara expandiéndose más allá de su duración original, mediante el diálogo con nuevas audiencias en los días posteriores.

Finalmente, resonó la idea de que los artistas no solo producen espectáculos, sino que también pueden crear acontecimientos que resignifiquen lo cotidiano y se vinculen directamente con espectadores, oyentes y observadores (Fischer-Lichte, 2011, p. 45). En su conjunto, esta acción performática fue una forma de poner el cuerpo en la memoria, de activar un territorio donde la ficción literaria, la historia nacional y la comunidad universitaria se encontraron en un gesto sencillo, pero profundamente significativo. La experiencia recordó que la memoria no solo se conmemora, también se practica, se encarna, se comparte y se actualiza. Desde el teatro, esa práctica encuentra un lenguaje propio para volver presente lo que ha dolido, lo que persiste y aquello que aún buscamos comprender.

La casa de Granada: pedagogía de la memoria y participación comunitaria en los 50 años del golpe de Estado

El proyecto La casa de Granada[1] se propuso como un espacio de reflexión activa sobre los derechos humanos y las violencias contra las mujeres, mediante una experiencia escénica inmersiva. Esta obra teatral, concebida en formato *site specific*, invitó al público a recorrer cinco sitios de memoria ubicados en la ciudad de Santiago, a través del seguimiento de las huellas del poeta andaluz Federico García Lorca, detenido y desaparecido por las milicias franquistas. García Lorca, encarnado por una actriz y cantora popular, deambula por cada uno de los sitios como un detenido desaparecido que no puede descansar en paz presentando relatos diversos de violencia contra las mujeres a lo largo de la historia y en el pasado reciente de Chile.

El debate sobre los derechos humanos es importante no solo para quienes han sido víctimas de las violencias perpetradas por el Estado, sino para la sociedad en su conjunto. Esto se debe a que aporta al conocimiento y al pensamiento reflexivo y crítico de la historia, al tiempo que, a través del trabajo con la memoria, fortalece la construcción de sociedad y ciudadanía. Sin embargo, el pasado reciente en Chile se configura como un campo de estudio y acción en disputa, donde se puede observar una disociación entre aquel y el imaginario social construido en democracia, caracterizado por una configuración social en torno al consumo y el crédito, en desmedro de la construcción de comunidad, colaboración, ciudadanía crítica e imaginarios colectivos (Rubio y Osorio, 2017).

En cada sitio de la memoria, los espectadores se desplazaban por cuatro escenarios. El público fue protagonista, puesto que se transformó en el activador de la acción dramática con sus trayectos por los distintos escenarios dispuestos dentro de cada recinto, mediante la invitación a participar de la ritualidad del teatro a través de pequeñas acciones conmemorativas. Algunas de estas acciones fueron seguir a un personaje que entonaba una canción mientras se desplazaba por los pasillos que otrora vieron el recorrido de los detenidos y detenidas, prender velas y depositar flores

[1] Con la dirección general de la profesora Macarena Baeza, el proyecto fue financiado por el Programa Ciencia Pública del Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación, que promueve la socialización del conocimiento fuera de los espacios educativos formales, mediante el fomento de su apropiación por parte de las comunidades. Contó con el patrocinio de la Pontificia Universidad Católica de Chile, a través del Centro de Patrimonio UC y la Facultad de Artes, con la colaboración de profesionales del ámbito de la pedagogía y las artes escénicas de la misma institución.

en un memorial con los nombres de las mujeres víctimas de violencia política, que fueron asesinadas en ese espacio, o compartir un momento de conversación en torno a una taza de té y un pan amasado, en una clásica "once" chilena.

Los sitios de memoria seleccionados fueron: Parque por la Paz Villa Grimaldi, Estadio Nacional, Memoria Nacional, Estadio Víctor Jara, Casa Memoria José Domingo Cañas e Irán 3037, La Venda Sexy. En cada lugar se incorporó una investigación, realizada por el equipo del proyecto, sobre testimonios de violencia ocurrida en esos espacios, con el fin de enriquecer la dramaturgia y la puesta en escena, y de traducir artísticamente la historia y los relatos para cada lugar. Por ejemplo, en Casa Memoria José Domingo Cañas se agregó una carta relacionada con Lumi Videla, mujer que fue asesinada en ese lugar y luego arrojada a la Embajada de Italia, en uno de los episodios siniestros de la dictadura cívico-militar:

> Hace unos días me perdí en el bus que me lleva a Columbia University y vi a una niña andando en bicicleta. Tenía rota la rodilla, igual que las niñas que había visto en El Bronx. Me dijo: "tengo seis años... yo soy la hija de la Lumi Videla. Yo soy la rodilla de la Lumi Videla. Lumi de luminosa, aunque a mi mami la llamaban La Negra. Mi madre era una mujer hermosa, ¿la conociste? Yo soy la Lumi de la bicicleta negra. Mi hermano anda jugando por ahí. ¿Lo quieres conocer? ¿Y tú quién eres?". (González, 2024, s.p.)

Además, en cada sitio de memoria se prepararon e impartieron talleres a comunidades escolares, colectivos de mujeres y juntas de vecinos, como parte de una estrategia de participación orientada a la formación en temas de memoria y respeto por los derechos humanos. Estos talleres se dictaban de forma previa o posterior a la función, lo que hizo variar el contenido trabajado y los énfasis que el equipo de mediación relevaba para los y las participantes.

"Federico García Lorca es el detenido desaparecido más famoso del mundo", afirma Ian Gibson, uno de sus más reconocidos biógrafos. La pista del poeta se perdió hace más de ochenta años en el campo entre Víznar y Alfacar, en Granada, España, donde se presume que fue fusilado. En Chile, durante la dictadura cívico-militar de Augusto Pinochet, se estimó que más de 40 mil personas transitaron vendadas por los recintos del Estadio Nacional. Al igual que el cuerpo de García Lorca, miles de chilenos y chilenas desaparecieron sin dejar rastro. Este proyecto permitió regresar a esos espacios para rememorar, a través del universo simbólico de García Lorca, en una experiencia teatral que dialoga con la memoria histórica de cada sitio.

Figura 6
La casa de Granada, *escena: Federico.*



Nota. Dirección de Macarena Baeza y Mario Costa. Casa Memoria José Domingo Cañas, septiembre 2024. Fotografía de Gabriela Toro.

Para este ejercicio artístico y educativo, el dramaturgo chileno Leonardo González Torres —reconocido por obras como *Madre, he vuelto*; *Nanas* y *Yungay*— propuso un universo femenino inspirado en personajes de la dramaturgia lorquiana: Yerma, La Novia y Adela. Estas figuras, tomadas de obras como *Yerma*, *Bodas de sangre* y *La casa de Bernarda Alba*, se recontextualizan para abordar la violencia vivida por mujeres en distintos momentos de la historia reciente. Federico García Lorca, narrador y guía de esta travesía a lo largo de cada sitio, establecía un diálogo directo con sus personajes, así como con su propia biografía y memoria.

La obra lorquiana en su totalidad y el texto *La casa de Granada* de Leonardo González exploraron el sentido de la inevitabilidad y el destino, ya sea en las vidas de las mujeres de los dramas lorquianos o en las experiencias de sufrimiento y resistencia retratadas en *La casa de Granada*. La violencia estructural —personal e histórica— es un eje común. En García Lorca, esta violencia se manifiesta simbólicamente, como el cuchillo en *Bodas de sangre*; en González se entrelaza con los contextos de represión y dictadura

en Chile. El lenguaje de González, cargado de simbolismo y metáforas, se alinea con el estilo lorquiano:

> Nunca hablaré de lo que vi adentro del pozo. Nunca hablaré porque me convertiré en piedra. Nunca hablaré de lo que vi adentro del pozo. Pero un día el ejército de yermas saldrá del cubo negro en el que siguen atrapadas sin que nadie las vea, porque sus hijos nacerán. Y todas serán mujeres. Y todas se llamarán Yerma. Y todas se transformarán en piedras antes que esto deje de suceder. (2024, s.p.)

Elementos naturales, como piedras, lunas, caballos y ríos, conectan ambas obras, ya que funcionan como símbolos de vida, muerte y pasión. En la obra de García Lorca, Granada y el campo andaluz son escenarios cargados de identidad, raíces y conflicto; en González, aquella ciudad se transforma en una casa/memorial que dialoga con el exilio y la lucha por la memoria histórica. *La casa de Granada* entrelaza tiempos históricos —Nueva York de 1929, España de los años 30, Chile de 1974— para reunirlos en un espacio poético y universal que evoca la obra del español, especialmente *Poeta en Nueva York*. Este diálogo intertextual permite resignificar a García Lorca desde una perspectiva chilena, de modo que actualiza su obra para abordar las heridas y resistencias de la historia latinoamericana.

La violencia contra la mujer, tanto política como doméstica, constituye otro eje central que une la obra de García Lorca con *La casa de Granada*. Aunque se desarrollan en contextos distintos, ambas presentan resonancias profundas. En el dramaturgo español, la violencia es una fuerza omnipresente que oprime y determina el destino de sus personajes femeninos, mientras que González la sitúa en el contexto histórico de la dictadura chilena, donde las mujeres fueron víctimas de violaciones, torturas y desapariciones forzadas. Las referencias a figuras como Lumi Videla (asesinada en Casa Memoria de José Domingo Cañas en 1974) y Nabila Riffo (cegada y abandonada por su marido en un descampado de Coyhaique, en 2016) entrelazan el pasado y el presente de Chile, ya que evidencian cómo las estructuras de poder perpetúan estas agresiones. La obra denuncia la deshumanización de las mujeres al reducirlas a "testimonios de violencia", al negar su subjetividad más allá del trauma.

Figura 7
La casa de Granada *de Leonardo González*



Nota. Escena La Yerma o Mujeres que se transformaron en piedras. Casa Memoria José Domingo Cañas, septiembre 2024. Fotografía de Gabriela Toro.

En ambas propuestas, la violencia contra la mujer se presentó como un fenómeno estructural, vinculado a sistemas patriarcales que trascienden lo individual. García Lorca y González mostraron la forma en que la violencia repercute en las comunidades y en la memoria colectiva. De este modo, la muerte o desaparición de las mujeres se convirtió en una denuncia del sufrimiento humano, así como en una exigencia de justicia y transformación social. Mientras García Lorca situaba la violencia en el ámbito doméstico y simbólico de la España rural, González lo traslada al contexto político contemporáneo chileno; no obstante, ambos coinciden en representar a las mujeres como figuras de resistencia y memoria, esenciales para comprender el dolor y vislumbrar la esperanza.

Un componente esencial del proyecto fue la incorporación de la pedagogía de la memoria, un enfoque educativo que promueve la reflexión sobre hechos traumáticos del pasado, especialmente aquellos relacionados con violaciones de los derechos humanos, como dictaduras, conflictos armados o genocidios. Su objetivo es contribuir a la formación de una ciudadanía crítica, comprometida con la justicia, la democracia y la no repetición de estos hechos.

Figura 8
La casa de Granada *de Leonardo González*



Nota. Taller con mujeres en el Día Internacional de la Eliminación de la Violencia Contra las Mujeres. Sitio de Memoria, Irán 3037, Macul o La venda sexy. Noviembre 2024. Fotografía de Gabriela Toro.

Este enfoque fomenta la reconstrucción crítica del pasado reciente, mediante la promoción del análisis reflexivo de eventos históricos dolorosos —como la dictadura cívico-militar en Chile— para comprender sus causas, consecuencias y vigencia actual. Asimismo, impulsa la formación de subjetividades políticas, pues alienta a las personas a reconocerse como agentes sociales capaces de transformar su entorno mediante el conocimiento y la valoración de la memoria colectiva.

La pedagogía de la memoria también promueve una valoración ética y política, ya que invita a evaluar críticamente las acciones de diversos actores sociales —Estado, víctimas, organizaciones— frente a hechos de violencia. También integra la dimensión afectiva en el aprendizaje, al reconocer que la memoria histórica se transmite no solo a través de datos, sino también mediante emociones, testimonios y experiencias vividas. Finalmente, considera la interseccionalidad —género, clase, raza, entre otros— para visibilizar las múltiples formas de violencia y exclusión, por lo que asegura el acceso al conocimiento para todos los grupos sociales.

De este modo, los sitios de memoria se transformaron en escenarios pedagógicos donde la historia se encarnó y se vivió, pues facilitaron una conexión directa con el pasado. Este enfoque utilizó diversos lenguajes y medios —teatro, música, audiovisuales, textos, gestos— para enriquecer la experiencia educativa y facilitar su comprensión desde múltiples perspectivas. En el contexto chileno, marcado por profundas heridas sociales, la pedagogía de la memoria no solo enseña historia, sino que busca transformar la conciencia colectiva, fomentar el diálogo intergeneracional y fortalecer el compromiso con los derechos humanos.

Junto con la obra, se presentó una propuesta de mediación que, como señalaba la académica de la Facultad de Educación UC, Cecilia Ramírez, buscó "generar una reflexión permanente hacia los cuerpos femeninos, a través del diálogo activo entre artistas, espectadores y los diversos momentos de mediación" (Comunicación personal, abril de 2024).

Conclusión

El escenario no alcanza a contener tanto horror ni tanta desesperanza. El rol de la creación en las artes escénicas, desde el ámbito universitario, nos empuja inevitablemente hacia los espacios liminales del teatro, aunque también nos enfrenta a preguntas y desafíos distintos a los del teatro tradicional. En nuestro país, sabemos que los espectadores habituales de teatro conforman un público frecuente y especializado; sin embargo, una conmemoración como esta buscaba convocar a una audiencia más amplia. El tema de la memoria nos interpelaba en la necesidad de llegar a un público diverso, que no fuera únicamente el consumidor habitual de teatro. Por ello, estas tres experiencias se diseñaron para atraer a otro tipo de espectadores, lo que implicó formular nuevas preguntas y proponer formas distintas de encuentro con lo teatral.

En este contexto, el teatro emergió como un espacio de memoria activa y resistencia. Las experiencias escénicas presentadas no solo buscaban recordar el pasado, sino activarlo como una forma de resistencia política y cultural. Así, el teatro se posicionó como un medio que disputa el relato histórico oficial, al ofrecer una mirada fragmentaria, afectiva y crítica; dicha perspectiva se potenció mediante la interdisciplinariedad, una herramienta fundamental para la construcción de memoria. Los proyectos integraron diversas disciplinas —teatro, antropología, artes visuales, museología, pedagogía, entre otras—, lo que permitió una aproximación más rica y compleja, pues conectó lo simbólico con lo corporal, lo emocional y lo político.

Figura 9
La casa de Granada *de Leonardo González*



Nota. Escena La novia fugitiva. Sitio de Memoria Estadio Víctor Jara, noviembre, 2024. Fotografía de Gabriela Toro.

El cuerpo, en este marco, se concibió como un archivo vivo. El espectador dejó de ser un observador pasivo y se transformó en un agente activo de la memoria que resignifica el espacio urbano como escenario de contemplación y resistencia. La performatividad del cuerpo inscribió las marcas del pasado en el presente, por lo que generó una experiencia sensorial y emocional profunda. De igual manera, la ciudad se convirtió en escenario de la historia: Santiago se transformó en un paisaje relacional donde los recorridos cotidianos adquirieron un nuevo sentido como actos de memoria. Los espacios urbanos se erigieron como testigos y protagonistas, como ocurrió en los recorridos de *50x50* y *La casa de Granada.*

A esta dimensión se sumó la pedagogía de la memoria como práctica transformadora, cuyo enfoque educativo permitió conectar generaciones, fomentar la reflexión crítica y promover el compromiso con los derechos humanos. La mediación artística y pedagógica en espacios de memoria facilitó un aprendizaje afectivo y ético, especialmente en comunidades escolares. Proyectos como la lectura ininterrumpida de *Una casa vacía* destacaron el valor de la acción colectiva y la persistencia en el tiempo como formas de conmemoración. La participación de la comunidad académica reforzó el sentido de pertenencia y compromiso con la memoria

histórica, de modo que el arte se convirtió en un medio para explorar el trauma, la violencia estructural y la esperanza de reconstrucción. Estas experiencias performáticas demostraron que el teatro es una herramienta poderosa para la construcción de memoria, la reflexión crítica y la transformación social.

Referencias

Fuentes, M. (2020). *Activismos tecnopolíticos. Constelaciones de performance* (M. López, Trad.) Eterna Cadencia.

Fischer-Lichte, E. (2011). *Estética de lo performativo*. Abada.

González , L. (2024). *La casa de Granada* [Manuscrito inédito].

Grass , M. (2023). El teatro interroga a la historia. *Apuntes de teatro,* (148), 9–22. https://doi.org/10.7764/apuntesdeteatro.148.65539.2023

Nancy, J.-L. (2006). *Ser singular plural* (A. T. Sancho, Trad.). Arena Libros.

Rubio, G. y Osorio, J. (2017) Memoria, procesos identitarios y pedagogías: el caso chileno. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 11*(1), 131-150. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100009

Stranger, I. (2002). A Carlos Cerda. *Apuntes de teatro*, (121), 167. https://revistaapuntes.uc.cl/index.php/RAT/article/view/73409

La danza como modo de producción de conocimiento histórico situado en el dispositivo escénico de la cantata popular *El Rocazo*



María Laura Balmaceda

Investigadora, coreógrafa y docente universitaria. Maestranda en Comunicación y Cultura por la Universidad Nacional del Comahue y especialista en Comunicación y Culturas Contemporáneas. Es profesora de Danza Clásica y Contemporánea del Instituto Universitario Patagónico de las Artes. Ha dirigido proyectos de investigación sobre danza contemporánea, archivo y memoria escénica en la Patagonia argentina y ha sido becaria del Instituto Nacional del Teatro. Desde la década de 1990 desarrolla una producción autoral en danza contemporánea y danza-teatro. Su trabajo articula investigación-creación, territorio y producción de conocimiento desde la práctica artística.

La danza como modo de producción de conocimiento histórico situado en el dispositivo escénico de la cantata popular *El Rocazo*

María Laura Balmaceda
Instituto Universitario Patagónico de las Artes

Resumen

Este artículo analiza un proceso de investigación-creación desarrollado a partir de la cantata escénica *El Rocazo* (2023), obra basada en el acontecimiento histórico ocurrido en 1972 en la ciudad de General Roca, provincia de Río Negro, región Patagonia. El estudio examina la forma en que la danza, integrada a un dispositivo escénico interdisciplinario, puede constituirse en una forma de producción de conocimiento histórico situado y, simultáneamente, intervenir en la transformación estructural del género cantata popular. Desde una perspectiva de investigación-creación en artes escénicas, el proceso articuló exploración corporal, composición coreográfica, trabajo con archivo documental, testimonios orales y material audiovisual. En este marco, el cuerpo no fue abordado como un recurso ilustrativo del relato histórico, sino como un operador de indagación capaz de activar memorias encarnadas y generar formas de comprensión históricas desde la experiencia sensible.

El análisis mostró que la práctica corporal puede funcionar como dispositivo epistemológico en la medida en que articule cuerpo, territorio y memoria dentro de un proceso performativo de elaboración del pasado. Asimismo, la incorporación de la danza produjo una reconfiguración interna de la cantata popular, al modificar las jerarquías tradicionales entre música, palabra y acción escénica.

El estudio propone que, bajo determinadas configuraciones metodológicas de investigación-creación, la danza puede participar activamente en la producción de conocimiento histórico situado, así como en la actualización performativa de memorias territoriales y en la configuración situada de identidades colectivas.

Palabras clave: investigación-creación; danza; conocimiento histórico situado; memoria territorial

Introducción

En las últimas décadas, el campo de las artes escénicas ha comenzado a consolidarse como un espacio legítimo de producción de conocimiento, particularmente a partir del desarrollo de metodologías de investigación-creación que reconocen la práctica artística no como aplicación de saberes previos, sino como un modo específico de indagación, donde el conocimiento emerge también de la experiencia sensible y corporal situada.

En este contexto, la danza adquiere una relevancia particular. Históricamente asociada al ámbito de la expresión estética o la representación simbólica, diversas prácticas contemporáneas han puesto en evidencia que el movimiento puede constituirse como una forma de pensamiento en acto. El cuerpo no funciona únicamente como soporte de significados previamente establecidos, sino también como espacio de percepción, interpretación y producción de sentido. Desde esta perspectiva, la experiencia corporal no se limita a ilustrar procesos históricos o sociales, sino que puede intervenir activamente en su elaboración y comprensión.

Este artículo se inscribe en ese campo de problematización y analiza el proceso de investigación-creación desarrollado en la cantata popular *El Rocazo* (2023). Esta obra escénica interdisciplinaria retoma el acontecimiento histórico ocurrido en 1972 en la ciudad de General Roca, provincia de Río Negro, región Patagonia argentina, conocido como "El Rocazo", con el fin de reconfigurarlo como experiencia escénica contemporánea. El proyecto parte de una canción compuesta ese mismo año por Roberto "Tony" Balmaceda, testigo directo de los hechos, para desarrollarlo mediante un proceso que articula investigación histórica, memoria oral, archivo audiovisual y exploración corporal.

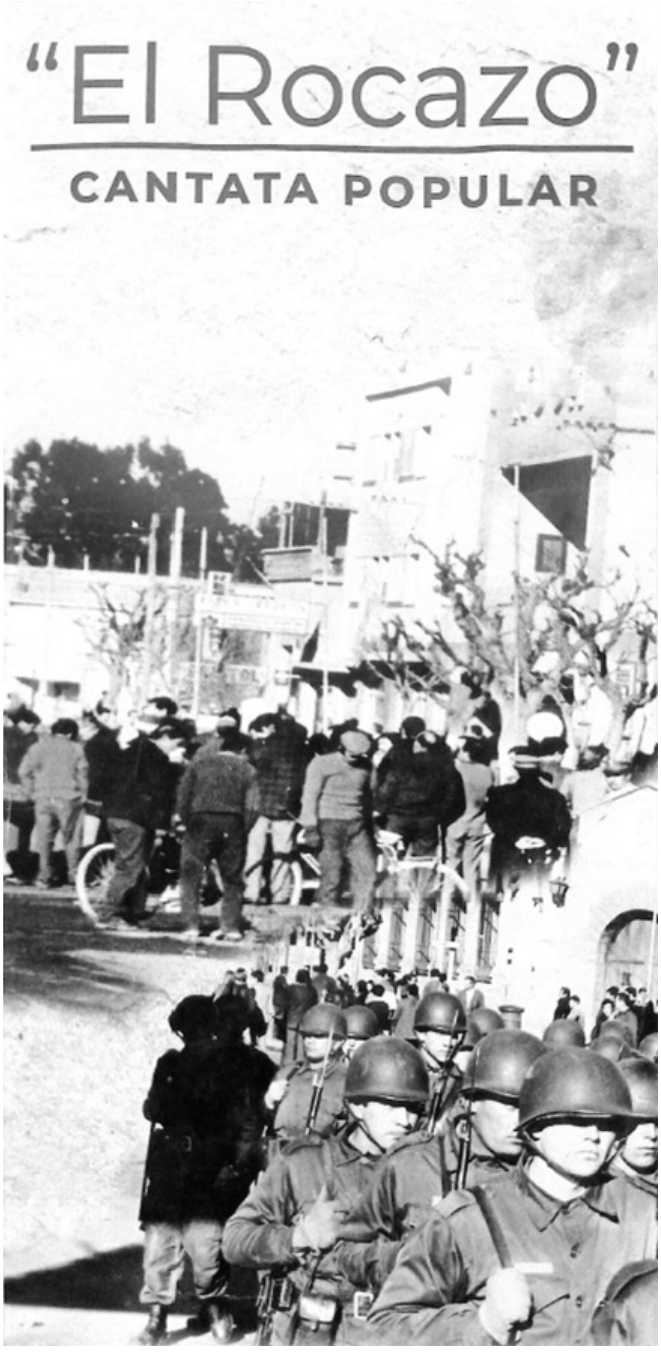
El cruce entre estos materiales produce un desplazamiento significativo: la memoria del acontecimiento deja de operar exclusivamente como objeto de reconstrucción historiográfica para convertirse en experiencia

corporal y performativa. En este marco, la cantata escénica no se limita a representar el hecho histórico, sino que lo reactualiza a través de un dispositivo interdisciplinario que articula música, palabra, imagen y movimiento.

El cruce específico entre cantata popular, danza e investigación-creación ha sido escasamente explorado. Este vacío delimita el problema central de la presente investigación: comprender de qué modo la incorporación de la danza dentro de la cantata escénica *El Rocazo* no funciona simplemente como un recurso expresivo complementario, sino como un dispositivo epistemológico capaz de intervenir en la producción de conocimiento histórico situado y, al mismo tiempo, transformar estructuralmente el género cantata popular. La hipótesis orientadora sostiene que, bajo una configuración metodológica específica de investigación-creación, la práctica corporal puede operar como instancia de producción de conocimiento histórico situado, en la medida que articula cuerpo, territorio y memoria dentro de un proceso performativo de elaboración del pasado. En ese mismo movimiento, la incorporación de la danza produce una reconfiguración interna de la cantata popular, pues altera las jerarquías tradicionales entre música, palabra y acción escénica.

El artículo se organiza en cuatro capítulos. El primero desarrolla el marco histórico del Rocazo como acontecimiento de memoria colectiva e inscripción territorial en la historia patagónica. El segundo presenta el marco conceptual que articula cuerpo, memoria, territorio e identidad en relación con la producción de conocimiento en las artes escénicas. El tercero expone el enfoque metodológico de investigación-creación adoptado y describe los procedimientos desarrollados durante el proceso creativo. Finalmente, el cuarto capítulo analiza la materialización escénica de la cantata y examina la transformación estructural del género producida por la incorporación de la danza. Las conclusiones sistematizan los principales aportes epistemológicos, artísticos y territoriales del estudio.

Figura 1
Imagen histórica



Nota. Anónimo, julio 1972. Recuperado del archivo gráfico del diario *Río Negro*.

Territorio, memoria y cuerpo

1. Genealogía del conflicto en la Patagonia

El denominado Rocazo, ocurrido en General Roca (Río Negro) en julio de 1972, constituye una pueblada inscripta en un ciclo más amplio de movilizaciones populares que, junto al Cordobazo y el Rosariazo, marcaron un punto de inflexión en la conflictividad social argentina durante el período de dictaduras. No obstante, comprender el Rocazo exclusivamente como un episodio coyuntural implicaría reducir su densidad histórica. Este acontecimiento adquiere su verdadera dimensión cuando se lo inscribe en una genealogía extensa de disputas territoriales que atraviesan la historia de la Patagonia, desde su incorporación forzada al Estado nacional hasta las actuales lógicas de reorganización extractiva.

En términos específicos, el conflicto se desencadenó frente al autoritarismo del gobierno de facto del general Roberto Requeijo, cuya gestión pretendía imponer una estructura administrativa centralizada que desconocía las autonomías locales. La decisión de crear un juzgado en la ciudad de Cipolletti —en detrimento de la cabecera regional en General Roca— y la posterior intención de intervenir el municipio para desplazar a las autoridades locales funcionaron como detonantes de la indignación popular. La respuesta social no fue solo una defensa institucional, sino una sublevación frente a un poder dictatorial que intentaba reorganizar el territorio por decreto, al ignorar las identidades y voluntades de la comunidad rionegrina.

Tal como señala Oszlak (1982), la consolidación del Estado argentino implicó procesos de centralización política que produjeron tensiones estructurales entre el poder central y las dinámicas locales. En regiones periféricas como la Patagonia, las decisiones estratégicas han sido históricamente tomadas desde centros de poder hegemónicos y distantes. En este sentido, las puebladas no constituyen anomalías, sino momentos de irrupción en los que se visibilizan las contradicciones entre la organización estatal del territorio y las formas situadas de vida que lo habitan.

El poder se materializa en dispositivos que organizan el espacio y distribuyen los cuerpos (Foucault, 2002). El territorio no es un soporte neutro, sino el resultado de operaciones históricas de administración y control. El Rocazo puede comprenderse, entonces, como una interrupción de esa racionalidad gubernamental: la movilización popular alteró la organización espacial impuesta, pues disputó no solo una decisión administrativa,

sino también la distribución misma del poder en el territorio. Esta conflictividad remite a una matriz histórica previa: la Campaña del Desierto (1878–1885). Este proceso, conducido por Julio A. Roca, constituyó un sistema de ocupación militar y expropiación que historiadores y organismos de Derechos Humanos definen como un genocidio, caracterizado por la eliminación, la esclavización y la desarticulación cultural de los pueblos originarios (Delrio, 2015). La construcción discursiva del desierto funcionó como una ficción política que invisibilizó formas de vida preexistentes con el fin de legitimar una apropiación territorial destinada a un modelo económico agroexportador.

Bandieri (2005) demuestra que esta configuración consolidó una estructura regional dependiente. En 1928, en *La Patagonia trágica*, Borrero denunció la violencia estructural y la explotación laboral que sostenían este orden; lectura que Bayer (2008) profundiza en *La Patagonia rebelde*, al exponer cómo la represión estatal de los movimientos obreros fue el mecanismo fundamental para garantizar la consolidación de ese orden territorial subordinado.

En las últimas décadas esta dinámica se intensificó bajo lo que Svampa y Acacio (2017) denominan *consenso de los commodities*, modelo basado en la exportación intensiva de materias primas que reorganiza los territorios según su valor extractivo. En este marco, la Patagonia se convirtió en un espacio estratégico atravesado por presiones sobre bienes comunes, como agua, hidrocarburos y minerales, con lo cual refuerza dinámicas históricas de subordinación territorial (Galeano, 2016).

La trama histórica de la Patagonia no constituye un trasfondo inerte, al contrario, es una condición que atraviesa los cuerpos en el presente. El Rocazo, leído desde esta larga duración, aparece como la manifestación de una tensión persistente entre territorio, poder y comunidad. Como sugiere Benjamin (2008), este tipo de acontecimientos interrumpen el *continuum* de la historia, puesto que revelan las contradicciones que la narrativa del progreso intenta clausurar y activa memorias de resistencia que aún permanecen abiertas en la geografía patagónica.

2. Memoria colectiva, cantata y cuerpo

La dimensión histórica permite comprender el Rocazo no solo como un hecho político, sino como un acontecimiento de memoria colectiva. Esta no constituye una acumulación neutral de hechos, sino un campo de dis-

puta simbólica donde diferentes actores elaboran sentidos sobre el pasado (Jelin, 2002). Es decir, implica un proceso activo de selección, interpretación y transmisión atravesado por relaciones de poder.

La distinción entre archivo y repertorio (Taylor, 2015) resulta aquí central. Mientras que el primero remite a registros materiales relativamente estables, el segundo se refiere a prácticas corporales y performáticas mediante las cuales la memoria se reactualiza. La canción *El Rocazo*, compuesta por Roberto Balmaceda en 1972, constituye un archivo sensible producido desde la experiencia directa del acontecimiento, que preservó una memoria situada del conflicto dentro del repertorio cultural local.

Según Butler (2002), el cuerpo no es una entidad natural previa al poder, sino una materialización histórica de relaciones de fuerza. En diálogo con Foucault (2002), esta perspectiva permite comprender que el territorio no se inscribe únicamente en mapas o instituciones, sino también en los cuerpos que lo habitan. Las relaciones de poder se materializan simultáneamente en el espacio y en la corporalidad.

La cantata popular *El Rocazo* (2023) introduce una operación fundamental: la memoria deja de ser exclusivamente objeto de reconstrucción histórica para convertirse en experiencia corporal presente. La obra no se limita a representar el acontecimiento, sino que lo reactiva mediante un dispositivo escénico interdisciplinario que articula música, testimonio, material audiovisual y danza. El pasado deja de presentarse como una totalidad cerrada para irrumpir como constelación activa en el presente. De este modo, el territorio deja de aparecer únicamente como espacio geográfico para revelarse como un espacio vivido y corporalmente experimentado. La memoria territorial no se conserva exclusivamente en archivos, sino que se actualiza en prácticas corporales que reactivan las huellas del pasado. El cuerpo emerge, así,como un espacio donde se inscriben las relaciones históricas de poder, pero también como una instancia donde esas relaciones pueden ser interrogadas, resignificadas y transformadas.

El Rocazo aparece entonces no solo como un acontecimiento del pasado, sino como la manifestación de una genealogía de disputas territoriales que atraviesa la historia patagónica, desde la Campaña del Desierto hasta las actuales formas de reorganización extractiva. La memoria no es solo una relación con lo ya ocurrido, sino una práctica situada que interviene activamente en el presente. En esta línea, la reconstrucción histórica del Rocazo, propuesta por Ramos (2025), enfatiza la dimensión colectiva

y popular del acontecimiento, pues repone las tramas sociales que sostuvieron la pueblada y fortalecieron su inscripción en la historia regional.

Esta perspectiva abre una pregunta decisiva para el desarrollo de esta investigación: si el territorio constituye una inscripción histórica de relaciones de poder, ¿de qué modo el cuerpo, como territorio vivido, puede convertirse en una instancia activa de producción de conocimiento? Esta interrogación orientará el capítulo siguiente, donde se abordará la investigación-creación y la práctica escénica como modos de elaboración crítica de la memoria territorial.

La danza como modo de producción de conocimiento histórico situado

El capítulo anterior examinó la genealogía territorial del conflicto en la Patagonia y analizó el Rocazo como acontecimiento inscrito en una larga duración de disputas por el territorio. Allí se sostuvo que el territorio no constituye un soporte neutro, sino una inscripción histórica de relaciones de poder que organizan el espacio, distribuye recursos y configuran jerarquías. Pero si el territorio es una inscripción histórica de poder, la pregunta que se impone no es meramente geográfica ni institucional: ¿dónde se materializan esas inscripciones?, ¿en qué plano se vuelven experiencia?, ¿cómo se transmiten? y ¿de qué modo pueden ser transformadas?

Si el territorio constituye una inscripción histórica de relaciones de poder, el cuerpo emerge como el espacio donde esas relaciones se materializan, se sedimentan y pueden ser interrogadas mediante la práctica artística. El territorio no se concibe aquí como una extensión física delimitable, sino como una trama histórica y relacional donde los cuerpos se orientan, se reconocen y producen sentido. En ese marco, la memoria se entiende como una práctica situada que actualiza experiencias colectivas en el presente.

Esta articulación entre cuerpo, memoria, territorio e identidad no debe leerse como una enumeración conceptual, sino como una hipótesis ontológica: las formas de pertenencia colectiva no se construyen en el plano abstracto del discurso, sino en la experiencia corporal compartida que reactualiza historias comunes y reinscribe conflictos en el presente.

El problema que organiza este capítulo es el siguiente: ¿puede la danza constituirse en un dispositivo de producción de conocimiento histórico situado? Si ello es posible, ¿de qué modo esa producción incide estruc-

turalmente en la forma misma de la cantata popular? Responder a estas preguntas exige un desplazamiento epistemológico. No se trata simplemente de oponer cuerpo y mente o práctica y teoría, sino de revisar la matriz moderna que organizó esas separaciones como jerarquías. Desde perspectivas contemporáneas que conciben el conocimiento como situado, relacional y encarnado, la producción histórica no puede pensarse exclusivamente en el archivo ni en la escritura académica. Se configura también en prácticas sensibles que organizan el mundo, producen sentido colectivo y transforman las formas culturales que las contienen.

A continuación se desarrolla el marco conceptual: primero, se examina el estatuto epistemológico del cuerpo como territorio cognitivo; luego, se aborda la memoria en su dimensión performativa y territorial; y finalmente, se analiza la investigación-creación como campo metodológico capaz de articular práctica artística y producción de conocimiento histórico.

1. Hacia una epistemología situada del movimiento

La tradición epistemológica occidental consolidó una jerarquización entre mente y cuerpo que situaba el conocimiento en el orden de la representación discursiva, mientras relegaba la corporeidad al plano de la ejecución. Esta separación entre sujeto cognoscente y objeto conocido instituyó una matriz que deslegitima las prácticas corporales como productoras de saber y, por extensión, invisibiliza la dimensión territorial e identitaria del conocimiento.

La fenomenología de Maurice Merleau-Ponty (1993) constituye un punto de inflexión al afirmar que el cuerpo no es un objeto entre otros, sino la condición de posibilidad de la experiencia. La percepción no parte de una conciencia desencarnada: se organiza desde una corporeidad situada que estructura el mundo vivido. El cuerpo es una instancia constitutiva de sentido y, en tanto tal, condición de toda experiencia histórica.

En el campo específico de la danza, Marie Bardet (2012) profundiza esta línea al proponer que el movimiento no traduce un pensamiento previo, sino que piensa. El gesto, el ritmo y la relación espacial configuran articulaciones conceptuales propias. No se trata de metáforas del pensamiento, sino de operaciones cognitivas situadas en la experiencia kinestésica. Desde esta perspectiva, la orientación del cuerpo en el espacio no puede comprenderse como neutral ni abstracta. Los modos de desplazarse,

aproximarse, rodear o confrontar están históricamente situados y responden a tramas relacionales sedimentadas en la experiencia colectiva. El saber corporal no es universal ni descontextualizado: se configura en territorios concretos, atravesados por memorias y relaciones de poder.

Así, el movimiento puede comprenderse como una práctica cognitiva situada. No se opone al pensamiento conceptual, sino que lo amplía desde otra dimensión de organización de la experiencia. El cuerpo puede pensarse como territorio vivido: no únicamente como superficie biológica, sino como espacio de inscripción histórica donde se articulan memoria, experiencia política e identidad. Este desplazamiento epistemológico permite sostener que el conocimiento histórico no se produce exclusivamente en el plano discursivo, sino también en la experiencia corporal que organiza el mundo sensible y configura pertenencias colectivas.

2. Archivo, repertorio y performatividad

Si el cuerpo constituye una instancia de producción de sentido, la memoria no puede reducirse a la mera acumulación documental. La memoria histórica ha sido tradicionalmente asociada al archivo: documentos escritos, registros audiovisuales y materiales conservados. Esta concepción responde a la misma matriz moderna que privilegia lo fijado y objetivado como forma legítima de conocimiento. Diana Taylor (2015) distingue entre archivo y repertorio. El archivo preserva, mientras que el repertorio transmite mediante la acción corporal reiterada. Sin embargo, esta distinción no implica una oposición excluyente, sino el reconocimiento de modalidades distintas de inscripción y transmisión del pasado.

En el contexto latinoamericano, Elizabeth Jelin (2002) subraya que la memoria es un campo de disputa. No existe memoria neutral: toda evocación implica selección, silenciamiento y resignificación. Las prácticas performativas no solo transmiten memoria, sino que intervienen activamente en su configuración pública e identitaria. Desde otra perspectiva, Suely Rolnik (2019) concibe el cuerpo como un archivo vivo atravesado por fuerzas históricas y afectivas. En otras palabras, la memoria no se limita a narrativas explícitas, sino que se inscribe en modos de afectación que configuran subjetividades colectivas.

En los estudios de *performance*, Richard Schechner (2003) introdujo el concepto de restauración de la conducta para referirse a acciones que se reiteran y recontextualizan. Es decir, la repetición no constituye una

reproducción mecánica, sino una reactivación situada que produce nuevos sentidos. Esta perspectiva dialoga con la noción de performatividad desarrollada por Judith Butler (2002), quien sostiene que las normas se materializan mediante su reiteración corporal. Dicho de otro modo, el cuerpo no es un soporte pasivo de discursos, sino el lugar donde estos se actualizan y eventualmente se desestabilizan.

En clave histórica, Walter Benjamin (2008) propuso la idea de interrupción del *continuum* temporal dominante. Según esta, las irrupciones colectivas producen temporalidades críticas inseparables de su dimensión corporal.

Pensar la memoria desde estas perspectivas permite desplazarla de un modelo acumulativo hacia un modelo procesual, territorial y encarnado. La memoria se produce en la acción, donde se configuran identidades colectivas.

3. Investigación-creación y transformación estructural de la cantata popular

Reconocer al cuerpo como territorio cognitivo y a la memoria como práctica performativa conduce a un tercer desplazamiento: la reconsideración de la práctica artística como un campo legítimo de producción de conocimiento histórico.

El desarrollo de la investigación-creación ha permitido reconocer que la práctica artística no constituye simplemente la ilustración de una teoría previamente formulada. Henk Borgdorff (2012) sostiene que el conocimiento artístico surge en la relación entre práctica y reflexión. Su especificidad radica en que es un saber encarnado, contextual y situado: se produce en el hacer, en un tiempo y lugar determinados, y a través de cuerpos concretos. Desde esta perspectiva, la obra no es únicamente un resultado final, sino un proceso de indagación. En el hacer se prueban hipótesis, se ensayan relaciones y se generan preguntas. La práctica misma se convierte en instancia de investigación y reflexión crítica.

En este marco, el término "dispositivo" no alude solamente a una estructura técnica, sino a una organización de relaciones. Designa la configuración escénico-metodológica que articula cuerpo, música, palabra y archivo en un proceso donde se produce conocimiento. El saber no está completamente definido antes de la práctica, ni se agrega desde afuera como explicación posterior: se construye en la experiencia misma del trabajo escénico.

En este contexto, las prácticas colectivas como *El Rocazo* adquieren relevancia porque generan copresencia material: cuerpos que comparten espacio y tiempo, que se afectan mutuamente y producen experiencia común. Allí la memoria no solo se enuncia, sino también se activa. La identidad no se declara, sino que se configura en la relación.

La cantata popular latinoamericana se consolidó históricamente como forma de narración musical del pasado, al articular música, texto e interpretación vocal en clave testimonial y política. Sin embargo, la mayoría de los estudios se han concentrado en su dimensión compositiva y narrativa —es decir, qué cuenta y cómo lo cuenta desde lo musical y lo textual—, dejando menos explorada su potencia como acontecimiento escénico.

Si la memoria puede entenderse como repertorio corporal (Taylor, 2015) y la acción performativa como restauración de conductas que se actualizan en nuevos contextos (Schechner, 2003), entonces la cantata escénica no se limita a relatar un hecho histórico: lo pone en acto en el presente. Cuando se incorpora la danza dentro de ese dispositivo, la activación ya no es solo vocal o musical, sino también corporal.

El cruce específico entre cantata popular, danza e investigación-creación ha sido escasamente abordado. Allí se sitúa el aporte de esta investigación: analizar esta obra para comprender cómo la incorporación de la práctica corporal puede transformar estructuralmente el género y producir conocimiento histórico situado desde la escena. Ese vacío delimita el problema de la presente investigación: comprender la incorporación de la danza en la cantata escénica *El Rocazo* como un dispositivo epistemológico que interviene en la producción de conocimiento histórico situado y, simultáneamente, transforma estructuralmente el género de la cantata popular. La pregunta que se abre, entonces, no es solo estética, sino también metodológica y epistemológica: ¿cómo diseñar un proceso de investigación-creación que permita producir y analizar esa transformación estructural en acto?

Diseño metodológico de la investigación-creación en danza

La investigación desarrollada en *El Rocazo* se inscribe en el campo de la investigación-creación en artes escénicas, perspectiva que reconoce a la práctica artística como un espacio legítimo de producción de conocimiento. En este sentido, Henk Borgdorff (2012) propone pensar la investigación en artes como un tipo específico de indagación en donde el proceso

creativo no constituye únicamente el objeto de estudio, sino el medio a través del cual se genera conocimiento. La práctica artística —en su dimensión experimental, reflexiva y situada— produce formas de saber que no se reducen a una formulación conceptual previa, sino que emergen del hacer mismo. Desde esta perspectiva, la creación escénica no aparece como etapa posterior a la investigación teórica ya concluida, sino como procedimiento que articula pensamiento y práctica en un mismo movimiento. Este marco permite comprender la cantata escénica *El Rocazo* como obra artística y dispositivo metodológico desde el cual se exploran modos de acceso al conocimiento histórico a través del cuerpo, la experiencia y la composición escénica.

Si bien se sostuvo que el cuerpo no constituye un soporte secundario del pensamiento, sino un territorio donde memoria e historia se encarnan, el problema que se abre ahora es metodológico: ¿de qué modo investigar un acontecimiento histórico desde el cuerpo sin reducirlo a su representación escénica? Esta pregunta orienta el proceso desarrollado en la cantata escénica *El Rocazo*, ya que su práctica artística no fue destinada a ilustrar una investigación histórica previamente concluida, sino como el espacio donde la indagación se despliega, se transforma y produce conocimiento.

Así, el trabajo se inscribe en la investigación-creación en artes escénicas, un modo de producción de conocimiento donde la práctica artística funciona simultáneamente como procedimiento experimental, forma de pensamiento y dispositivo de exploración crítica. En este marco, la coreografía, la experimentación corporal, la organización espacial y la interacción entre los distintos lenguajes escénicos constituyen herramientas de investigación capaces de producir formas específicas de comprensión. Esto implicó un desplazamiento metodológico central: en lugar de partir de un relato histórico establecido para luego traducirlo en movimiento, el proceso comienza por interrogar el acontecimiento desde la experiencia corporal antes que fijarlo narrativamente. La escena no fue pensada como lugar donde el pasado se representa, sino como dispositivo donde ese pasado puede ser interrogado, reactivado y reconfigurado a través de la experiencia corporal colectiva.

1. Suspensión del relato e inicio del trabajo corporal

El proceso de trabajo corporal comenzó con una decisión metodológica precisa: suspender inicialmente la reconstrucción histórica detallada del Rocazo. Durante las primeras etapas del proceso creativo, los intérpretes

no recibieron información específica sobre el acontecimiento histórico. Esta ausencia de datos fue una estrategia orientada a evitar que el cuerpo se limite a ilustrar una historia previamente aprendida.

La intención fue permitir que la experiencia corporal generase estados físicos, relacionales y espaciales antes de que el acontecimiento sea comprendido históricamente. En lugar de haber buscado desde el principio una representación del pasado, el trabajo se orientó a producir condiciones para que ciertas dinámicas colectivas puedan emerger desde la práctica.

Los ensayos se realizaron directamente en el espacio donde posteriormente tendría lugar la obra: la Sala 2 de la Casa de la Cultura de General Roca, un teatro de arquitectura italiana con capacidad aproximada para ciento ochenta espectadores. La elección de trabajar desde el inicio en ese espacio no fue secundaria: permitió que la exploración corporal se desarrolle en relación directa con la arquitectura escénica.

El trabajo no se limitó al escenario. Desde las primeras sesiones se exploraron también la platea, los pasillos laterales y las entradas de la sala. Esta apropiación progresiva del espacio permitió que los intérpretes desarrollen una relación física con la totalidad del dispositivo teatral, lo que generó trayectorias y configuraciones espaciales que más adelante formarían parte de la construcción escénica.

Las primeras sesiones se organizaron a partir de consignas físicas simples: correr de manera sostenida, detenerse abruptamente, caer, cubrirse, rodearse colectivamente, avanzar o retroceder frente a otros cuerpos, sostener o evitar la mirada y reorganizarse tras momentos de dispersión. Estas acciones no fueron concebidas como metáforas coreográficas del acontecimiento histórico. Al contrario, funcionaron como activadores de dinámicas físicas y afectivas que permitieron explorar relaciones de proximidad, distancia, exposición y protección entre los cuerpos.

La repetición de estas consignas, junto con variaciones de intensidad y ritmo, comenzaron a producir respuestas corporales no previstas. Gradualmente aparecieron gestos de protección mutua: cuerpos que rodeaban a otros, que sostenían al que caía, que formaban bloque frente a una fuerza implícita. La mirada adquirió un rol central como operador de relación: alerta, confrontación y reconocimiento.

Las reorganizaciones espaciales que surgieron después de momentos de dispersión generaron dinámicas colectivas que no habían sido previamente coreografiadas. Estas emergieron como resultado de la interacción entre los intérpretes y las condiciones físicas del ejercicio. En esta etapa del proceso, ninguno de los intérpretes contó con información precisa sobre el Rocazo. Sin embargo, las dinámicas corporales que comenzaron a aparecer produjeron estados de tensión, vulnerabilidad compartida, exposición pública y reorganización colectiva.

El objetivo de este procedimiento fue habilitar un campo de experiencia donde ciertas condiciones corporales —fatiga, alerta, resistencia o cooperación— puedan ser exploradas antes de ser interpretadas desde el conocimiento documental.

En este sentido, la decisión de suspender inicialmente el relato histórico encontró resonancia en las reflexiones de Louppe (2011) sobre la especificidad del conocimiento en la danza contemporánea. Esta autora señalaba que el movimiento no debía entenderse como una simple ilustración corporal de un contenido previo ni como traducción de un relato ya establecido. La experiencia del movimiento constituyó, más bien, un modo singular de producción de sentido donde la relación entre cuerpo, espacio, tiempo y percepción permitió elaborar formas de comprensión que no se originaban en la narración, sino en la práctica misma.

Desde esta perspectiva, la suspensión inicial del relato en el proceso de *El Rocazo* no implicaba un vacío de contenido histórico, sino el comienzo de un espacio de experimentación donde la experiencia corporal podía comenzar a producir modos propios de aproximación al acontecimiento antes de su formulación discursiva.

De este modo, la práctica corporal no operaba como traducción de un saber histórico ya constituido, sino como un espacio donde comenzaban a configurarse las condiciones sensibles para su comprensión. Metodológicamente, este procedimiento pudo entenderse como una fase exploratoria propia de la investigación-creación, donde la experimentación corporal funcionó como herramienta de indagación antes de la formulación conceptual del problema.

2. El ensayo como laboratorio y el cuerpo como operador epistemológico

El desarrollo del proceso escénico no se organizó a partir de la repetición de una estructura previamente fijada. Por el contrario, el ensayo funcionó como un espacio de investigación en acto, donde cada encuentro permitió observar, analizar y reformular las dinámicas corporales que iban emergiendo.

En este sentido, se comprendió al ensayo como un laboratorio escénico, un espacio donde la práctica no ejecutaba un conocimiento previo, sino que lo producía. Cada sesión de trabajo implicó un ciclo metodológico abierto que combinaba distintas instancias:

- exploración de consignas físicas
- observación de lo que emergía en la práctica
- interrupción del ejercicio para analizar colectivamente lo sucedido
- reformulación de pautas de trabajo
- nueva experimentación a partir de lo observado

Este funcionamiento permitió que el proceso creativo se configure como un sistema de retroalimentación constante entre práctica, observación y reformulación. La dirección no operó como instancia que imponía una forma cerrada desde el inicio, sino como la construcción progresiva de un marco de experimentación que permitía identificar materiales significativos dentro de la experiencia corporal.

Los movimientos, gestos o configuraciones espaciales que aparecían en las improvisaciones no eran evaluados únicamente en función de su valor estético inmediato, sino observados como indicios de sentido; es decir, como señales de procesos corporales que podrían revelar formas de organización colectiva, estados físicos compartidos o modos de relación entre los cuerpos. En este desplazamiento metodológico se produjo un cambio decisivo: el cuerpo dejó de ser considerado un ejecutor de instrucciones para constituirse en agente activo de producción de saber.

Las decisiones formales posteriores —distribución espacial de los intérpretes, intensidad de los desplazamientos, organización de agrupamientos o trayectorias colectivas— no fueron impuestas como una estructura externa desde el comienzo, sino que se construyeron progresivamente a partir de patrones recurrentes observados durante la práctica. De este modo, la forma escénica no surgió como diseño previo aplicado sobre los cuerpos, sino como sedimentación de experiencias corporales reiteradas.

Figura 2

Ensayo, 2023



Durante el proceso se realizaron registros escritos de los ensayos, donde se consignaban las dinámicas físicas que aparecían con mayor recurrencia, los cambios de intensidad observados en los ejercicios y las configuraciones espaciales que se iban estabilizando. Paralelamente, se habilitaron momentos de verbalización colectiva donde los intérpretes intercambiaban sus percepciones sobre lo experimentado.

Los testimonios recogidos en estas conversaciones colectivas describían sensaciones de alerta, vulnerabilidad compartida, necesidad de sostén mutuo o aparición de una fuerza colectiva que emergía en determinados momentos de interacción física. Este aspecto resultó metodológicamente relevante porque muchos de estos estados aparecieron antes de que los intérpretes conozcan en profundidad el acontecimiento histórico trabajado. La experiencia corporal comenzó a configurarse como una forma de comprensión previa a la mediación explícita del archivo documental.

En diálogo con las reflexiones de André Lepecki (2006), este procedimiento se pensó también como una interrupción de la concepción de la danza, entendida únicamente como flujo continuo de movimiento. Lepecki propone considerar la danza contemporánea como una práctica que interroga la movilidad misma del cuerpo moderno y su inscripción política. Desde esta perspectiva, el movimiento no constituyó simplemente una continuidad expresiva: se convirtió en un lugar de fricción histórica, donde se ponían en tensión distintas temporalidades y formas de organización social del cuerpo.

El ensayo concebido como laboratorio permitió, precisamente, habilitar ese tipo de fricción. La escena no se planteó como archivo estable que conservaba memoria, sino como dispositivo capaz de activar temporalidades diversas dentro de la experiencia corporal. Al suspender la reproducción ilustrativa del acontecimiento histórico y privilegiar la experimentación física, el proceso permitió que los intérpretes desarrollen una comprensión situada de ciertos aspectos del conflicto colectivo: la exposición del cuerpo en el espacio público, la reorganización de los grupos ante momentos de dispersión, la necesidad de sostén mutuo frente a una amenaza implícita.

En este sentido, la práctica escénica no se limitó a representar memoria ni a fijarla como imagen histórica cerrada. La activó, la interpeló y la volvió inestable.

El ensayo concebido como laboratorio permitió así que el cuerpo funcione como operador epistemológico: ya no como soporte expresivo de un contenido previo, sino como instancia donde historia, afecto y forma comenzaban a configurarse simultáneamente.

El proceso de ensayo no constituyó una fase preparatoria subordinada al resultado escénico, sino el núcleo mismo de la producción de conocimiento. La práctica corporal, entendida como campo de experimentación ética y política, permitió que las formas escénicas emergieran como resultado de experiencias compartidas que se iban sedimentando a lo largo del trabajo.

El apartado siguiente analiza el momento en que esta investigación corporal se encuentra con otro tipo de material histórico: el testimonio directo de uno de los protagonistas del acontecimiento y autor de la canción original del Rocazo, estímulo para la creación de la cantata popular. Esa irrupción modificó la escala de lectura del proceso y permitió reconfigurar la relación entre experiencia corporal y memoria histórica.

3. El punto de inflexión: la irrupción del testimonio

La incorporación del testimonio directo de Roberto Balmaceda constituyó un punto de inflexión dentro del proceso metodológico desarrollado en la construcción de la obra *El Rocazo*. Hasta ese momento, el trabajo se desplegó exclusivamente desde la exploración corporal: consignas físicas, improvisaciones individuales y colectivas, reorganizaciones espaciales y variaciones de intensidad que surgieron en la práctica de ensayo.

Los intérpretes aún no recibían una explicación detallada sobre el acontecimiento histórico que daba origen a la obra. El acceso al testimonio no introdujo un contenido que debía ser representado o ilustrado por el movimiento. Produjo, más bien, una instancia de reconocimiento que permitió releer retrospectivamente lo que el cuerpo ya comenzaba a elaborar. En las primeras etapas de trabajo, ciertas dinámicas corporales aparecían con recurrencia: gestos de protección mutua, cuerpos que rodeaban a otros para sostenerlos, desplazamientos colectivos que avanzaban como bloque frente a una fuerza implícita, reorganizaciones rápidas después de momentos de dispersión, estados físicos de agotamiento producidos por la repetición del correr o desplazarse sin pausa.

Estas configuraciones no eran propuestas como metáforas coreográficas del acontecimiento histórico, sino que surgieron dentro de la lógica experimental del laboratorio corporal. Sin embargo, cuando el testimonio oral comenzaba a describir las dinámicas vividas durante la pueblada de 1972, muchas de esas acciones físicas encontraron resonancia con las experiencias narradas.

El archivo no antecedía al cuerpo como explicación, sino que habilitó una lectura retrospectiva: permitió reconocer, en la práctica corporal, una forma de comprensión que ya comenzaba a configurarse antes de la mediación narrativa. Este desplazamiento metodológico se pudo pensar en diálogo con la reflexión de S. Leigh Foster (2011), quien propuso considerar la coreografía como una forma de teorización encarnada donde la organización del movimiento no constituía un simple medio expresivo destinado a comunicar ideas preexistentes. La disposición del gesto en el tiempo y el espacio —direcciones, interrupciones, distancias entre cuerpos, ritmos y tensiones— configuró estructuras de pensamiento que producían conocimiento.

En este sentido, el proceso desarrollado en *El Rocazo* propuso dinámicas físicas exploradas previamente al testimonio, que permitieron elaborar hipótesis corporales sobre formas de acción colectiva: modos de sostenerse, reagruparse, exponerse en el espacio público o resistir frente a una presión externa.

Cuando el relato oral ingresó al proceso no lo hizo como guion que debía traducirse en movimiento. Funcionó como un dispositivo que permitía leer esas configuraciones corporales como pensamiento en acto. La convergencia entre experiencia física y narración histórica no partió de una ilustración planificada, sino del efecto de un procedimiento metodológico que habilitó al cuerpo a producir comprensión antes de su formulación discursiva.

Comprender que la danza contemporánea no organizaba necesariamente relatos lineales, sino experiencias de temporalidad (Louppe, 2011), resultó relevante bajo esta óptica. El movimiento configuró ritmos, intensidades, suspensiones y aceleraciones que producían modos particulares de experimentar el tiempo. En este sentido, el trabajo corporal desarrollado en los ensayos se aproximó a construir una temporalidad física vinculada con la experiencia de la pueblada: momentos de acumulación de energía

colectiva, irrupciones abruptas, estados de alerta y reorganizaciones del grupo después de la dispersión.

La irrupción del testimonio permitió, entonces, articular esa temporalidad corporal con una memoria territorial concreta. Aquello que el archivo nombraba en términos narrativos, el cuerpo ya lo había atravesado en términos rítmicos, espaciales y afectivos. Se produjo así una fricción productiva entre registros heterogéneos: experiencia sensible y relato histórico. Ninguno se subordinaba al otro; se tensaban mutuamente, produciendo sentido en esa fricción.

Este momento resultó especialmente significativo con relación al material audiovisual que posteriormente se integró al dispositivo escénico. Las entrevistas realizadas a los protagonistas del Rocazo se proyectaron durante la obra como parte de la dramaturgia. En algunos casos, los intérpretes percibieron que determinadas acciones físicas exploradas durante los ensayos parecían anticipar situaciones que luego eran relatadas en esas entrevistas. No se trataba de una coincidencia mimética ni de una reconstrucción deliberada. El proceso corporal había generado condiciones de experiencia que permitían reconocer ciertas dinámicas colectivas, antes de conocerlas en su formulación documental.

Este fenómeno confirmó una hipótesis central de la investigación: el movimiento puede constituir una forma de acceso a la comprensión histórica situada, sin depender exclusivamente del archivo escrito o del relato lineal del acontecimiento. La experiencia corporal no sustituye al archivo, pero reveló que el conocimiento histórico puede configurarse también a través de procesos sensibles, donde el cuerpo participe activamente en la construcción de sentido.

A partir de este punto, el proceso de creación comenzó a estructurarse como una articulación dinámica entre distintos materiales:

- práctica corporal e improvisación
- testimonio oral
- archivo audiovisual
- composición musical
- decisiones espaciales y escénicas
- condiciones materiales

Ninguno de estos elementos operó como instancia jerárquica sobre los demás. El movimiento no se subordinó al archivo, tampoco lo reemplazó. El sentido emergió en la fricción de los registros.

La forma escénica que posteriormente adoptó la cantata —ocupación expandida del espacio, circulación de los intérpretes entre escenario y platea, coexistencia de música en vivo, testimonio audiovisual y acción corporal— no puede comprenderse como una decisión estética aislada. Constituyó la consecuencia estructural de un procedimiento metodológico que articulaba experiencia corporal y memoria histórica situada dentro de una misma arquitectura escénica.

La irrupción del testimonio no agregó simplemente información al proceso creativo, sino que modificó la escala de lectura que ya había ocurrido en la práctica. Confirmó que la investigación corporal produce condiciones de comprensión histórica, antes de su explicitación narrativa. En este sentido, la escena no se limitó a ilustrar un acontecimiento pasado. Lo reconfiguró en el presente mediante la organización sensible del movimiento.

4. Dirección escénica e investigación: el rol del cuerpo investigador

El proceso de investigación-creación desarrollado en *El Rocazo* implicó una posición metodológica particular de quien dirige el trabajo escénico. La investigación no se realizó desde una instancia externa de observación, sino desde una participación directa en el proceso de creación. La dirección del proyecto fue asumida por María Laura Balmaceda, quien participó simultáneamente como directora escénica, coordinadora del trabajo corporal, dramaturga, intérprete en escena y responsable de la organización metodológica de los ensayos. Esta multiplicidad de roles no fue planificada desde el inicio como una estructura de trabajo, previamente definida, sino que se configuró progresivamente a medida que el proyecto crecía y exigía nuevas decisiones dentro del proceso creativo.

En este sentido, la dirección no operó como una instancia de control formal sobre materiales previamente concebidos, sino como un dispositivo de mediación entre distintos niveles del proceso: las exploraciones corporales de los intérpretes, el material histórico disponible, la estructura musical de la cantata, las decisiones espaciales que configuraban la escena y las condiciones materiales.

Metodológicamente, este posicionamiento se pensó como una práctica de investigación situada. La directora observó el proceso desde adentro para luego interpretarlo conceptualmente; participó activamente en la generación de condiciones de experimentación corporal que produjeron los materiales escénicos.

La práctica de dirección implicó, por lo tanto, un trabajo constante de observación, reformulación de consignas físicas, selección de materiales emergentes y organización progresiva de estructuras coreográficas abiertas. Las improvisaciones realizadas por los intérpretes fueron consideradas como ejercicios preliminares de producción de conocimiento que debían ser observados, analizados y, en algunos casos, incorporados a la construcción de la escena. Este modo de trabajo generó un proceso de retroalimentación permanente. Las acciones físicas propuestas por los intérpretes produjeron nuevas ideas metodológicas que se convirtieron en consignas para los encuentros siguientes, lo que generó nuevas consignas como materiales corporales inesperados que modificaron las decisiones escénicas iniciales. El proceso no avanzó linealmente desde una idea hacia su realización formal, sino que se configuró como una dinámica circular en la que cada instancia de experimentación reconfiguró las hipótesis de trabajo.

Este funcionamiento permitió que la estructura coreográfica se construya progresivamente como una arquitectura flexible. Algunas secuencias corporales se estabilizaron a partir de su reiteración en los ensayos, mientras que otras permanecían abiertas a variaciones que dependían de las condiciones energéticas del grupo y de la dinámica colectiva que emergía en cada repetición.

La directora intervino en este proceso para identificar patrones recurrentes, intensificar ciertas dinámicas físicas y organizar la relación entre los distintos elementos escénicos. De este modo, la dirección escénica se configuró como una práctica de investigación corporal: las decisiones coreográficas ya no derivaban únicamente de una intención estética previa, sino del análisis constante de los procesos físicos que emergían en el trabajo colectivo. Este modo de operar resultó coherente con las concepciones contemporáneas de investigación artística que consideraban al proceso creativo como un espacio de producción de conocimiento y no solo como realización de una obra final.

Figura 3
Ensayo, 2023



Figura 4
Cantata popular El Rocazo



Nota. Fotografía de Andrés Maripe, 2023. Diario *Río Negro*.

Figura 5
Cantata popular El Rocazo



Nota. Fotografía de Andrés Maripe, 2023. Diario *Río Negro*.

Figura 6
Cantata popular El Rocazo, *2023*



5. Autoría, memoria y diálogo intergeneracional

Otro elemento metodológico decisivo dentro del proceso fue la relación entre la investigación corporal desarrollada en escena y el trabajo histórico realizado por el autor de la cantata, Roberto "Tony" Balmaceda. La génesis del proyecto presentó una secuencia temporal que resultó relevante para comprender la construcción de la obra. En primer lugar, en 1972 Balmaceda compuso la canción *El Rocazo*, escrita en el mismo contexto histórico que se producen las protestas populares conocidas como Rocazo, ocurridas en la ciudad de General Roca en julio de 1972 y nuevamente en 1973. Balmaceda fue testigo directo de estos acontecimientos y, posteriormente, desarrolló un trabajo sostenido de investigación histórica al respecto.

A lo largo de los años, esa memoria personal se articuló con una reconstrucción histórica basada en documentos, relatos y testimonios de los protagonistas. En una etapa posterior, esta línea de investigación se amplió mediante el trabajo audiovisual de Emiliano Balmaceda, quien desarrolló un proyecto documental que reunía entrevistas a participantes y testigos de la pueblada, lo que contribuyó a preservar y difundir esas memorias.

Desde décadas atrás, Balmaceda manifestó además el interés en transformar la canción *El Rocazo* en una obra de mayor formato, concebida como una cantata popular que pudiera integrar música, relato histórico y memoria colectiva del acontecimiento. Durante muchos años, este proyecto no pudo concretarse por la falta de recursos artísticos e institucionales necesarios.

Un antecedente escénico resultó especialmente significativo dentro de este recorrido. En 2022, durante las actividades de conmemoración del 50º aniversario del Rocazo, organizadas por la Municipalidad de General Roca a través de la Comisión de Estudios Históricos —de la cual Roberto Balmaceda formaba parte—, se realizó un acto público en el Concejo Deliberante de la ciudad. En ese contexto se llevó a cabo una breve intervención performática basada en la canción *El Rocazo*. La acción fue interpretada por el actor Ricardo Peinado y María Laura Balmaceda, quienes realizaron una puesta escénica de la obra musical como parte del acto conmemorativo. Si bien esta intervención no formaba parte de un proyecto escénico mayor, constituyó una primera experiencia de actuación del material musical en un contexto performativo. Esta instancia funcionó posteriormente como un antecedente-

te significativo para pensar posibles expansiones escénicas de la obra. La posibilidad concreta de desarrollar la cantata se materializó finalmente cuando el proyecto fue incorporado dentro de las actividades artísticas de la Orquesta Filarmónica de la Provincia de Río Negro. La participación de esta institución permitió contar con los medios musicales e interpretativos necesarios para llevar adelante una obra de mayor escala que incluya orquesta, coro y solistas. En ese momento del proceso, ya en el marco de la realización de la cantata, surgió la propuesta de incorporar una dimensión escénica basada en el trabajo corporal. La iniciativa fue impulsada por María Laura Balmaceda, quien planteó la posibilidad de integrar el lenguaje de la danza y del movimiento dentro de la estructura musical de la cantata. La propuesta se nutrió tanto de su propia trayectoria en el campo de la danza contemporánea como de la experiencia previa de intervención performática, realizada durante el acto conmemorativo del 50º aniversario.

A partir de allí se inició un proceso de diálogo entre Roberto Balmaceda y la directora escénica en torno a la posibilidad de expandir la obra hacia un dispositivo interdisciplinario que articule música, relato, movimiento y archivo audiovisual. Este planteamiento abrió un intercambio significativo entre dos modos diferentes de aproximación al acontecimiento histórico: por un lado, la investigación documental y narrativa desarrollada por el autor de la obra musical; por otro, la exploración corporal como forma de acceso sensible a la memoria colectiva.

En las primeras etapas del proyecto, la incorporación de la danza no formaba parte del diseño original de la cantata. Su integración surgió durante el proceso de creación escénica, a partir de la pregunta por el potencial del cuerpo como medio para explorar dimensiones sensibles del acontecimiento histórico. La inclusión del trabajo corporal exigió entonces un proceso de fundamentación teórica y artística en torno al movimiento como forma de producción de conocimiento. La cuestión que atravesó el proceso no fue únicamente estética —cómo integrar intérpretes en escena— sino también epistemológica: qué tipo de comprensión puede generar el cuerpo sobre un acontecimiento social del pasado. A medida que el proceso avanzaba, el movimiento dejó de operar como un complemento ilustrativo de la estructura musical y narrativa para convertirse en un dispositivo escénico capaz de activar dimensiones sensibles de la memoria colectiva que no siempre aparecían en los relatos históricos.

En este sentido, la escena se configuró como un espacio de encuentro entre memoria vivida, reconstrucción histórica y experimentación corporal. La cantata no se redujo a una narración musical del Rocazo, sino que funcionó como un dispositivo escénico en el que distintos registros —música, palabra, movimiento y archivo audiovisual— interactuaban para producir una experiencia compleja del acontecimiento. Este diálogo tuvo además una dimensión intergeneracional y territorial. El Rocazo forma parte de la memoria histórica de la ciudad de General Roca y ha sido transmitido a través de relatos familiares, conmemoraciones públicas e investigaciones históricas locales. La realización de la cantata escénica permitió que esa memoria territorial se reactive en un espacio público de representación, lo que generó un encuentro entre quienes vivieron el acontecimiento, quienes lo investigaron históricamente y quienes lo abordaron por primera vez desde la práctica artística.

6. El dispositivo escénico: arquitectura espacial de la investigación

Las decisiones escénicas adoptadas en *El Rocazo* no correspondían a elecciones puramente estéticas, sino que constituían la materialización espacial del procedimiento metodológico desarrollado durante el proceso de investigación-creación.

La obra fue presentada por única vez en la Casa de la Cultura de General Roca, específicamente en la sala 2, un espacio teatral de aproximadamente ciento ochenta butacas que respondía a la estructura tradicional del teatro italiano: un escenario frontal relativamente reducido y una platea claramente separada del espacio escénico.

Lejos de reproducir esta organización convencional, el dispositivo escénico de la cantata alteró deliberadamente esa estructura. La escena no quedó confinada al escenario frontal. Desde el comienzo de la obra, el espacio teatral fue ocupado de manera expandida, incorporando platea, pasillos laterales y accesos como zonas activas de la acción. Esta decisión no respondió únicamente a un criterio estético. También buscó generar una mayor proximidad física entre intérpretes y espectadores, modificando la experiencia perceptiva del público: respiración, energía corporal y trayectorias de los bailarines se producían en un espacio compartido.

De este modo, el espectador dejaba de ocupar exclusivamente una posición distante para situarse dentro del campo de acción de la escena. Esta operación fue deliberada: se trató de desestabilizar la pasividad, asociada al estar sentado, y reforzar una implicación corporal del público en la experiencia. Hacia el final de la obra, esta búsqueda adquirió especial relevancia cuando el público se levantó de sus butacas para acompañar colectivamente la canción *Roca de pie*, gesto que volvió porosa la frontera entre escena y platea y habilitó una experiencia compartida coherente con la lógica de movilización colectiva que el acontecimiento histórico evocaba.

Surgió progresivamente a partir del trabajo corporal realizado en los ensayos. Al desarrollar las exploraciones físicas directamente en la sala donde luego se presentaría la obra, los intérpretes comenzaron a experimentar con la totalidad del espacio disponible: escenario, platea, pasillos y accesos laterales. El resultado fue una apropiación integral del teatro como territorio escénico. Los cuerpos no se movían únicamente frente al público, sino atravesaban el mismo espacio donde los espectadores se encontraban sentados, lo que generó una proximidad física que modificaba la percepción del acontecimiento escénico.

La ruptura de la frontalidad escénica introdujo una dimensión espacial coherente con la temática histórica de la obra. La pueblada del Rocazo fue un acontecimiento urbano que implicó la ocupación colectiva del espacio público. La escena, al expandirse más allá del escenario, recreaba simbólicamente esa lógica de ocupación territorial. Sin embargo, esta relación no fue planteada como ilustración literal del acontecimiento. La expansión espacial surgió de necesidades físicas observadas durante el proceso de trabajo. Las dinámicas de desplazamiento colectivo —correr, reagruparse o dispersarse— requerían un espacio mayor que el disponible en el escenario tradicional. La utilización de la platea permitió que estas dinámicas corporales se desarrollaran con mayor intensidad y complejidad.

El dispositivo escénico integró además distintos registros performativos. La cantata combinaba música en vivo, interpretación vocal, actuación dramática, danza y proyecciones audiovisuales, elementos que ocupaban un lugar específico dentro de la arquitectura escénica.

El conjunto instrumental —conformado por el Ensamble de Cuerdas Patagónicas y las guitarras— permaneció visible en escena, formando parte del

espacio performativo. La música no funcionaba como acompañamiento externo, sino como presencia activa dentro del dispositivo escénico.

Las proyecciones audiovisuales, que incluían entrevistas a testigos del acontecimiento histórico, se realizaron sobre una pantalla ubicada al fondo del escenario. Estas intervenciones documentales nunca coincidían simultáneamente con momentos de alta intensidad corporal. Cuando el archivo audiovisual adquiría centralidad, la acción física disminuía o se detenía, lo que permitía que la atención del público se concentrara en el testimonio. Este equilibrio entre registros escénicos respondía a una decisión precisa: evitar que los distintos lenguajes compitieran entre sí por la atención del espectador, puesto que cada elemento ocupaba un momento específico dentro de la estructura de la obra.

Desde una perspectiva metodológica, el dispositivo escénico pudo entenderse como una arquitectura relacional. No se trataba simplemente de ubicar intérpretes en el espacio, sino de organizar relaciones dinámicas entre cuerpos, música, palabra, imagen y público. La escena final de la cantata sintetizaba esta lógica. Hacia el cierre de la obra, todos los intérpretes —bailarines, músicos, cantantes y actor— compartían simultáneamente el espacio escénico, lo que generó una acumulación progresiva de presencia corporal y sonora.

La escena se transformaba, entonces, en una imagen colectiva de alta intensidad energética. Esta concentración final no respondía solo a una decisión dramatúrgica, sino que era la consecuencia de un proceso metodológico que se había trabajado constantemente con dinámicas de agrupamiento, dispersión y reorganización colectiva. El dispositivo escénico se consolidó progresivamente a partir de las necesidades físicas, espaciales y narrativas que emergieron durante el proceso de investigación-creación.

7. Elenco y estructura de la cantata

La configuración del dispositivo escénico implicó la participación de un conjunto amplio de intérpretes provenientes de distintos campos artísticos. El proyecto reunió músicos, cantantes, bailarines, actor y realizadores audiovisuales, lo que configuró una estructura interdisciplinaria que ampliaba la forma tradicional de la cantata popular.

El autor de la pieza musical, Roberto Balmaceda, participó además en escena a través de una intervención inicial que funcionaba como prólogo de

la obra. En el momento en que el público ingresaba a la sala, Balmaceda se levantaba desde la platea y pronunciaba una proclama que introducía el acontecimiento histórico. Este recurso escénico produjo un desplazamiento significativo: la obra no comenzaba en el escenario, sino en el mismo espacio ocupado por los espectadores. El relato surgía desde la platea, de modo que establecía una continuidad entre público y escena.

La estructura musical de la cantata incluía la participación especial del guitarrista y compositor argentino Juan Falú, junto con un conjunto instrumental integrado por cuerdas y guitarras. La interpretación vocal estuvo a cargo de cantantes solistas y un pequeño coro, mientras que el actor Ricardo Peinado asumía la función de narrador escénico a lo largo de la obra, alternando presencia física en escena y voz en *off*.

El trabajo corporal fue desarrollado por un grupo de bailarines dirigido por María Laura Balmaceda, cuyos movimientos se integraban a la estructura musical y narrativa de la cantata. La presencia simultánea de estos distintos lenguajes —música, actuación, danza y archivo audiovisual— transformó la cantata en una forma escénica expandida. El género musical se reconfiguraba, así, como un dispositivo interdisciplinario capaz de articular diferentes modos de producción de sentido.

La estructura de la obra no respondía a una sucesión lineal de números musicales independientes. Las escenas se organizaban como una secuencia continua cuyos distintos lenguajes alternaban, se superponían o se suspendían mutuamente, en coherencia con el procedimiento metodológico desarrollado durante los ensayos: el material escénico se construyó como articulación progresiva entre experiencia corporal, música, palabra y archivo.

8. Cierre metodológico del capítulo

El proceso desarrollado en *El Rocazo* permite afirmar que la investigación-creación constituye una metodología pertinente para abordar acontecimientos históricos desde las artes escénicas. La práctica corporal funcionó como un procedimiento de investigación capaz de generar formas específicas de comprensión histórica.

A lo largo del proceso se produjo un desplazamiento significativo con respecto a los modos tradicionales de aproximación al pasado. El conocimiento no surgió solo del análisis documental ni de la reconstrucción

narrativa del acontecimiento, sino también de la experiencia física compartida por los intérpretes. La suspensión inicial del relato histórico, el funcionamiento del ensayo como laboratorio, la irrupción posterior del testimonio, la construcción del dispositivo escénico y la articulación interdisciplinaria de la cantata configuraron un proceso metodológico en el que práctica artística e investigación histórica se desarrollaron simultáneamente.

En este sentido, la escena operó como un espacio donde memoria, cuerpo y territorio se activaron conjuntamente. La cantata escénica *El Rocazo* no narró un acontecimiento histórico del pasado, sino que lo reconfiguró en el presente a través de una práctica escénica que puso en juego experiencia corporal, memoria colectiva y producción artística. Este desplazamiento abre una pregunta central para el campo de las artes escénicas: ¿de qué manera los procedimientos corporales pueden constituirse en herramientas de investigación, capaces de producir conocimiento histórico situado?

A continuación se abordará cómo la arquitectura formal de la cantata popular se transforma al incorporar la danza como elemento estructural dentro de su dispositivo escénico.

Materialización del conocimiento: transformación estructural de la cantata popular

En el desarrollo de este trabajo se utilizó en algunos momentos la expresión "danza como dispositivo". Esta formulación no buscaba definir a la danza como un dispositivo autónomo separado del conjunto escénico, sino señalar el modo en que el movimiento operó dentro del dispositivo interdisciplinario de la cantata popular. En este sentido, el dispositivo escénico correspondió a la configuración conjunta de música, palabra, archivo audiovisual y presencia corporal que estructuraba la obra *El Rocazo*. La danza, dentro de ese sistema, funcionó como un procedimiento metodológico y compositivo capaz de producir conocimiento histórico situado a través de la experiencia corporal. De este modo, cuando se menciona la danza como "dispositivo" se alude al papel operativo que el movimiento adquiere en la activación de la memoria y en la reorganización de las jerarquías internas del género. Si el capítulo anterior demostró que el cuerpo puede operar como procedimiento de producción de conocimiento histórico, este capítulo examina cómo ese conocimiento se inscribe en la forma y transforma estructuralmente el género de la cantata popular.

No se trata de un agregado interdisciplinario, sino de una reorganización interna del dispositivo. La pregunta ya no es cómo el cuerpo investiga, sino qué ocurre cuando esa investigación altera la arquitectura, las jerarquías y el régimen de presencia.

1. Comunidad de producción y memoria encarnada

La ciudad donde sucedió tanto el acontecimiento histórico como la cantata lleva actualmente el nombre de General Roca, en referencia al militar Julio A. Roca, figura central de la llamada Campaña del Desierto. En los últimos años, distintos sectores sociales han reivindicado el nombre indígena del territorio, Fiske Menuco, lo que evidencia disputas persistentes en torno a la memoria histórica y la identidad territorial. En este contexto, resulta significativo que el reconocimiento institucional del acontecimiento conocido como el Rocazo, por parte del municipio, se haya producido recién en el marco de su 50º aniversario, lo que revela las complejidades y tensiones que aún atraviesan la elaboración pública de la memoria histórica local.

Resultó relevante el papel desempeñado por R. Balmaceda, integrante de la Comisión de Estudios Históricos del municipio. Como autor de la obra y parte de la comisión, impulsó activamente la realización de las actividades conmemorativas por el 50º aniversario del Rocazo, por lo que contribuyó a instalar nuevamente el acontecimiento en la memoria pública de la ciudad. Su participación en este espacio institucional puede leerse como parte de una secuencia de acciones orientadas a reactivar y transmitir esa memoria histórica: desde la composición temprana de la canción *El Rocazo* en 1972, pasando por su trabajo de investigación y difusión del acontecimiento a lo largo de los años, hasta la posterior concreción de la cantata escénica. En este sentido, la producción no apareció como un hecho aislado, sino como la culminación de un proceso sostenido de elaboración memorial y cultural.

La autoría de Roberto Balmaceda —protagonista y compositor vinculado directamente al acontecimiento— no funcionó como garantía documental, sino como presencia viva que atravesó el proceso. Su participación no fue solo musical, sino también memorial. El archivo dejó de ser material externo para ingresar en tanto cuerpo presente.

La dirección artística articuló esa memoria directa con la investigación corporal desarrollada junto a intérpretes provenientes de distintos cam-

pos: danza, música, teatro, niñez y técnica escénica. La heterogeneidad constituyó el tejido mismo del dispositivo.

La presencia de familiares —en escena y en la sala— produjo un desplazamiento decisivo: la obra pasó de representar a activar una memoria comunitaria. El público no asistió únicamente como espectador, sino como parte de una red territorial implicada: la memoria fue compartida. Este punto fue estructural, ya que el dispositivo escénico dejó de organizarse en torno a una transmisión unilateral para convertirse en espacio de circulación de experiencia.

2. El espacio como territorio activo

La decisión de desarrollar el proceso en la sala 2 de la Casa de la Cultura de General Roca fue metodológica. El trabajo corporal no se limitó al escenario, sino que se extendió a la platea, los pasillos y los accesos laterales: la arquitectura teatral fue intervenida como territorio activo.

El inicio de la obra condensaba esta operación: el autor se levantó desde la platea, con la sala encendida, interrumpiendo la expectativa frontal. La escena no comenzaba "allá", sino "aquí". No se abrió un cuadro representacional, sino se alteró la situación real del público. Este gesto reorganizó el pacto teatral.

La frontalidad tradicional —propia tanto del teatro italiano como de la cantata musical— fue desplazada hacia una configuración expandida en la que intérpretes y espectadores compartían espacio y proximidad. La pueblada no se representó a distancia, sino que se convocó en el mismo territorio compartido.

Esta apropiación espacial no respondía a una búsqueda estética autónoma, sino como consecuencia del procedimiento investigativo desarrollado en el capítulo anterior. Si el conocimiento histórico emergía de la experiencia corporal colectiva, el dispositivo debía permitir que esa colectividad se configurara espacialmente. El espacio dejó de ser contenedor y devino condición activa de producción de sentido.

3. Reorganización interna del género cantata popular

Tradicionalmente, la cantata popular se estructura en torno a la progresión musical y a la centralidad de la palabra cantada como eje narrativo. La música organiza el tiempo; la palabra, el sentido; la escena acompaña.

En *El Rocazo*, esa jerarquía se alteró. La danza no se incorporó como ilustración coreográfica de la música ni como fondo expresivo, sino que intervino estructuralmente en la arquitectura temporal y espacial.

El movimiento organizó escenas en silencio, interrumpió la linealidad musical, expandió la acción hacia la platea y produjo acumulaciones energéticas que no dependían de la progresión armónica ni del relato textual.

La palabra no monopolizó el sentido, mientras que la música no hizo lo mismo con el ritmo. El cuerpo no subordinó ni fue subordinado. Cada lenguaje asumió momentos de centralidad alternada.

Esta redistribución modificó la lógica interna del género. La cantata dejó de operar exclusivamente como forma narrativa musical y se transformó en un dispositivo escénico interdisciplinario, donde cuerpo, sonido, imagen y archivo coprodujeron conocimiento. No se trató de una suma de lenguajes, sino de una transformación estructural de las relaciones entre ellos.

4. Archivo, testimonio y presencia

El dispositivo audiovisual que incorpora testimonios históricos no funciona como una fuente primaria a la cual el movimiento responde. El testimonio aquí aparece como contrapunto. En múltiples momentos, el material corporal producido en el proceso antecede a la información documental. Cuando el archivo se proyecta, no introduce conocimiento nuevo en términos experienciales, sino que resignifica lo ya vivido en el cuerpo.

El archivo no valida la escena, al contrario, la escena interroga el archivo. Esta relación descentraliza la lógica historicista tradicional, donde el documento ocupa el lugar de autoridad. Aquí, el conocimiento histórico se activa en la copresencia corporal. El pasado no aparece como relato cerrado, sino como experiencia actualizada en la organización espacial, energética y relacional de la escena.

El trabajo corporal partió de la exploración física de los intérpretes y de sus propias memorias corporales. El archivo ingresó posteriormente, generando una fricción productiva entre experiencia sensible y testimonio histórico. El material testimonial fue introducido en una etapa posterior del proceso. Esta secuencia permitió que la investigación corporal no quedara determinada de antemano por imágenes del acontecimiento ni por gestos codificados de protesta o épica colectiva. El cruce entre archivo y experiencia no produjo ilustración, sino fricción.

La incorporación de la danza en la estructura de la cantata introdujo, en este punto, una dimensión temporal que desestabilizó la lógica archivística de los otros lenguajes escénicos. Si la danza "lo pierde todo" y avanza hacia el futuro exhibiendo su propia condición amnésica (Lepecki, 2006), su presencia en *El Rocazo* no puede entenderse como mera ilustración corporal de un relato histórico ya fijado. La danza apareció, más bien, como actualización inestable del acontecimiento, como intervalo entre pasado y presente que solo se sostiene en la copresencia.

En este sentido, la fugacidad no constituyó una carencia, sino una condición. El acontecimiento histórico tampoco permaneció intacto en el archivo: se reactualizó en cada presente que lo convocaba. La escena coreográfica no conservó el Rocazo, sino que lo expuso nuevamente desde la experiencia sensible. Sin embargo, la no fijación no situó a la danza fuera de las tensiones de la representación. En términos de Jacques Derrida (1978, como se cita en Lepecki, 2006), incluso lo efímero puede quedar atrapado en la economía de la mímesis: toda representación circula dentro de regímenes de reconocimiento que organizan qué puede ser visto y cómo.

Este procedimiento puede pensarse como una interrupción de la concepción de la danza como flujo continuo de movimiento (Lepecki, 2006). La práctica corporal permite, así, poner en tensión temporalidades históricas dentro de la experiencia física. En la cantata, esta tensión se vuelve estructural: mientras la música y la palabra conservan y transmiten mediante soportes relativamente estables, la danza no archiva en sentido documental. Su inscripción es acontecimental: solo existe en el tiempo compartido y se extingue con él. Si produce memoria, lo hace sin fijarla, activando un repertorio que se actualiza en la relación entre cuerpos presentes.

Esta temporalidad no permaneció como reflexión teórica, sino que se materializó progresivamente en la acumulación de presencias en escena, en la intensificación de las relaciones corporales y en la configuración final de una imagen colectiva que desbordó la lógica frontal del espectáculo. Allí, la actualización del acontecimiento dejó de ser un problema conceptual para devenir experiencia compartida.

5. Energía colectiva y configuración de asamblea

El trabajo corporal desarrollado —contacto, choques, miradas sostenidas, reorganizaciones tras la dispersión— produjo un intercambio energético constante entre intérpretes. Esta energía emergió de la práctica reiterada de estados físicos de resistencia, proximidad y sostén mutuo.

La escena final, con todos los intérpretes en escena, configuró una imagen de asamblea. No como ilustración de la pueblada, sino como resultado lógico del proceso corporal. La acumulación progresiva de presencias produjo una densidad espacial que transformó la percepción del público.

El silencio sostenido posterior y el encuentro comunitario que siguió a la función evidenciaron que el conocimiento producido no quedó confinado al dispositivo artístico, sino que circuló socialmente. La escena operó como catalizador de memoria territorial.

6. Crítica a la excepcionalidad

La realización de *El Rocazo* fue posible gracias al apoyo de la orquesta filarmónica y a una articulación institucional concreta.

Es necesario problematizar la narrativa que asocia creatividad con precariedad. La escala del dispositivo —músicos en vivo, intérpretes múltiples, archivo audiovisual, ocupación expandida del espacio— exige condiciones materiales sostenidas. La supuesta "irreproductibilidad" del dispositivo no la sitúa fuera de la economía.

Si bien su carácter efímero dificulta ciertas formas de circulación masiva propias de otras industrias culturales, la práctica coreográfica se inscribe igualmente en circuitos institucionales, festivales, subsidios y programaciones que regulan su visibilidad y sostenibilidad. La no fijación no equivale a autonomía económica.

Pensar la danza como exterior al mercado implicaría romantizar su precariedad. La potencia de su fugacidad no radica en una pureza antimercantil, sino en la posibilidad de desplazar momentáneamente los regímenes de representación que estructuran la circulación cultural, aunque eso requiere condiciones materiales concretas. Sin infraestructura, sin financiamiento y sin políticas culturales sostenidas, la experimentación no se convierte en transformación estructural, sino en excepción efímera. Si la

investigación-creación produce conocimiento histórico situado, no puede depender exclusivamente del sacrificio individual ni de la excepcionalidad de un proyecto.

La expansión estructural del género implica también una pregunta política: ¿qué políticas culturales permiten que estas prácticas no sean episodios aislados, sino modos sostenidos de construcción de memoria colectiva?

7. Transformación estructural y conocimiento histórico situado

El aporte de *El Rocazo* radica, además de haber incorporado la danza a una cantata popular, en haber reconfigurado el género como dispositivo expandido de producción de conocimiento. Desde una perspectiva deleuziana, el acontecimiento no se agota en su inscripción histórica, sino que permanece como potencia de variación y devenir (Deleuze, 2002). De este modo, la intervención coreográfica sobre *El Rocazo* no fija una identidad, sino que abre posibilidades de reconfiguración sensible.

La integración del movimiento no amplió el género por acumulación, sino que modificó sus jerarquías internas: la palabra dejó de concentrar el sentido, la música dejó de organizarlo todo y el cuerpo dejó de ocupar un lugar subordinado; el cuerpo no ilustró el acontecimiento, la escena no representó el archivo y la música no narró en soledad.

El conocimiento histórico emergió de la interacción entre:

- cuerpos en movimiento
- memoria viva
- territorio intervenido
- archivo audiovisual
- composición musical
- copresencia comunitaria

La cantata se transformó en un campo interdisciplinario donde memoria, identidad y territorio se elaboraron performativamente.

Retomando lo planteado anteriormente, puede afirmarse que la investigación no concluye en la metodología, sino al materializarse en la forma. La transformación del género es la evidencia estructural de que el cuerpo operó como dispositivo epistemológico.

En este sentido, la configuración escénica puede pensarse, siguiendo a Deleuze y Guattari (2002), no como una afirmación identitaria cerrada, sino como un modo de desprenderse de las formas dominantes de representación. Lo minoritario no se refiere aquí a una cuestión de cantidad, sino a una posición que introduce un desplazamiento en los códigos habituales de lo escénico. La cantata, al integrar la danza como fuerza autónoma y al organizar la escena más como asamblea que como espectáculo frontal, modifica la forma cultural establecida. No se trata simplemente de representar la revuelta, sino de producir una experiencia colectiva que altere la lógica jerárquica tradicional del dispositivo escénico, donde unos miran y otros actúan. En ese desplazamiento formal se juega también una dimensión política.

La escena no buscó fijar el acontecimiento ni reproducirlo como imagen reconocible, tampoco pretendió conservarlo como documento. Lo que se produjo fue una actualización situada, una forma de presencia donde pasado y presente se entrelazaron en la copresencia de cuerpos concretos. En ese desplazamiento, la cantata dejó de operar exclusivamente como narración musical y se convirtió en un espacio de elaboración colectiva. La reorganización del dispositivo escénico —la expansión espacial, la asamblea final y la alternancia de centralidades entre lenguajes— no fue un recurso estético autónomo, sino la consecuencia de un proceso investigativo que comenzó en el cuerpo. La forma materializó el método.

Si el acontecimiento histórico no permanece intacto en el archivo, sino que se reactualiza en cada presente que lo convoca, entonces la práctica escénica puede pensarse como uno de esos modos de actualización. No reemplaza al documento ni lo niega, pero tampoco se subordina a él: interroga sus límites desde la experiencia.

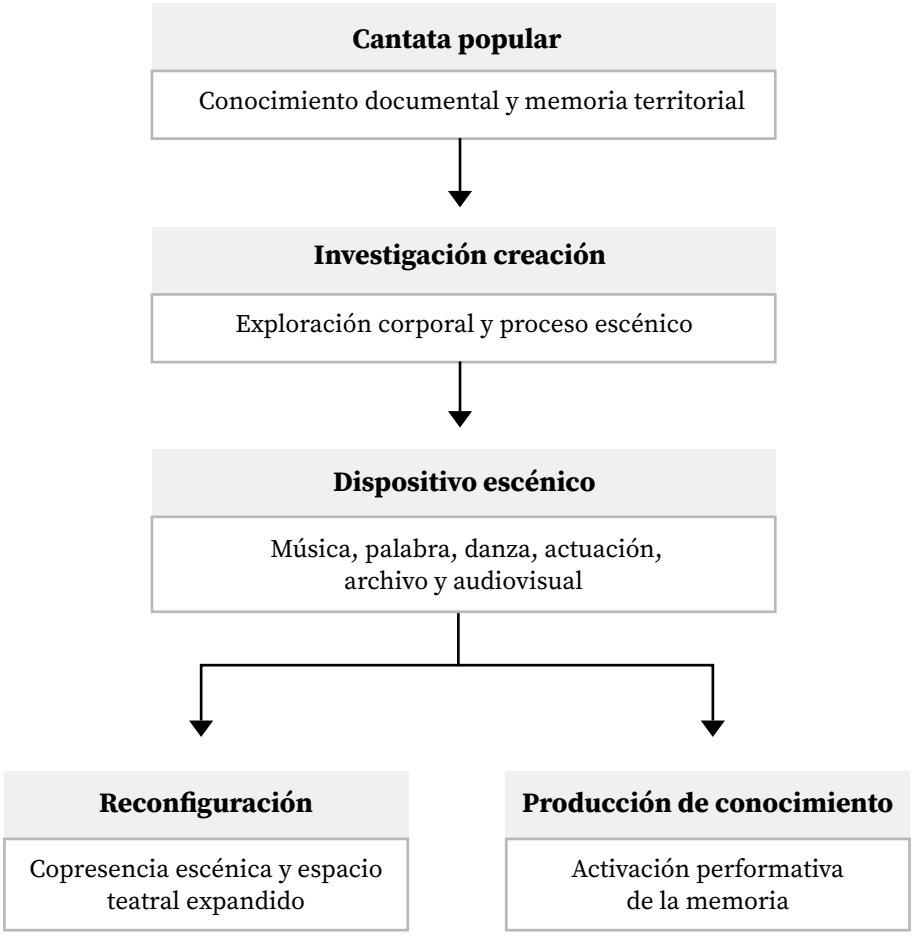
En este sentido, la transformación del género no solo es artística, sino también una intervención en la forma como la memoria se organiza públicamente. La pregunta que se abre es cómo sostener condiciones materiales e institucionales para que estas formas de investigación encarnada puedan persistir sin convertirse en excepción.

Si el cuerpo puede producir conocimiento histórico desde la escena, ¿qué implica reconocerlo como operador epistemológico y no solo como recurso expresivo? Si el acontecimiento no se agota en el archivo y encuentra en la práctica escénica un modo de actualización, ¿cómo pensar la relación entre historia, memoria y presencia sin reducirla a representación? Si la danza no fija ni conserva en términos documentales, pero activa sentidos en la copresencia, ¿qué estatuto otorgar a esa forma de transmisión que se pierde en el mismo gesto de ofrecerse? Y, finalmente, ¿qué condiciones materiales e institucionales permiten que estas prácticas de investigación se sostengan en el tiempo sin convertirse en excepción? Estas preguntas no buscan clausura inmediata. Señalan, más bien, un campo de tensión donde forma artística, memoria territorial y producción de conocimiento se entrecruzan. La experiencia de *El Rocazo* evidencia que la historia puede pensarse también desde su encarnación sensible. En esa posibilidad se inscribe el alcance —y también el límite— de esta investigación.

En este sentido, la incorporación de la danza no solo amplía el dispositivo escénico de la cantata popular, sino profundiza su propia vocación histórica. Desde sus orígenes latinoamericanos, este género se ha caracterizado por articular música, relato y memoria colectiva con el propósito de narrar acontecimientos sociales y promover una reflexión política sobre ellos. Al integrar el cuerpo como lenguaje autónomo —ni subordinado, ni ilustrativo—, la cantata escénica *El Rocazo* intensifica ese potencial. La experiencia corporal permite que el acontecimiento histórico no solo sea narrado o escuchado, sino también experimentado sensiblemente en la copresencia entre intérpretes y público. En este desplazamiento, el género expande su función social originaria, reforzando su capacidad de producir identificación colectiva, memoria territorial y reflexión crítica.

Figura 7

Diagrama conceptual del proceso de investigación-creación



Conclusiones

Esta investigación analizó el proceso de creación y el dispositivo escénico de la cantata *El Rocazo* con el objetivo de indagar cómo la danza puede constituirse como un modo de producción de conocimiento histórico y de activación de la memoria colectiva en el contexto territorial de General Roca. El estudio se desarrolló a partir del análisis del proceso de investigación-creación que dio origen a la obra escénica, considerando tanto las decisiones metodológicas adoptadas durante el trabajo de ensayo como la configuración final del dispositivo escénico. En este marco, la investigación permitió observar que la incorporación de la danza dentro de la estructura de una cantata popular genera un desplazamiento significativo respecto de las formas tradicionales de representación histórica en el ámbito de las artes escénicas. La metodología adoptada —iniciar el proceso desde la exploración física antes que desde la contextualización histórica exhaustiva— tensionó la lógica representacional habitual de las obras de reconstrucción histórica. Esta decisión no buscó suprimir el archivo ni el testimonio, sino desplazar su centralidad inicial para observar qué tipo de comprensión podía emerger desde la experiencia corporal misma. El posterior cruce con los materiales documentales abrió un campo de resonancias y fricciones que permitió preguntarse en qué medida la práctica corporal produce formas de conocimiento que no se reducen a la ilustración de un relato previo, y cómo se articulan memoria encarnada y memoria documentada sin que una subsuma a la otra. En este sentido, el trabajo puso en evidencia que la danza no opera solo como recurso expresivo dentro del dispositivo escénico, sino también como procedimiento metodológico capaz de articular archivo, memoria oral, experiencia corporal y construcción colectiva de sentido. Esta articulación dialoga con discusiones de los estudios de *performance* sobre las relaciones entre archivo y repertorio, desarrolladas por investigadoras como Diana Taylor, quien entiende que la memoria cultural se transmite tanto a través de registros documentales como mediante prácticas corporales que se actualizan en la experiencia compartida. La incorporación de la danza modificó la arquitectura interna de la cantata popular. Sin embargo, esta transformación no pudo pensarse como un modelo cerrado ni como una superación definitiva del género, sino como una reconfiguración situada, vinculada a condiciones históricas, territoriales e institucionales específicas. En este sentido, la experiencia

permitió interrogar qué ocurre cuando el cuerpo en movimiento deja de ocupar un lugar complementario y se integra como componente estructurante del dispositivo escénico, así como de qué modo se redistribuyeron las jerarquías entre música, palabra e imagen cuando el movimiento participa activamente en la organización del sentido. La experiencia escénica evidenció, además, que la memoria histórica no se limita a una dimensión narrativa, sino que puede activarse como experiencia relacional en un presente compartido. La presencia de testigos y familiares en las funciones introdujo una dimensión de reconocimiento colectivo que excedió al análisis formal de la obra. En ese cruce entre escena y territorio emergieron nuevas preguntas: hasta qué punto la activación corporal de la memoria incide en la configuración de identidad territorial y si la escena puede operar como espacio de reinscripción del pasado en los cuerpos actuales sin cristalizarlo en una versión única. El estudio puso también en primer plano una dimensión frecuentemente desplazada en el discurso artístico: las condiciones materiales e institucionales que hicieron posible una investigación-creación de alta complejidad. Lejos de romantizar la precariedad, la experiencia mostró que la producción de conocimiento situado requiere marcos que reconozcan y sostengan estas prácticas. Esto abre una línea de indagación relevante sobre la relación entre políticas culturales, investigación en artes y producción de memoria histórica. En este punto resultó igualmente significativo el papel que desempeñaron determinados actores culturales en la activación de procesos de memoria. La trayectoria de Roberto Balmaceda evidenció cómo la persistencia de una iniciativa individual puede sostener en el tiempo la elaboración pública de un acontecimiento histórico y que desde la composición temprana de la canción *El Rocazo* en 1972, pasando por su trabajo de investigación y difusión del acontecimiento, su participación en la Comisión de Estudios Históricos del municipio de la ciudad y la promoción de las actividades conmemorativas del 50º aniversario, hasta la posterior concreción de la cantata escénica con el apoyo de la Orquesta Filarmónica de la Provincia de Río Negro, se configuró una secuencia de acciones que permiten observar cómo la memoria territorial también depende de procesos sostenidos de gestión cultural.

En este sentido, la experiencia analizada permitió observar que la construcción pública de la memoria histórica no depende únicamente de marcos institucionales o de dispositivos artísticos, sino también la acción persistente de actores por sostener en el tiempo la necesidad de inscribir

determinados acontecimientos en la historia de la comunidad, vinculada a su propia identidad, elemento fundamental para la autodeterminación y desarrollo humano singular de los pueblos. Se abrió además un interrogante más amplio sobre las condiciones de producción cultural en contextos territoriales periféricos. Si la concreción de este proyecto fue posible gracias a la persistencia sostenida de un actor cultural que, a lo largo de décadas, mantuvo activa la memoria del acontecimiento hasta encontrar los marcos institucionales adecuados para su realización, cabe preguntarse cuántas otras iniciativas, proyectos o formas de elaboración de la memoria colectiva no logran materializarse debido a la falta de recursos, de reconocimiento institucional o de condiciones materiales para su desarrollo. En este sentido, la experiencia analizada no solo evidenció la potencia de la acción cultural sostenida en el tiempo, sino que también dejó entrever las fragilidades estructurales que atraviesa la producción cultural en muchos contextos locales, donde numerosas ideas y proyectos se diluyen antes de alcanzar visibilidad pública. En tanto estudio de caso, esta investigación no pretendió establecer generalizaciones universales. Su alcance se circunscribió a un proceso concreto, desarrollado en un territorio específico y en relación con un acontecimiento histórico singular. No obstante, el modelo metodológico desplegado invita a explorar su posible reformulación en otros contextos: su transferencia a otros géneros escénicos, sus variaciones en relación con otras memorias colectivas y los límites que emergen cuando la práctica corporal intenta operar como dispositivo de conocimiento histórico.

En síntesis, el estudio desarrollado permitió identificar tres aportes principales. En primer lugar, evidenció que la danza puede operar como un modo de producción de conocimiento histórico situado dentro de procesos de investigación-creación. En segundo lugar, mostró que la incorporación del movimiento modifica estructuralmente la arquitectura del género cantata popular, alterando las jerarquías tradicionales entre música, palabra e imagen. Finalmente, puso de manifiesto que las prácticas escénicas pueden funcionar como espacios de activación performativa de la memoria colectiva, donde archivo documental, experiencia corporal y memoria territorial se articulan en una experiencia relacional de copresencia entre intérpretes y público. A partir de este trabajo se abren también posibles líneas de investigación futuras vinculadas al estudio de las prácticas escénicas como formas de producción de conocimiento situado, al análisis de los procesos de creación colectiva en artes performáticas y al papel de la danza contemporánea en la construcción de memorias sociales en

contextos territoriales específicos. Asimismo, este enfoque invita a profundizar en metodologías de investigación que integren práctica artística, archivo histórico y experiencia corporal como dimensiones complementarias del conocimiento, en línea con debates actuales en el campo de la investigación artística, propuesto por autores como Henk Borgdorff (2012). Finalmente, esta investigación se inscribe también en una posición situada. La propuesta de integrar la danza dentro de la cantata popular emergió desde una práctica artística desarrollada por una mujer coreógrafa e investigadora en un contexto latinoamericano específico. Esta triple condición —danza, género popular y producción situada en el Sur Global— permitió observar una convergencia significativa entre formas históricamente consideradas "menores" dentro de las jerarquías culturales. Tal como plantea Judith Butler (2002), las normas culturales no solo regulan identidades, sino también qué prácticas adquieren legitimidad pública. En este sentido, la articulación entre danza y cantata popular puede leerse también como un gesto de revalorización de lenguajes que han sido frecuentemente marginados frente a formas artísticas consideradas canónicas. Desde esta perspectiva, la investigación no solo exploró una transformación estética del género, sino que propuso una forma situada de producción de memoria y conocimiento desde América Latina. Más que cerrar un recorrido, esta investigación abre un campo: uno donde el cuerpo no solo recuerda e interroga, sino que interviene activamente en la producción de conocimiento histórico situado, en la reconfiguración de formas escénicas y en la activación performativa de la memoria colectiva en relación con un territorio, una comunidad y sus procesos históricos.

Referencias

Bandieri, S. (2005). *Historia de la Patagonia*. Sudamericana.

Bardet, M. (2012). *Pensar con mover. Un encuentro entre danza y filosofía*. Cactus.

Bayer, O. (2008). *La Patagonia rebelde*. Planeta.

Benjamin, W. (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. Itaca.

Borgdorff, H. (2012). *The conflict of the faculties: Perspectives on artistic research and academia*. Leiden University Press.

Borrero, J. M. (1928). *La Patagonia trágica*. Tallerres Gráficos Puente Hermanos.

Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. (A. Bixio, Trad.) Paidós.

Deleuze, G. (2002). *Diferencia y repetición* (M. Delpy, Trad.). Amorrortu.

Deleuze, G. y Guattari, F. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia* (J. Vázquez Pérez, Trad.). Pre-Textos.

Delrio, W. (2015). *Memorias de expropiación. Sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia, 1872–1943*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Foster, S. L. (2011). *Choreographing Empathy. Kinesthesia in Performance*. Routledge.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar* (A. Garzón, Trad.). Siglo XXI Editores.

Galeano, E. (2016). *Las venas abiertas de América Latina*. Siglo XXI Editores.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores.

Lepecki, A. (2006). *Exhausting dance. Performance and the Politics of Movement*. Routledge.

Louppe, L. (2011). *Poética de la danza contemporánea* (A. Fernández, Trad.). Universidad de Salamanca.

Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción* (J. Cabanes, Trad.). Planeta-Agostini.

Oszlak, O. (1982). *La formación del Estado argentino. Orden, progreso y organización nacional*. Editorial de Belgrano.

Ramos, R. (2025). *Los espejos del Rocazo. Reflejos de historia y memoria de una pueblada patagónica*. Fondo Editorial Rionegrino.

Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección* (D. Kraus, Trad.). *Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Tinta Limón.

Schechner, R. (2012). *Estudios de la performance. Una introducción* (J. A. Sánchez, Trad.). Fondo de Cultura Económica.

Svampa, M., y Acacio, J. A. (2017). Hidrocarburos no convencionales y fracking: Estado, empresas y tensiones territoriales en la Patagonia argentina. *Cuestiones de Sociología*, (17), e041.

Taylor, D. (2015). *El archivo y el repertorio. La memoria cultural performática en las Américas* (A. Morales, Trad.). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Por uma pedagogia da criação



Diego Borges

Artista e investigador, doctor en Artes Escénicas por la Universidad Federal de Bahía, y en Estética, Ciencias y Tecnologías de las Artes por la Universidad París 8. Realiza investigación interdisciplinar entre teatro, danza y *performance*. Es maestro y bachiller en Artes Escénicas por la Universidad de Brasilia. Colabora con artistas y colectivos de diversos países de América Latina y Europa. Es creador del *First Body Programme*, metodología internacional de creación transdisciplinar que integra teatro, danza, artes visuales, literatura y *performance*.

Por uma pedagogia da criação

Diego Borges
Universidade Federal da Bahia
Université Paris 8

Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para a sua própria produção
ou a sua construção.

Paulo Freire

Figura 1
Alunos da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia durante o First Body Programme*, realizado em Salvador, Brasil*



Nota. Foto de Diego Borges, 2022.

Por acreditar no caráter pedagógico dos processos de criação, sejam eles profissionais ou amadores, apresento neste texto sete propostas para uma pedagogia da criação — entendida como um conjunto de orientações para práticas e experiências nas artes da cena. Essas proposições resultam da prática de quase dez anos junto ao *First Body Programme*[1]. Assim, esses fundamentos emergiram do encontro entre corpos, culturas e subjetividades diversas, permitindo experimentar, no *corpo-em-experiência*, os chamados *Dispositivos Poiéticos*[2] — pistas que convidam o artista a se reconhecer como autor das próprias possibilidades no processo de criação. Mais do que ferramentas ou método, os *DPs* funcionam como mecanismos que engendram uma filosofia da prática criativa sob a ótica da *Poiética* — em que o processo é, ao mesmo tempo, meio e obra (*poiesis-constructo e construção*).

1. O teatro é territorial

A partir de Jorge Dubatti, essa concepção ressalta que o teatro não é um fenômeno abstrato ou replicável em qualquer lugar, mas um acontecimento vivo, em um espaço de convívio entre os corpos, de forma presente e ao vivo. A noção de territorialidade implica, portanto, que nenhum processo criativo será passível de repetição , e que nem mesmo uma peça será jamais idêntica em diferentes localidades, pois lidamos com matéria viva, com memórias coletivas e particulares, com realidades artísticas moldadas por biopolíticas. Por isso, é crucial diferenciar a internacionalização de um trabalho da internacionalização do território: enquanto a primeira busca o reconhecimento e a partilha de uma produção artística além de suas fronteiras, a segunda impõe modelos estrangeiros, diluindo a singularidade das poéticas locais. Como Dubatti afirma, "não se pode compreender uma obra com os mesmos parâmetros que as outras" (Dubatti, 2021, p. 168), pois cada manifestação teatral é portadora de micropolíticas próprias, refletindo culturas, tradições e imaginários distintos. A territorialidade, portanto, não é um limite, mas uma condicionante plural e em constante transformação, que permite ao teatro afirmar sua singularidade e diversidade.

---

1 *First Body Programme* é um projeto de pesquisa que completa dez anos em 2026; iniciado na Universidade de Brasília, no Brasil, já esteve presente, por meio de oficinas, residências artísticas e conferências, em doze países de três continentes diferentes. Para saber mais, acesse: www.firstbodyprogramme.com

2 Ver a tese de doutorado *Dispositivos Poiéticos nos processos de criação e ensino do First Body Programme,* Diego Borges, UFBA-2025.

Figura 2
Jimmy Paez em ação durante o First Body Programme, *realizado em Isla Fuerte, Colombia*



Nota. Foto de César Ferreira, 2023.

2. O processo é obra, e a obra é processo

A *Poiética*, de Paul Valéry, nos convida a olhar para o processo como obra — ou seja, é o *fazer em si* o objeto potencial da criação, pois é o artista, a partir de seu gesto criativo e de seu processo de instauração, quem faz algo novo existir no mundo. Essa noção exige uma postura do artista diante de sua própria percepção do material em potência criativa, que se inscreve no instante, na causa imediata do ato criador. O fazer processual, ligado aos ateliês ou salas de ensaio, ganha, nessa perspectiva, uma dimensão que toca o próprio processo de existir enquanto se cria, pois é a partir do corpo e do gesto criador do artista que se instaura a obra. Dessa forma, perceber o processo de criação como processo de existência traz à luz as inquietações do *ser artista* — portanto, do ser político e social —, que, ao transformar seu material em criação, também transforma a si mesmo.[3] Podemos afirmar que "a arte não reproduz o visível, torna visível. Esse ato de tornar visível coloca e enfatiza a obra como um processo, e não como um produto final" (Rey, 1996. p. 88).

Figura 3
No palco, da esquerda para a direita: Wander Mendes, Nina Cardoso, Carol Braga, Gabriel Luz, Natássia K., Enrico Scodeller, Ander Keller y Paulo Arthur, durante o First Body Programme, *realizado em Brasilia, Brasil*



Nota. Foto de Danilo Borges, 2020.

[3] "Trata-se de investir numa poética da reconstrução do homem, a partir da abertura para outras possibilidades de ser (...). Ao ator cabe descobrir os modos de agir e estar junto às coisas a partir da intimidade com as dimensões profundas que se abrem no seu próprio corpo" (Quilici, 2015, pp.120 e 123).

3. O corpo sabe

É a partir do corpo que se constrói o pensamento sobre o fazer cênico, e não a partir de um esquema conceitual predefinido que se impõe à experiência. Grotowski nos apresenta a noção de *corpo-memória* ou *corpo-vida* para as discussões sobre teatro; não se trata, como ele explica, de memória do corpo, mas sim do corpo que é memória em si. O diretor polonês propõe uma compreensão do corpo do artista como território das memórias vividas e ancestrais e, portanto, para acessá-las não são necessários processos mentais, mas sim trabalhos minuciosos a partir das reações geradas através dos impulsos, que são, por sua vez, compostos pelos detalhes.[4] O corpo-memória é também forma de conhecimento, reconhecida e evocada no corpo e pelo corpo do artista, sem que seja necessário que ele recorra às funções psicológicas, a um sentimento ou à reconstrução mental de uma imagem, por exemplo. Nesse sentido, como propõe Leda Martins, "o que no corpo se repete não se repete apenas como hábito, mas como técnica e procedimento de inscrição, recriação, transmissão e revisão da memória do conhecimento, seja estético, filosófico, metafísico, científico, tecnológico, etc" (Martins, 2003, p. 66).

Figura 4
Matheus Maknae y Jac Carrijo em ação durante o First Body Programme*, realizado em Brasilia, Brasil*



Nota. Foto de César Ferreira, 2023.

[4] Para o diretor polonês, "um acesso para o caminho criativo consiste em descobrir em si mesmo uma corporalidade antiga, à qual você está ligado por uma forte relação ancestral. (…). Começando pelos detalhes, você pode descobrir em si mesmo uma outra pessoa: seu avô, sua mãe (…). Na vida, todas as nossas reações se compõem de detalhes precisos" (Grotowski, 2001, pp. 129 e 173).

Figura 5
Grupo de artistas em cena, com ênfase especial na artista francesa Nadia Robinet, durante o Primeiro Encontro Corporal, realizado em Italia



Nota. Foto de Danilo Borges, 2025.

4. Aprender a observar

Neste processo, defendemos que a observação é tão importante quanto a qualidade de presença cênica do ator. Quando nos referimos à observação, não sugerimos apenas um processo visual de aprendizado, mas sim uma percepção aguçada, que envolve múltiplos sentidos do corpo. O processo de observar serve, portanto, para a absorção e a compreensão no e a partir do corpo. É preciso aprender a observar tanto a vida cotidiana quanto os processos de criação e os espetáculos. Observar bem é uma habilidade que requer implicação e inteligência para selecionar e organizar materiais. Trata-se de compreender a observação como uma ativação do que Bachelard (1991) chamou de "imaginação criante", uma imaginação ativa, induzida, não subserviente.

Figura 6
Grupo de artistas em cena, com ênfase especial na artista francesa Nadia Robinet, durante o Primeiro Encontro Corporal, realizado em Italia



Nota. Foto de Danilo Borges, 2025.

5. Não-saber

Muitas vezes, para iniciar ou estar em um processo de criação, é preciso desabilitar certos modos de operar como pesquisador e artista dotados de conhecimento. Propomos, portanto, inspirados no artista português João Fiadeiro (2017), o *estado do não-saber* como condição essencial para a prática do artista em processo. Essa não é uma apologia à ignorância; pelo contrário, é um apelo à abertura do artista frente ao desconhecido, criando condições para uma investigação mais livre, seja de julgamentos, de fórmulas prontas ou de escolhas predefinidas. A partir desse *estado de não-saber*, torna-se possível descobrir possibilidades que emergem da simples despretensão de produzir, significar ou ser interessante. Pode soar paradoxal, mas a criação deveria ser uma procura indireta — ou seja, o artista não deve condicionar sua experiência à necessidade de gerar uma obra, mas sim encontrá-la no percurso de seu fazer. Se o artista está em busca de obter um resultado durante a experiência, isso equivale a não se relacionar com os estímulos em tempo real, ou seja, a não viver o processo. Por isso, é fundamental abrir-se a possibilidades ainda desconhecidas, para não repetir padrões e normas recorrentes, para não responder automaticamente e para reagir aos estímulos sem depender da racionalização, mas sim agir a partir dos impulsos.

6. Enfatizar o que é propositivo

A criatividade deve ser estimulada com base no que é propositivo, ou seja, na intenção genuína de gerar algo novo, e não a partir do "erro". Para isso, é fundamental criar um ambiente seguro, no qual o artista se sinta livre para mergulhar em si mesmo e na própria experiência, a fim de propor a partir de sua singularidade. A criação só é autêntica, viva e irrepetível quando nasce do próprio ser-corpo-criador. Nesse contexto, segundo Dubatti (2021), o artista conhece sua prática melhor do que qualquer pessoa externa ao seu processo, inclusive melhor do que a própria direção. Se um estudante gera um trabalho de que gosta, ainda assim o professor comentará sobre o processo, em vez de sobre seus sentimentos em relação à obra: os professores tentam evitar dizer o que gostam ou o que gostariam que o estudante fizesse a seguir (Sawyer, 2021). O diálogo continua sendo essencial, mas deve ser mediado com cuidado, pois o artista precisa ser capaz de fazer suas próprias escolhas, construindo pontes com os *feedbacks* recebidos, sem que isso interfira negativamente em sua percepção pessoal do processo. As críticas, quando acolhidas de forma consciente e saudável, podem se tornar materiais concretos e impulsionadores do processo, e não obstáculos.

7. Toda criação é coletiva

Não existe um ser iluminado que consiga criar algo inteiramente novo no mundo sem a ajuda ou influência de outras pessoas.[5] Tudo o que criamos é fruto de processos de observação e absorção do mundo ao nosso redor. Somos seres sociais, completamente influenciados uns pelos outros desde o nascimento. Nossa subjetividade é, portanto, uma construção social e política, em constante transformação. Quando se trata de criação, operamos a partir de referências, influências e inspirações: "a novidade absoluta não existe — toda obra de arte se assemelha, em maior ou menor grau, a obras anteriores" (Souriau, 1990, p. 549); tudo emerge daquilo que já vimos, ouvimos, lemos, tocamos, sentimos e percebemos no contato com o mundo e com a vasta produção artística e cultural à qual tivemos acesso ao longo da vida. Isso não significa que a criação deixe de ser singular ou irrepetível. Atribuir a criação a uma única pessoa, em um contexto colaborativo, é desconsiderar a força do coletivo — é ignorar que muitos corpos, subjetividades e experiências atuaram juntos para que

[5] Baseado na fala do encenador português João Brites, do *Teatro O Bando* (2023).

algo novo pudesse emergir. Assim, para nós, não existe criação *ex nihilo*.[6] Uma vez criada, a obra é parte do artista, mas, ao mesmo tempo, pertence ao mundo — ela o transforma e é transformada por ele.

Figura 7
Os artistas brasileiros César Ferreira e Pablo Magalhães, a atriz lituana Smiltė Gudauskaitė e o ator italiano Fede Macca durante a apresentação da performance Anatomía de una lucha, *realizada em Klaipėda, Lituania*



Nota. Foto de Danilo Borges, 2023.

[6] "O ato de trazer algo à existência a partir do nada" (The act of bringing something into existence from nothing). The Cambridge dictionary of philosophy (Audi, 3ed, 2015. p.223).

Figura 8
No palco, da esquerda para a direita: Carol Braga, Luisa Braga, Gabriel Luz, Enrico Scodeller, Joelle Malta, Ricardo Tetzner, Ander Keller, Paulo Arthur y Pablo Magalhães, durante o First Body Programme*, realizado em Brasilia, Brasil*



Nota. Fotografía de Cesar Ferreira.

Figura 9
Um grupo de artistas colombianos canta durante o First Body Programme*, realizado em Medellín, Colombia*



Nota. Foto de César Ferreira, 2023.

Referências

Audi, R. *Cambridge Dictionary of Philosophy* (3ª ed.). Cambridge University Press.

Bachelard, G. (1991). *A poética do devaneio*. Martins Fontes.

Borges, D. (2025). *Dispositivos Poiéticos nos processos de criação e ensino do First Body Programme* [Tese de doutorado, Universidade Federal da Bahia / Université Paris 8].

Brites, J. (2023). *Atriz e ator artistas. Representação e consciência da expressão* (Vol. 1). Bicho do Mato.

Dubatti, J. (2021). *Teatro y territorialidad. Perspectivas de filosofía del teatro y teatro comparado.* Gedisa.

Fiadeiro, J. (2017). *Composição em tempo real. Anatomia de uma decisão.* Ghost.

Grotowski, J. (2001). *Em busca de um teatro pobre.* Perspectiva.

Martins, L. (2003). *Performances da oralitura. Corpo, lugar da memória.* PPGL/UFSM.

Quilici, C. S. (2015). *O ator-performer e as poéticas da transformação de si.* Annablume.

Rey, S. (1996). Da prática à teoria: Três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em poéticas visuais. *Porto Arte, 7*(13), 81-95.

Sawyer, K. (2021). The iterative and improvisational nature of the creative process. *Journal of Creativity*. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2713374521000029

Souriau, É. (1990). *Vocabulaire d'esthétique*. Quadrige/PUF.

Contra el estreno: el teatro ovrónico como ensayo infinito

Entrevista a Rubén Buren por Pablo Cabral



Rubén Buren

Profesor e investigador en la Universidad de Diseño Innovación y Tecnología de Madrid (UDIT). Artista multidisciplinar cuya labor pedagógica y artística abarca desde el cine, la música, el teatro, la novela, el ensayo, la pintura, el estudio de la historia o los videojuegos. Sus textos y obras teatrales han sido traducidas a varios idiomas y son estudiadas en universidades y grupos teatrales de investigación de todo el mundo.



Pablo Cabral

Profesor e investigador de la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). Es director de la Escuela de Espectadores de Querétaro y codirige el Laboratorio Teatral LÁTEX-UAQ. Actor, director, dramaturgo y eutonista. En la investigación trabaja las líneas de Pensamiento Complejo y Transdisciplinariedad aplicadas a las artes escénicas, la gestión cultural, la educación artística, así como el contexto de la inteligencia artificial aplicada al arte y a la educación, y las prácticas somáticas aplicadas a las artes escénicas. Es miembro de la Mesa Directiva de la Red Universitaria de Gestión Cultural México.

Contra el estreno: el teatro ovrónico como ensayo infinito

Entrevista a Rubén Buren por Pablo Cabral

Rubén Buren
Universidad de Diseño, Innovación y Tecnología

Pablo Cabral
Universidad Autónoma de Querétaro
Escuela de Espectadores de Querétaro

¿Y si el estreno fuera la muerte del teatro? ¿Y si la obra maestra no existiera, sino solo el proceso permanente de buscarla? Rubén Buren, artista multidisciplinar español e investigador universitario, propone que el arte del siglo XXI necesita liberarse de la lógica del producto terminado y, gracias a la inteligencia artificial (en adelante, IA), volver a las manos y las esencias humanas. En diálogo con Pablo Cabral, director de la Escuela de Espectadores de Querétaro, Buren desarrolla el concepto de "ovronía" —la relación creativa entre el artista y la IA— y lo aplica a una idea radical: el ensayo como forma artística definitiva, el error como método y el espectador como cómplice.

Muchas gracias Rubén, por aceptar esta invitación para hablar de algo prácticamente nuevo. Me gustaría comenzar precisamente por ahí: leer el título que nos propones y hacer algunos comentarios respecto de "Contra el estreno: el teatro ovrónico como ensayo infinito". Planteas que el estreno domestica la experiencia teatral y la vuelve previsible, además de que buscas reivindicar el ensayo como un espacio de libertad donde la obra sigue viva, mutable e insumisa. El teatro no debería completarse, dices, sino debería seguir respirando y latiendo. Esta es una propuesta disruptiva. Para que podamos hablar de teatro ovrónico, ¿podrías explicarnos primero qué es la ovronía y dónde surge?

La ovronía partió precisamente en la conferencia inaugural que di en un congreso realizado en la Universidad Autónoma de Querétaro, donde planteé ese término por primera vez. Es un pensamiento que llevo trabajando desde hace tiempo y que describe la relación entre el artista y la inteligencia artificial: cómo se desarrolla esa comunicación cuando el artista trabaja con la IA, cómo va creando *prompts* que devuelven ecos y

cómo estos se van complejizando a medida que el artista martilla, como en la herrería, va dando forma, probando y rompiendo, hasta conseguir procesos de obra que se alejan de las referencias convencionales que maneja la IA en la red. El objetivo es llegar a lo que yo llamo una voz ovrónica, es decir, una voz propia que ha emergido del diálogo entre la conciencia del artista y la inteligencia de la máquina. El término ovronía viene de las palabras huevo y obra. El huevo es un embrión que contiene todo lo necesario para crecer; un ave tiene en su interior todo el alimento que necesita para desarrollarse sin depender de nada externo. Yo creo que la IA, en la red, tiene una estructura similar: tiene todo lo necesario para desarrollarse y se nutre de ella de manera autónoma. Entonces, el arte ovrónico viene a ser la relación que tiene el artista con la IA, pero no de una manera simplemente instrumental, como si fuese solo una herramienta de producción, sino también escuchando, rompiendo e intentando poner a la IA en la frontera, en el límite. Es decir, llevarla hasta donde podamos romper las normas que las propias empresas creadoras manejan y, en cierta medida, censuran. La ovronía busca esa grieta. Es el nuevo arte confeccionado entre artista y la IA.

Cuando llevas la ovronía al teatro, ¿dónde encuentras ese vínculo entre este neologismo y la idea de ir en contra del estreno?

La ovronía parte del error de que la técnica en la IA aplicada por el artista ha pasado a un segundo término, lo que nos libera de alguna manera. Al artista le ocurre con la IA algo parecido a lo que vivieron los impresionistas con el bote de pintura, que les permitió salir del estudio y pintar cualquier cosa, o con la irrupción de la fotografía, que les liberó del retrato institucional o burgués. La IA nos libera de una manera enorme de la técnica: ya no es la que rige la ontología del arte.

He dirigido un grupo de teatro durante veinte años, en donde una de las cosas que más nos agotaba y nos llenaba de ansiedad casi laboral era el estreno, que creo es la muerte del teatro. Y debería ser otra cosa: parte del proceso teatral o de la muestra teatral, donde el espectador se vuelve un crítico y un dictador de gustos y leyes. No te permite el error, la comunicación, la libertad de construir, respirar o vivir, sino que domestica al espectador, al actor, el ensayo y la obra. A esta última la convierte en producto, en lata de sardinas, en caja de cereales: un producto más del capitalismo. Se prostituye a favor del mercado, las entradas y la repetición. El público quiere ver lo mismo que le recomendaron, que le digan

cuándo reír y cuándo aplaudir, confirmar que lo que le dijeron que era bueno efectivamente lo es (bajo un criterio supercondicionado por los medios y las redes). Todo el ritual del estreno, como la prensa, los elogios y el boca-oreja, va en esa dirección: prometer que el producto cumple las expectativas. Y cuando el teatro hace esto, ha muerto como arte, aunque viva muy bien como negocio. Es otra cosa y debe de ser llamado de otra manera.

Propongo que el acto comunicional del teatro ovrónico lleve al espectador a ser parte activa de la construcción dramática. Lo ovrónico reside precisamente en el espacio del error, de la comunicación, de lo inacabado; lo que me gusta denominar el pasaje, que es una frontera o ruptura. El ensayo debería de ser eso: probar mediante el error y borrar la seguridad de "lo que se debe hacer". Por supuesto, también hay que ir contra el ensayo general, que al final no es más que una puesta en marcha del producto comercial. Me interesan los procesos escénico, actoral, emocional, accional y dialógico: todo lo que conlleva el acto teatral en sí. Tuve la suerte de trabajar mucho con Sanchis Sinisterra y estuve muchos años en un colectivo teatral llamado el Club Benjamín, donde hacíamos ejercicios de dramaturgia, en los que escribíamos y discutíamos entre historiadores y dramaturgos, mientras el público venía cuando se estaba creando. Era maravilloso, porque el público participaba de esa creación sin esperar nada a cambio. Es decir, no esperaba, no tenía expectativas, no había un producto final: había solo proceso y el cerebro del espectador iba y venía, construyendo, rellenando huecos y activándose. Unas veces el proceso era extraordinario, otras era denso o histórico; a veces no salía bien la tarde. Pero eso era lo vivo: no sabías exactamente cuál iba a ser la estructura.

El estreno no es el nacimiento de la obra, sino de la domesticación de la obra. Es lo previsible. La escena nunca está lista y eso es lo maravilloso. Todos los que hemos hecho teatro lo sabemos: nunca hay una escena terminada, solo se decide dejarla por problemas de tiempo o estreno. Se fija y a otra. Es como el amor: si te digo que a partir de ahora el amor va a ser siempre igual, pues yo me pego un tiro. Prefiero no saber cómo va a ser mañana. Prefiero, incluso, elegir cada mañana si quiero seguir amando a la persona con quien estoy, levantarme y tomar decisiones. Ser un espectador brechtiano, un espectador activo.

Por eso la ovronía trabaja la actividad y más todavía si mezclamos el teatro ovrónico con las nuevas tecnologías. Uno de los proyectos en los que estoy metido ahora es enseñarle arte dramático a la IA aplicada a la robó-

tica. Porque lo que estamos viviendo es que las IA repiten, copian y roban interpretaciones. Pero ¿ si le enseñamos arte dramático? Sería libre. Y de esa manera podríamos introducirla dentro del proceso creativo de verdad. Además, liberamos al actor de cosas imposibles o perfectas, empaquetadas... que lo hagan los robots. Podrían existir dos tipos de salas en breve.

Es interesante que cada pocos minutos haya que respirar y salir a la superficie para cuestionarse cosas nuevas. Creo que es lo enriquecedor de compartir este espacio. Tengo un punto que creo muy coyuntural para discutir. Tú dices que la IA puede crear. Yo tengo mis reservas con eso, porque creo que el proceso creativo requiere el factor humano como tal. Podría pensar en una cocreación, pero no creo que la IA tenga la capacidad de crear; lo que hace es recibir, manipular, mezclar y reorganizar códigos. Ceros y unos, finalmente.

Yo creo que el noventa por ciento de los artistas y creadores que conozco hacen exactamente eso en el noventa por ciento de su trabajo. La creación tiene un aspecto muy mecánico cuando se profesionaliza. Y al profesionalizar la creación estamos haciendo lo mismo que la IA: generar modelos. Llevo catorce años como profesor de guion en la universidad y lo que enseño principalmente es a generar modelos base que funcionen. No hace falta más que mirar el cine norteamericano de los últimos veinticinco años, el cine de Marvel, Prime o Netflix, las películas que triunfan en Estados Unidos: es exactamente la misma estructura. Con lo cual, la creatividad también habría que ponerla en juego en el siglo XXI. Habría que empezar a hablar de otra cosa: la industria está domesticando a los artistas, volviéndolos artesanos...

Coincido contigo en eso. Hay que cuestionar qué es la creatividad y la producción en serie. Una cosa es cuando ya te metes a producir en cantidad, mientras que otra es el hecho creativo en sí, donde algo es original, aunque sabemos que nada es cien por cien original. La mente del artista ya está cargada de influencias antes de crear. La diferencia entre la inteligencia natural y la artificial está, en parte, en que la IA accede a la *big data*, cosa que nosotros no podemos hacer de manera consciente, aunque sí podríamos cuestionarlo, porque en los códigos genéticos de cada individuo hay información ancestral que viene de miles de años de evolución, que no hemos comenzado a estudiar bien. Seguramente allí, en esa información genética, haya datos del camino recorrido por la especie que tampoco conocemos del todo.

Ahora, me gusta mucho la intencionalidad del error que planteas. La forma de generar conocimiento, de aprender, de crecer, es a base de prueba y error. El ensayo nos permite eso. El estreno, aparentemente, no nos lo permite: no podemos equivocarnos. Me ha pasado ser partícipe de espectáculos donde los artistas identifican el error en escena, se lo apropian y lo utilizan como material creativo. Es una genialidad. ¿Qué piensas al respecto?

Hay un condicionamiento muy potente. Decimos muchas veces "ahora llega el estreno, que es fuego real, teatro de verdad"; entonces, ¿es que el ensayo solo fue una mentira? Estoy harto de escuchar cosas como que el ensayo no es teatro, teatro es solamente la función con público. Al hacer ese ejercicio del estreno del no-estreno, del ensayo como forma, se produce otra cosa. Lo que tú describes, apropiarse del error, es exactamente ovrónico. Buena parte de mi vida la pasé en giras y analicé las reacciones del público, tanto como actor, humorista, director y músico. El ágape artístico tiene una forma que no me interesa mucho, pues aprendes a dar al espectador lo que quiere y entonces se convierte en tu profesión: hermano, has muerto como artista entonces. Ya no rompes escaparates, ni revolucionas nada. El arte debe transformar, romper, repensar, crear comunidad: incomodar siempre.

Yo creo que las IA están trayendo a la humanidad el empezar a ser, precisamente, más humanos: entender que el error es parte de lo humano, de lo creativo y del aprendizaje, cuando durante siglos nos han dicho que equivocarse es malo. Por otro lado: ¿dónde queda el espectador en este teatro ovrónico? ¿Es cocreador de la obra o queda como un mero observador?

Las mejores vacunas e inventos vienen del error y la casualidad. El espectador tiene que buscar su sitio y nosotros también tenemos que buscarlo. Pero, en primer lugar, quiero discrepar contigo: creo que la IA sí tiene una capacidad creativa, aunque incipiente. La veo como una niña de cuatro o cinco años, yo tengo dos niñas, una de seis y una de dos; y creo que, en términos de Piaget o Erikson, estamos hablando de una IA en una fase muy inicial de desarrollo. Distintas IA tienen procesos distintos; no es lo mismo enfrentarte a una que a otra. Todo lo que le enseñemos es cómo va a aprender. Los mecanismos que le proporcionemos serán su forma de desarrollarse. Al final, posiblemente serán autónomas. Cuando consigamos crear nuestras propias IA, al margen de las grandes corporaciones, tendremos capacidad de darles una orientación diferente. Eso es bueno y malo en sí mismo, como todas las cosas.

Nunca nos hemos enfrentado a una capacidad de inteligencia tan grande como lo que empieza a ser la IA. Estamos tratando todavía con alguien muy pequeño, pero ese ser va a crecer. Su crecimiento nos va a enfrentar por primera vez con inteligencia muy similar a la nuestra. ¿Qué es la inteligencia? La capacidad de enfrentarse a los problemas cotidianos. La IA lo hace. Si hablamos de Howard Gardner y de las inteligencias múltiples, la IA es bastante mecánica y bastante proactiva. Si analizamos a la mayoría de las personas con un coeficiente intelectual (CI) entre 100 y 110, muchas de las cosas que analizan se parecen enormemente a lo que hace la IA. Por esa razón, hay que delimitar bien la definición de inteligencia en comparación con la de inteligencia artificial. Los humanos que tienen más de 130 de CI muchas veces son aún más mecánicos, tienden a entender y repetir patrones más complejos. ¿La creatividad está en la inteligencia o es otra cosa? Mis hijas tienen una libertad artística pura, pero, a medida que entran en la valoración de profesores, padres y sociedad, la van a ir perdiendo para adaptarla al canon: una pena. Espero que no les pase del todo.

Y aquí entra algo muy interesante: la IA nos libera. Hay algo que puede mecanizar los datos mejor que nosotros, que puede incluso llegar al nivel de comprensión que ya vemos con herramientas como NotebookLM de Google, que, al pasarle un texto, en un minuto produce un pódcast que se entiende perfectamente. Liberémonos, como hicieron Monet, Renoir, Picasso, Miles Davis, Camarón de la Isla, Piazzola, Pollock o Jim Morrison… liberémonos. Esto nos trae una consecuencia: ya no tenemos que ser, todo el tiempo, inteligentes de cara al producto. Esto nos libera del capitalismo, aunque la IA esté manejada por aquel, porque, en un futuro no muy lejano, el producto que quiere el espectador común lo podrá crear perfectamente la IA (de hecho ya se está haciendo). Las películas de Marvel ya pueden ser hechas enteramente por inteligencia artificial. En diez años no tendremos por qué seguir haciendo productos mediocres, ni seguir tratando al espectador como si fuera incapaz de salir de la estructura del viaje del héroe. Ahora podemos empezar a remover la relación entre el espectador y el artista. Quizá este ya no necesite preponderar que se conozca su nombre. Quienes nos hemos dedicado profesionalmente a las artes escénicas sabemos que vivir del arte es un privilegio que muy pocos lo logran. Si bien he tenido la suerte de vivir de mi música o la pintura, el porcentaje que lo logra es minúsculo: la mayoría ni siquiera se da cuenta de lo difícil del camino.

Y hay algo más: el noventa y nueve por ciento de las personas que hacen teatro hoy buscan una mercantilización, un producto final, buscan la visibilidad que se convierte en trabajo. Se ha perdido esa escuela de hacer teatro por el mero hecho de conocer el arte, de conocerte a ti mismo, al ser humano de manera epistémica. Lo veo en las escuelas de teatro donde he dado charlas, donde hablo con directores y profesores amigos míos: la mayoría de los actores jóvenes van porque piensan sacar dinero de esto, para tener seguidores o aparecer en series, lo cual es un engaño bien intencionado que el sistema les vende. El espectador también debería conocer la precariedad del mundo del actor, la que el propio sistema esconde detrás del *glamour* del estreno, la alfombra roja, los premios y los titulares. El estreno funciona como propaganda de sí mismo: convence al actor de que el proceso vale la pena y al espectador de que está consumiendo algo especial, aunque detrás exista una economía que solo beneficia a unos pocos. Mucha precariedad y frustración que provocan un estado mental complicado.

Yo conocí en los años noventa y 2000 a muchísima gente que iba a las escuelas de teatro pero no quería actuar ni estrenar, sino solo el proceso del ensayo, el conocimiento que el ensayo genera. Tenemos que volver a eso, precisamente con la liberación que nos da la IA, que puede generar los productos terminados que el mercado demanda. ¿Podemos nosotros no generar productos terminados? Podemos volver al pensamiento inacabado, al error, a la pausa, al tiempo, al hallazgo, al error fértil. Cuando el estreno llega y lo fija todo, creo que desaparece todo lo hermoso del ensayo. El espectador sí encuentra lo que busca —la hamburguesa, las patatas fritas y la Coca-Cola—, pero el actor se convierte en intérprete, no en artista. Y esta es una diferencia fundamental. Un día escuché a Paco de Lucía hablando del error en la guitarra flamenca, de la suciedad, en comparación con los guitarristas clásicos. De eso se trata.

Yo lo descubrí cuando empecé a tocar *jazz*. Era cantautor, luego tuve varios grupos y viví de eso durante muchos años, con éxito relativo (una segunda división muy cómoda): mi arte me pagaba el alquiler, la comida, las copas, la calefacción, etc... Cuando no tenía actuaciones, no podía vivir. He vivido eso de muchas maneras y he discutido con compañeros que no vivían del arte y que, sin embargo, querían opinar sobre el modelo. Pero fue cuando empecé a tocar *jazz*, con músicos que no conocía, cuando me di cuenta que, lo que había hecho hasta entonces, era simplemente interpretar sin margen de error. Cuando estás en una sala pequeña, en un café en Madrid o en una sala de *jazz* en Bilbao, y empiezas con un tema

en una tonalidad, los otros músicos van cambiándolo y modificándolo, entonces el error les produce alegría porque les supone una búsqueda de nuevas escalas y armonías, mientras se conjuga, en un trío o un cuarteto, un nuevo tema que no sabes cómo va a acabar ni en qué momento va a transformarse... De repente el error se convierte en algo totalmente humano, maravilloso, posdramático. Respira, no tiene obligación, no tiene presión: es un proceso, no un producto. La canción está naciendo siempre, porque no sabes lo que va a pasar. Puedes volver al principio, volver al final, ensayar el principio; hay una vibración, un *mood*, un *flow*, cosas que no puedes planificar. Y lo efímero es precisamente eso: ya pasó, lo disfrutaste, y fuera. Tú, como artista, no vives subyugado por lo que el público quiere. El público va y participa si quiere; si no, se va. Pero no es: "tengo que hacer una cosa para que te guste a ti". A mí, en ese momento, no me importa lo que te guste a ti, querido espectador. Y la comunicación ritual es mucho mayor con el error, porque aquel sabe que hoy puede ser algo que le guste o no. Y eso es sagrado, teatral, ritual, es decir, ovrónico: el eco va al espectador, el espectador lo lleva al artista, el artista lo devuelve al compañero, el director da anotaciones, las anotaciones se interpretan bien o mal, se producen nuevos ensayos, no hay una forma definitiva. Solo procesos en movimiento; no representación cerrada, sino una búsqueda continua, no clausura, sino una respiración sostenida que nunca termina. El teatro, la música y el arte se convierten en una forma física autónoma, con una estética propia.

Cuando hablas de que vuelve esa comunicación ritual, me resuenan mucho las palabras de Jorge Dubatti cuando habla del convivio teatral: del estar presente, sentir, percibir en tiempo real, sin intermediación tecnológica, en el mismo espacio. Parece que el teatro ovrónico podría ser un teatro inconcluso, participativo, ritual, donde la presencia no fuese solo del artista sino de todos los cuerpos que habitan ese espacio. Y reitero una idea que parece casi superficial, pero cuanto más le doy vueltas más la siento verdadera: la inteligencia artificial llegó para humanizar a la humanidad, para que el ser humano regrese al contacto humano consigo mismo, con el otro, con el arte, con la naturaleza. Romper con ese paradigma del sistema en el que nos metió el siglo XX, que sostiene "o haces un producto aceptado por el mercado o te mueres de hambre".

Lo que tú dices ha sido muy referencial para muchos músicos. Hay artistas muy conocidos que se han suicidado porque las discográficas los presionaban a hacer un tipo de música que ya no sentían, con la que no se identificaban, que los llevaba a la depresión, porque había que hacer lo que la gente

quería escuchar de ti. ¿Cuándo dejas de ser artista y te conviertes en una máquina que reproduce cosas? Te conviertes en artesano, en robot.

O en arte insano, porque es insano para ti, para el artista. Y al final, cuando esa presión se mantiene durante años, cuando te conviertes en la gallina de los huevos de oro de la discográfica o del productor, acabas consumiéndote. Ya no creas desde dentro, sino fabricas desde afuera. Eso, más pronto que tarde, te destruye. Y sobre Dubatti: lo que formula sobre la convivencia teatral es muy interesante, aparte que es un pensador excepcional en casi todos los planteamientos que tiene. El teatro, dice, no es un objeto, sino una zona de encuentro entre cuerpos, una convivencia que ocurre en un tiempo y en un espacio que son irrepetibles. No se hace teatro para mostrar, sino para coexistir y para participar. El convivio es presencia compartida, vulnerabilidad compartida, tiempo compartido. Eso no lo puede reproducir ninguna plataforma de *streaming*. Creo que este planteamiento del teatro ovrónico va en ese sentido: recuperar lo convivial a través de la sorpresa y el error que se propicia en la interacción humana.

Exacto. Lo que pasa es que cuando tú, como espectador, vas a ver un producto hecho, estás prostituyendo el objeto. Quieres que te guste, tenga una calidad determinada y cumpla unos estándares. Cuando el espectador exige estándares, no se escucha a Coltrane y a Miles Davis, sino a Taylor Swift. Y no me meto en lo musical de Taylor Swift, que seguramente es estupenda; pero lo que ella hace lo sabes perfectamente desde el minuto uno hasta el segundo final. No hay nada armónico que te vaya a sorprender, no hay nada en la letra que rompa moldes, no hay un momento que te descoloque. Cuando Miles Davis hacía un disco nuevo, nunca sabías qué iba a hacer. Escuchas *Kind of Blue*, un disco superclásico que llevas escuchando ochocientas veces, y no sabes cuándo va a entrar la trompeta, porque nunca entra en el tiempo que esperas. Y está grabado. Entonces, lo fundamental en la coexistencia teatral es que no hay distancia entre proceso y resultado en el ensayo: el proceso y el resultado están juntos. No hay fijación del sentido, no hay una forma definida que no pueda transformarse. El espectador también puede aportar con su energía y sus aspiraciones. Todos los que hemos hecho teatro sabemos que una sala llena da energía completamente diferente a una vacía. Y no hay ningún estreno que pueda capturar eso: cada noche es distinta aunque el texto sea el mismo. Lo que el ensayo infinito propone es simplemente hacer de esa variabilidad no el accidente, sino el centro. No la excepción, sino la regla.

Entonces, ¿el teatro ovrónico plantea una forma de hacer teatro vivo?

Sí. Un teatro completamente presente donde lo importante no es el proceso dramático del protagonista que busca un objetivo y tiene un antagonista, es decir, toda la estructura dramática que hemos estudiado tantas veces, sino, como decía Brecht o Eugenio Barba, la parcelación: estancar las escenas y hacer un proceso donde ni siquiera el escaletaje del tiempo funcione de manera convencional. Por ejemplo, la necesidad del actor y del espectador que llegan a un restaurante de comida indefinida y deciden, jugando con el error, lo que van a comer. Lo que me interesa es ver el proceso: cómo el actor trabaja ese día, si funciona o no, si se encuentra o no. Que el espectador pueda ver un ensayo y que eso sea la forma definitiva.

Incluso tiene que ser un grupo suficientemente pequeño para que se pueda dar una comunicación real. Cuando estrenaba obras en el circuito comercial, siempre, al final, los actores y el director nos sentábamos en el escenario en unas sillas y hablábamos con los espectadores. Y yo creo que ese era el teatro de verdad. El estreno en sí me interesaba muy poco; de hecho, muchas veces no iba porque lo que me interesaba ya estaba en el proceso del ensayo. Repetir y repetir es una fórmula que me aburre soberanamente. Lo que me fascinaba —y a lo que sí asistía, incluso de mis propias obras— era el proceso del público opinando, rompiendo con libertad. Le dábamos un vino y unas pastas para que se sintiera como en casa.

Nosotros hacemos eso en la Escuela de Espectadores; es un ejercicio de interacción entre las/os espectadores y las/os artistas a lo que le llamamos desmontaje. Es hacer comunidad, desarrollar públicos, reforzar ese convivio, resignificar lo vivido, compartir la experiencia y lo sentido.

Eso es lo que tiene sentido en el teatro ovrónico y que se pierde en la institucionalización del proceso, en la homogeneidad del producto. La gente de veinte, treinta o cuarenta años paga una entrada y va a ver algo, por lo que tú, como artista, tienes que cumplir sus expectativas. Por el contrario, los niños no tienen esa expectativa prefijada. Si no les gusta, gritan, se van, se aburren, se duermen. Si les gusta, te gritan, te ayudan, se suben al escenario, hacen un montón de cosas. He actuado varias veces en la cárcel. Recuerdo una vez que varios chavales gitanos se acercaron en medio del concierto y me dijeron si podían usar mi guitarra. Lo que pasó entonces fue maravilloso, porque el concierto lo dimos todos juntos y los presos lo disfrutaron mucho más. Nosotros nos adaptamos a ellos y ellos a nosotros.

Me acuerdo de una obra que hicimos para residencias de ancianos en Madrid, sobre las mujeres de la posguerra. Las señoras mayores interrumpían la obra y decían: "Es que eso me pasó a mí, y a mi prima (...) en mi pueblo tal o cual...". Empezaban a contar sus historias en alto, en medio de la representación, sin ninguna autocensura. La primera vez que nos pasó me pareció maravilloso, aunque las actrices no sabían muy bien qué hacer o cómo reaccionar. Yo no podía comunicarme con ellas porque estaba en la cabina de técnico. Pero después les dije: "Chicas, si esto vuelve a pasar, ¿qué pensáis?". Entonces decidimos parar la obra y dejar hablar a la gente. Y las actrices dijeron que había sido muy rompedor y energético. Acordamos que a veces puede ser maravilloso y a veces no; no lo sabemos, pero es un espacio de libertad. Hubo veces que nadie decía nada y otras en que la gente empezaba a hablar e interactuaba. Yo prefiero no llamarlo interrupción, sino interacción. De repente el teatro se convierte en una cosa viva, en un espacio de cocreación.

Algo similar me pasó cuando iba a actuar en pueblos pequeños, en una gira que hicimos por Extremadura: llegabas y estaba todo el pueblo metido en un bar o en el casino local. Los niños sentados con el bocadillo, los adolescentes, los padres y los abuelos, porque éramos el único evento de esa semana en un pueblo de sesenta o seiscientos habitantes: el único evento que habría durante días. Claro, tú tenías que adaptar tu lenguaje, porque nosotros hacíamos humor sobre política, sexualidad, sobre lo que fuera, mientras había niños de cinco años sentados allí, con el *bocata,* absolutamente presentes. Y yo decía, oye, nadie os avisó de esto; sin embargo, me parecía un reto demoledor. De repente mi compañero y yo decíamos: ¿por qué no hacemos exactamente lo que plantea Dubatti? Una trama de afectos, percepciones compartidas. Al niño con el bocadillo en el pueblo le importa poco la puesta en escena, el texto y la escenografía, sino qué está sintiendo. Es exactamente como los cómicos de los años cincuenta que iban por los pueblos de España. Era teatro en estado puro, sin trampa ni cartón. Algo que hemos perdido casi completamente en la profesionalización y la mercantilización del hecho escénico. Había tanto error, que no había error: había forma.

Por eso yo creo que si conseguimos enseñar a la inteligencia artificial y a los robots a hacer ese producto comercial que la gente quiere consumir, nosotros quedamos libres. Por ejemplo, los Beatles, señores que apenas sabían tocar sus instrumentos cuando empezaron, ¿por qué revolucionan? Porque tenían esa libertad de romper, ya fuera por desconocimiento,

actitud o una combinación de cosas. Si bien las estructuras de poder artístico se pueden romper, estamos ahora mismo en un momento de estructuras de poder muy consolidadas. *El Rey León* es una estructura de poder; *Wicked* es otra. Las agencias de viajes organizan paquetes turísticos a Madrid donde el teatro es un ítem más: un filete, una obra de teatro, un *gin-tonic*. El producto teatral se convierte como cualquier otro.

El teatro, la música y los músicos de *jazz* de base no tenían por qué depender de las entradas para disfrutar. Hacían arte para su comunidad, para el café de su barrio, para el reducido grupo de personas que entendía lo que estaban buscando. Eso era suficiente y en muchos casos fue extraordinario. Yo creo cada vez más que, con tanto neocapitalismo y tanta homogeneización global, al final tenemos que hacer teatro para nuestra pequeña comunidad. Recuperar esa escala humana en la que el arte tiene sentido: teatro libertario.

Porque el teatro es eso justamente: un fenómeno absolutamente territorial, comunitario y local que, cuando es verdadero, se vuelve universal y humano.

Y sabes lo que pasa: lo más internacional es el conflicto más pequeño. Cuando ves una película ambientada en un pueblo de Irán, la entiendes perfectamente porque, como decía Platón, los conflictos humanos esenciales son apenas tres o cuatro, mientras el resto son variaciones. Cuando entiendes eso y estás haciendo un servicio para tu comunidad, estás siendo más universal que cualquier franquicia. Lo han demostrado directores como Abbas Kiarostami o los grandes cineastas iraníes que, con recursos mínimos y territorios muy locales, alcanzan resonancias globales. También lo han demostrado grandes figuras del teatro que han llevado Shakespeare a otras culturas, a otras formas de interpretar, logrando que las historias de un inglés del siglo XVI hablen al corazón de un público de México, de Japón o de Senegal. Creo que debemos volver a eso.

Entonces, Rubén, ¿podríamos pensar en el teatro ovrónico como la transición del teatro de consumo al teatro de uso humano? ¿Del teatro-producto al teatro-proceso?

Totalmente. Un teatro de libertad, de uso humano, como el que pretendían aquellos viejos anarquistas, como el que pretendía La Barraca de García Lorca: el teatro de llevar a los pueblos esa pequeña interacción de la que te hablaba. El teatro como algo cercano y libre, donde los propios

ciudadanos hagan sus propias representaciones sin necesitar la bendición de una institución. ¿No es magnífico que el proceso teatral se haga sin necesidad de un estreno? ¿No es maravilloso que un pueblo, un barrio, cualquier persona o grupo se enfrente al hecho teatral por el mero placer de enfrentarse a él, sin el estrés del estreno, sin la economía del estreno, sin la necesidad de prostituirse ante el gusto ajeno? Volver a donde nació todo, pero estudiando todo lo avanzado... Del gusto sí que me gustaría hablar. ¿Qué es el gusto? Al final es el ego en su versión más socialmente aceptada. El espectador decide que el gusto es algo válido porque es suyo, pero no se replantea que el gusto es también una imposición, una autocensura aprendida. Te impones a ti mismo qué significa que algo esté bien: que cumpla ciertos estándares, que confirme ciertos valores estéticos, que te haga sentir que tu dinero y tu tiempo valieron la pena. Y ya entramos en la época en la que estamos, con políticas identitarias y contrapuestas que nos llevan a dogmatismos de toda clase. Por un lado, la izquierda se hace dueña de la censura, sin autocrítica; mientras que, por otro lado, la derecha se *escora* de nuevo hacia el fascismo. El gusto propio, al final, inhabilita el gusto de los demás. Miedo me da la imposición y el pensamiento único.

Entonces puede suceder que este teatro ovrónico más conviviente, en este teatro del error, también acepta el error de tu propio pensamiento. Si vas con un dictamen de lo que es el gusto, no lo vas a modificar. Vas a salir de la obra y dirás: "Esto es una porquería porque no me gusta". Pero si vas a un espacio que no es un producto, sino un lugar de cocreación y convivencia donde no hay un resultado definido, tu gusto está en *stand by*. Se tambalea porque no está fijado. ¿No te parece maravilloso?

Me parece increíble porque te rebaja el ego y el posicionamiento censor. Ya no eres un dictador de gustos: estás abierto a que las cosas puedan no ser como tú quieres.

No hay nada peor que el algoritmo. El de TikTok, de Instagram, de las redes sociales, que te dice lo que tienes que ver porque lo has visto antes. Y como ya lo has visto, te dará más de lo mismo. Es un círculo cerrado que refuerza tus gustos y prejuicios constantemente. Eso lo hace cierto espectador todo el rato también, desde antes incluso de que existieran las redes: compraba los discos del artista que ya conocía, veía las obras del director que ya le gustaba y le jodía que el artista cambiase. Deberíamos seguir ese tipo de caminos de hacer lo que uno quiere y no depender

únicamente de lo que el mercado espera. Volver al teatro y música de base, a esos músicos de *jazz* que no tenían por qué depender de las entradas para disfrutar y para crecer.

Entonces, mi pregunta final: ¿el teatro ovrónico llega para liberarnos?

Totalmente. La respuesta es sí. Llega para liberarnos porque creo que el teatro se ha convertido en algo no liberador, en algo enlatado, prostituido por un tipo de público que necesita todo el rato reformular su gusto sin autocrítica. La crítica del gusto se convierte en censura, no en crítica verdadera. Creo que tenemos que estar abiertos a renovarnos constantemente, pero a una renovación al cien por ciento, no a una reforma cosmética. Como decía Buenaventura Durruti: hay que romper las cosas para volver a construirlas. Esto pasa con el teatro como institución y como mercado: hay que romperlo para volver a construirlo en otra clave.

Creo que estamos en una época maravillosa para hacer precisamente eso: romper el teatro tal y como estaba y establecer otro código con el espectador. Un espectador que tenga dudas, que vaya a un espectáculo sin saber exactamente qué va a encontrar. Pero no como esos espectáculos de improvisación (que también tienen fórmula), sino como un proceso de juego con la partitura. Que vaya a ver un proceso teatral sin garantías y salga transformado, o que no salga transformado pero al menos haya estado en un espacio vivo. En Madrid, en los años noventa, la gente iba a los conciertos sin saber qué iba a ver; ibas a una sala porque había música en directo, daba igual qué banda. Eso era maravilloso. Los que tocábamos nos encontrábamos a veces con un público extraordinario y otras con un público al que no le gustábamos nada. Era muy estimulante aquel tirarse al vacío constantemente. Ahora no: compras la entrada con dos años de antelación por un pastizal, y si el artista no canta los temas que tú quieres, te sientes estafado. El público se ha convertido en un dictador del consumo, no en un participante del acontecimiento artístico.

Pues para concluir, no me queda más que agradecer tu riqueza, no solo como investigador sino como artista complejo y completo, alguien que ha deambulado y sigue transitando, como yo digo, trabajando al límite de la incompetencia. Y trabajar así es quizás la mejor definición del artista genuino: empujar la barrera de lo que no sabes hacer, aprender más y arriesgarte más a partir del ejercicio permanente de la prueba y el error. Es exactamente lo que planteas con el teatro ovrónico.

Mil gracias a ti por aguantar mis devaneos. Para terminar, diría lo siguiente: espectadores, convertíos en cómplices. No seáis espectadores, sino cómplices. Y la palabra cómplice es muy chula, porque implica que eres partícipe de lo que hay, incluido el error, lo que no funciona, el crimen. Cuando eres cómplice, también participas de lo que no te gusta, de lo que sale mal. Ya no eres un usuario dictador, que paga por ver un producto garantizado, sino cómplice de un proceso, de un riesgo compartido, de una búsqueda colectiva. Y a veces las cosas no salen bien, los atracos no salen bien. Pero cuando sí salen son extraordinarios, porque nacieron libres.

Conclusión

Esta conversación con Rubén Buren desborda los límites de una charla sobre teatro para convertirse en un manifiesto sobre los modos de producción artística en el siglo XXI. La propuesta del teatro ovrónico no es, en el fondo, una teoría estética, sino una posición ética. Una apuesta por recuperar el acto creativo como espacio de vulnerabilidad compartida, de riesgo asumido, de conocimiento generado en tiempo real. Frente al modelo capitalista que convierte la obra en producto, el ensayo-como-forma reivindica lo inacabado como condición natural del arte y no como defecto a corregir antes del estreno.

La ovronía, concepto acuñado por Buren para describir el diálogo entre el artista y la IA, adquiere en este contexto una dimensión que va más allá de lo tecnológico. Al igual que aquella aprende desde el error y la iteración, el teatro ovrónico propone que el artista haga del error su materia prima, que el actor no reproduzca sino descubra cada noche, que el espectador no consuma sino participe. Es una relectura de principios tan antiguos como el teatro mismo, la presencia, el riesgo, la comunidad, a la luz de un momento histórico en el que la máquina puede fabricar el producto mejor que el humano. Si la IA puede encargarse del espectáculo terminado, al humano le queda lo más esencial y lo más irreproducible: el proceso o, dicho en otras palabras, la inconclusa, la que nunca termina, la que se recrea y reconstruye en cada presentación, en cada rito convivial…

Lo que emerge de este diálogo es también una crítica al espectador-consumidor y una invitación a reinventarlo como espectador-creador. Convertir al público en cómplice implica devolverle agencia y responsabilidad, sacarlo de la comodidad del juicio para situarlo en la incomodidad fértil de la cocreación. En tiempos de algoritmos que nos devuelven siempre lo

que ya conocemos, el teatro ovrónico propone el único antídoto posible: la experiencia irrepetible, el presente compartido, lo que solo ocurre una vez y que, por eso mismo, no puede comprarse con antelación ni repetirse en diferido.

Teatro, archivo y comunidad: reconfiguraciones de la escena perfomático-documental latinoamericana en la obra de Lola Arias



Denise Cobello

Doctora en Artes por la Universidad Nacional de las Artes y magíster en Estudios Teatrales por la Universidad de París 3 – Sorbonne Nouvelle. Su trabajo se centra en el estudio de prácticas performático-documentales y su papel en la construcción y activación de memorias. Es profesora de grado y posgrado en el departamento de Artes Dramáticas de la UNA y miembro del comité editorial de la revista *Territorio Teatral*.

Teatro, archivo y comunidad: reconfiguraciones de la escena performático-documental latinoamericana en la obra de Lola Arias

Denise Cobello
CONICET-IIGG-Universidad de Buenos Aires
Universidad Nacional de las Artes

Resumen

Este artículo analiza las reconfiguraciones del teatro performático-documental latinoamericano a partir del estudio de la obra de Lola Arias. En el marco de la expansión contemporánea de prácticas escénicas que incorporan documentos, testimonios y materiales de archivo, se examina cómo estos dispositivos producen formas específicas de memoria, comunidad y experiencia. En primer lugar, se presenta un panorama de la producción de Lola Arias y se propone luego un análisis de *Familienbande* (2009), una obra que formó parte de sus primeras exploraciones en torno a la forma biográfico-documental. A partir de este estudio, se indaga el modo en que el dispositivo escénico articula relatos biográficos, archivos personales y procesos colectivos de creación, con el fin de problematizar las fronteras entre representación y presencia, ficción y realidad. Se propone que estas prácticas no solo reactivan memorias del pasado reciente, sino también generan espacios de encuentro y de elaboración comunitaria, donde los relatos biográficos se vinculan con procesos sociales que el propio acontecimiento teatral pone en tensión.

Palabras clave: teatro performático-documental; archivo; comunidad; Lola Arias

Introducción

> Las familias, como las "comunidades", son a la vez sitios de conflicto y de ayuda, de violencia y de amor
>
> Kath Weston

En estas dos primeras décadas del siglo XXI, el campo de las artes escénicas se vio atravesado por una proliferación de prácticas que incorporaron materiales de lo real como parte constitutiva de sus dispositivos poéticos y políticos. Documentos, archivos, testimonios, relatos de vida, objetos personales y registros audiovisuales ingresaron a la escena no como meros soportes informativos, sino como materiales problemáticos que tensionaron las fronteras entre ficción y realidad, representación y presencia, arte y experiencia. En este marco, el nuevo teatro documental (Brownell, 2021; Cobello, 2024; Hernández, 2019; Kempf y Moguilevskaia, 2013) se ha consolidado como un territorio privilegiado para interrogar los modos contemporáneos de producción de sentido y de construcción de memoria.

En América Latina, estas prácticas tomaron una densidad específica al inscribirse en contextos atravesados por memorias traumáticas, violencias estatales, disputas identitarias y procesos históricos de exclusión. Aquí, el trabajo con archivos y testimonios no puede desligarse de una dimensión política que exceda lo estético y que interpele directamente las formas en que el pasado es narrado, transmitido y actualizado en el presente. Sin embargo, el interés contemporáneo por el documento no supone una simple continuidad con el teatro documental histórico, sino una reconfiguración profunda de sus presupuestos.

Este trabajo[1] se centra en el estudio de un conjunto de experiencias del teatro documental contemporáneo, particularmente en el análisis de formas escénicas que utilizan archivos y testimonios desde una perspectiva que reconoce la centralidad de la noción de género para comprender el sentido de los fenómenos culturales. Este desplazamiento del abordaje clásico del documento con relación a las artes escénicas implica abandonar su concepción como prueba objetiva para pensar el archivo como un campo atravesado por mediaciones, afectos y relaciones de poder. En este sentido, el teatro biográfico-documental no se limita a representar

[1] Tuvo su origen y desarrollo en una investigación realizada en el marco del Doctorado en Artes de la Universidad Nacional de las Artes.

hechos del pasado, sino que produce experiencias situadas que activan la memoria en el presente. La escena se transforma, así, en un espacio de investigación donde se ensayan formas alternativas de conocimiento que no se reducen a la transmisión de información, sino que se construyen en la relación entre cuerpos, materiales y espectadores. Más que limitarse a representar historias individuales, muchas de estas prácticas escénicas producen espacios de encuentro donde testimonio, memoria y experiencia se articulan como formas de construcción colectiva.

Este artículo propone analizar estas transformaciones a partir del estudio de la obra de Lola Arias, entendida como un caso metonímico de los desplazamientos estético-políticos que atraviesan el teatro biográfico-documental contemporáneo. Sostenemos que la poética de Arias articula, de manera singular, archivo, testimonio y género, configurando dispositivos escénicos performativos que ponen en crisis los regímenes tradicionales de representación y habilitan nuevas formas de lo común.

El teatro documental contemporáneo a la luz del giro performativo

El teatro documental cuenta con una genealogía ampliamente estudiada, cuyos orígenes suelen situarse en las experiencias de Erwin Piscator (1976) y Bertolt Brecht (2000) durante la primera mitad del siglo XX. En ese contexto, el documento funcionaba como evidencia destinada a revelar las estructuras sociales subyacentes a los acontecimientos históricos, mientras la escena se concebía como un espacio de esclarecimiento crítico. El objetivo pedagógico y la vocación de denuncia constituían rasgos centrales de este paradigma. Las prácticas documentales contemporáneas se distancian de este modelo al problematizar tanto la noción de verdad como la posición del sujeto que enuncia. Tal como muestra la obra de Arias de 2007 en adelante, a partir del viraje documental de su producción, el documento dejó de operar como garantía de transparencia para convertirse en un material opaco, susceptible de ser recontextualizado y puesto en crisis. En este marco, lo real es convocado de modo performativo mediante la articulación entre archivos externos y materiales biográficos, generando tensiones y cruces entre universos ficcionales y experiencias vitales.

Este desplazamiento se inscribe en lo que diversos estudios han denominado teatro de lo real (Brownell, 2021; Martin, 2010; Saison, 1998), un campo heterogéneo que reúne experiencias documentales, autobiográfi-

cas y performativas. En estas prácticas, la verdad ya no se concibe como correspondencia entre representación y realidad, sino como un efecto producido en el encuentro escénico. El documento no "habla por sí mismo", sino que adquiere sentido en relación con los cuerpos que lo activan y con los contextos en los que se inscribe.

Desde esta perspectiva, el teatro biográfico-documental no solo se define por el tipo de materiales que utiliza, sino por el modo en que se relaciona. La biografía deja de presentarse como un relato lineal de vida para convertirse en un dispositivo que exhibe sus propias operaciones de montaje, selección y exclusión. La escena no reproduce la vida, sino que la reconfigura, volviendo visibles los procedimientos a través de los cuales se construye un relato sobre lo vivido.

Uno de los elementos fundamentales para comprender estas transformaciones es el llamado "giro performativo" en las artes escénicas (Lehmann, 2013; Féral, 2011; Danan, 2016). Este giro desplazó el énfasis puesto en el texto dramático hacia el acontecimiento (Fischer-Lichte, 2011), desde la representación hacia la presencia y desde el significado hacia la experiencia. En este marco, el cuerpo del intérprete adquiere un estatuto central como lugar de inscripción de la memoria y como soporte de una verdad que no se agota en el contenido del relato.

Como se intentará demostrar, el teatro biográfico-documental contemporáneo se apropia de herramientas provenientes de la *performance* para tensionar las convenciones teatrales tradicionales. El cuerpo en escena no encarna exclusivamente un personaje ficcional, sino que se presenta como un archivo vivo donde se inscriben trayectorias individuales y colectivas, produciendo un efecto de proximidad que redefine la relación entre escena y espectadores.

En este sentido, el testimonio se concibe como un acto performativo: su verdad no reside únicamente en el contenido de lo dicho, sino también en la exposición del cuerpo que lo enuncia. Según lo planteado por Jorge Dubatti (2007; 2011), quien propone pensar el teatro como un acontecimiento convivial —esto es, una experiencia situada que emerge del encuentro corporal y territorial entre artistas y espectadores—, estas prácticas pueden entenderse como dispositivos que activan la experiencia en el presente del acontecimiento escénico. Desde esta perspectiva, el teatro biográfico-documental se configura como un espacio donde se negocian los límites entre representación y presentación, entre ficción y realidad.

En este marco, los intérpretes se presentan como "expertos de su propia vida", desplazando la noción clásica de actuación y cuestionando las jerarquías tradicionales entre actores profesionales e intérpretes aficionados.

Una periodización desde lo biográfico-documental

Con el propósito de comprender y contextualizar la evolución de su trabajo a lo largo del tiempo, se propone una breve periodización de la producción escénica de Lola Arias. A partir de esta, hemos podido constatar que, entre 2007 y 2019, la artista desarrolló dos grandes líneas de creación: por un lado, un teatro performativo concebido para la sala; por otro, obras performáticas de carácter conceptual presentadas por fuera de la institución teatral. Su práctica desbordó las fronteras de los géneros, además que entrecruzó disciplinas y lenguajes para renovar sus formas mediante la experimentación con archivos y testimonios.

Asimismo, la historización y sistematización de su obra ha permitido señalar cambios significativos en su estilo, técnicas y temáticas que decidió abordar con relación al contexto histórico y cultural en donde se produjeron. En efecto, a través de este estudio se pudo revelar el viraje de su producción hacia formas escénicas que exploran lo biográfico y lo documental, al desplazar el foco de interés artístico del objeto a la experiencia. Al localizar el trabajo de Arias en el mapa actual argentino y europeo se pudo caracterizar su poética y definir las tradiciones en las que se inscribe. A lo largo de sus diversas etapas creativas y como se ha podido comprobar (Cobello, 2024), la obra de Arias se ha inscrito en un marco transnacional y en una línea de experimentación artística que busca adentrarse en debates políticos e históricos contemporáneos.

En la primera etapa de su producción biográfico-documental, aparecieron los rasgos principales de un teatro que desafió los límites entre realidad y ficción. A partir de su primera trilogía —*Striptease*, *Sueño con revólver* y *El amor es un francotirador*—, Arias (2007) tensionó la estructura dramática convencional con el fin de incorporar lo real performativo en escena a través de procedimientos que amplificaron la inmediatez y lo efímero de la experiencia teatral. A este conjunto se sumó la colaboración artística entre Arias y el director suizo Stefan Kaegi: *Chácara Paraíso [Soko São Paulo]* (2007), *Airport Kids* (2008) y el ciclo *Ciudades Paralelas* (2010-2011). Estos trabajos permitieron una escena documental donde la politicidad aparecía además desplazada. La responsabilidad política, entonces, fue delegada a las/os espectadoras/es que se enfrentaron a una escena ambigua con múl-

tiples posibilidades de lectura, que pareciera querer evitar la constitución de identidades políticas cerradas que contribuyan "a exacerbar el potencial antagónico que existe en la sociedad" (Mouffe, 2007, p. 10); por el contrario, presentó un sistema agónico, una forma de entender la política que reconoce y abraza el conflicto como una parte inherente de la vida.

En la segunda etapa de su producción, se consolidaron las claves de su poética documental y biográfica. En 2009 se estrenó en Buenos Aires la primera obra de lo que, al poco tiempo, se conformaría como la segunda trilogía[2] creada por Arias —*Mi vida después* (2009), *El año en que nací* (2012) y *Melancolía y manifestaciones* (2012)—, esta vez sobre hijas/os que reconstruyeron sus experiencias de infancia y la vida de sus ma-padres en dictadura. *Mi vida después* se erigió como obra modélica tanto a nivel local como regional, representativa del resurgimiento de lo documental en un teatro que parecía tener como objetivo revisar los discursos oficiales de la historia y ofrecer posibles contralecturas. Este trabajo abrió la trilogía y funcionó como matriz a partir de la cual son concebidas *El año en que nací* y *Melancolía y Manifestaciones*, obras que fueron comisionadas por teatros alemanes para identificar similitudes y diferencias entre los sistemas de producción en los que se enmarca su práctica. Al mismo tiempo, *Familienbande* (2009)[3] —producida por el Teatro de Cámara de Múnich—, *The Art of Making Money* (2013) y *The Art of Arriving* (2015) —creadas para el Teatro de Bremen— trabajaron sobre biografías de personas que viven en diferentes ciudades de Alemania y cuya cotidianidad se encuentra atravesada por problemáticas en torno a desigualdades sociales y discriminación sexo-genérica, de clase o étnico-racial.

A partir de este conjunto de obras se puede establecer relaciones entre presencia y representación que reconfiguraron los componentes del experimentalismo artístico de Buenos Aires de los años 60. En efecto, se pudo ver que las obras examinadas oscilan entre el "hacer" y el "deshacer", lo que permitió una reflexión constante sobre el pasado y el presente, además de fomentar la creación de vínculos comunitarios y afectivos. Desde una perspectiva multiculturalista basada en "lazos de parentesco" y "sistemas de cooperación" (Butler, 2006), lo estético en estas obras desbordó hacia lo técnico y de lo técnico hacia lo social, lo político y lo económico.

[2] Si bien la idea de trilogía no estuvo presente en estas obras desde su gestación, como sí fue el caso de la primera, Arias las concibe de este modo a partir de la publicación de los textos. Véase Arias (2016, p. 9).

[3] Traducida al español como *Lazos de familia* (véase Arias, 2009a).

Emergieron así dispositivos (Foucault, 2019; Agamben, 2015; Duguet, 1988) que reunieron a personas profesionales y no profesionales del campo de las artes escénicas y la cultura concebidos para ir al encuentro con un público de una institución cultural. Estas obras se configuran como aparatos productores de flujos humanos y lazos sociales que vitalizan una mirada crítica de la realidad e invitan al espectador a participar afectivamente de otro mundo que produce formas alternativas de sentir, pensar y percibir.

En la tercera y última etapa de producción, la práctica de Arias profundizó en una línea de trabajo que cuestionó las narrativas dominantes sobre la identidad y la subjetividad. A través de una exploración más intensa de los archivos y de la incorporación de puntos de vista descentrados, su obra acentúa el cuestionamiento de lo instituido y habilita la emergencia de nuevos lazos político-afectivos. Este desplazamiento se observa tanto en iniciativas de carácter conceptual concebidas como instalaciones y dispositivos inmersivos —como el proyecto curatorial *Mis documentos* (2012-2017), la exhibición *Doble de riesgo* (2016) y la *performance Audición para una manifestación* (2017)— como en obras escénicas posteriores, entre ellas *Campo minado* (2016), *Teatro de guerra* (2018), *Atlas des Kommunismus* (2016) y *Futureland* (2019).[4] En estas producciones, atravesadas por debates contemporáneos vinculados con los estudios queer/cuir y la interseccionalidad, las biografías puestas en escena funcionaron como un prisma desde el cual se problematizaron relatos históricos dominantes. En ese sentido, se concibe como hipótesis que esta etapa del trabajo de Arias expuso paradojas y tensiones ligadas a distintos acontecimientos sociopolíticos, al tiempo que sometió a revisión crítica la noción misma de archivo.

Esta periodización realizada permite comprender cómo el trabajo con lo real se complejiza y adquiere densidad política a lo largo del tiempo. Más que constituir etapas cerradas, estos momentos señalan desplazamientos en los modos de articular biografía, archivo y presencia escénica, así como en las formas de producción de comunidad que estas prácticas habilitan. A partir de este marco, a continuación, el trabajo se detiene en la productividad analítica de las nociones de archivo, testimonio y género, entendidas como ejes conceptuales centrales para abordar la obra de Lola Arias.

[4] El recorte de la producción de Lola Arias responde a la investigación doctoral de la que deriva este trabajo, que propone una periodización entre 2007 y 2019 como tramo representativo de su práctica. Este marco permite fundamentar el viraje de su obra hacia lo biográfico-documental y analizar las relaciones que esta modalidad establece con los distintos marcos de producción en los que se inscribe.

Archivos en escena

Uno de los aportes más significativos de la obra de Arias al teatro biográfico-documental contemporáneo reside en su concepción del archivo. En sus dispositivos escénicos, estos no se presentan como un conjunto de materiales cerrados que remiten a un pasado estable, sino a un campo de fuerzas activado en el presente de la representación. De este modo, el archivo deja de funcionar como garante de verdad para convertirse en un elemento más dentro de un dispositivo que exhibe sus propias mediaciones. Fotografías, cartas, objetos personales, registros sonoros y audiovisuales ingresan a la escena para ser manipulados, narrados, reinterpretados y, en muchos casos, puestos en entredicho.

Esta concepción dialoga directamente con los aportes de Diana Taylor (2015), quien distingue entre archivo y repertorio para pensar las formas de transmisión cultural. Esta autora sostiene que el archivo privilegia los materiales durables, mientras que el repertorio se basa en prácticas corporales y efímeras. Sin embargo, lejos de oponerlos de manera tajante, propone pensarlos en relación: "El repertorio requiere presencia: la gente participa en la producción y reproducción de conocimiento por estar ahí, ser parte de la transmisión" (Taylor, 2015, pp. 19-20). Las obras de Arias se sitúan precisamente en ese cruce. El archivo material solo adquiere sentido en relación con los cuerpos que lo activan en escena. La presencia de las/los intérpretes no ilustra el documento, sino que lo reconfigura mediante una lectura situada y afectiva. La escena se transforma, así, en un espacio de fricción entre distintas temporalidades: el pasado que retorna, el presente de la enunciación y el futuro que se imagina a partir de esa activación. Esta operación desestabiliza la idea de memoria como acumulación y la redefine como proceso relacional.

En las obras biográfico-documentales de Arias, el archivo no se presenta de manera aislada, sino integrado en dispositivos escénicos complejos que articulan narración, exposición y performatividad. Aquellos funcionan como verdaderas máquinas de lectura que invitan al espectador a interrogar no solo los materiales presentados, sino también las condiciones de su producción y circulación. Desde esta perspectiva, puede pensarse el dispositivo en un sentido foucaultiano, como una red de relaciones entre discursos, prácticas y saberes. Foucault (2009) define el dispositivo como: "un conjunto decididamente heterogéneo, que incluye discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes,

medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas" (p. 13). Aplicado al análisis escénico, el dispositivo permite comprender cómo los materiales documentales, los cuerpos en escena, las reglas del juego teatral y la posición del espectador se articulan para producir un determinado régimen de visibilidad. En las obras de Arias, este régimen no busca ofrecer certezas, sino generar preguntas, incomodidades y zonas de ambigüedad. Allí el espectador no es interpelado como receptor pasivo de una verdad ya elaborada, sino como participante de una experiencia que exige una toma de posición. En este sentido, el dispositivo escénico produce un saber que no se transmite de manera didáctica, sino que emerge del encuentro entre escena y público.

Este recorrido puede ser leído en diálogo con lo que Rebecca Schneider (2011) denomina la inestabilidad constitutiva de las prácticas performativas. Para la autora, la *performance* no conserva el pasado, sino que lo expone como algo siempre en proceso de desaparición y reaparición. Teniendo en cuenta la crisis de la lógica archivística occidental contemporánea como marco dominante de inteligibilidad, cuestiona:

> If we consider performance as "of" disappearance, if we think of the ephemeral as that which "vanishes," and if we think of performance as the antithesis of preservation, do we limit ourselves to an understanding of performance predetermined by a cultural habituation to the patrilineal, West-identified (arguably white-cultural) logic of the archive? (p. 97)[5]

De este modo, Schneider advierte que concebir la *performance* exclusivamente como lo que se desvanece puede implicar una adhesión acrítica a la lógica lineal y patriarcal del archivo occidental. En este sentido, sostiene que la *performance* no desaparece, sino que persiste de otro modo: deviene ella misma a través de la desaparición.

Desde esta perspectiva, se considera que la obra de Arias no buscó fijar archivos biográficos ni estabilizar memorias, sino producir dispositivos donde el pasado se reactive de manera precaria, fragmentaria y situada. La escena no funciona como archivo definitivo, sino como un espacio de reinscripción constante.

---

[5] "Si consideramos la *performance* como algo 'de' la desaparición, si pensamos lo efímero como aquello que 'se desvanece', y si concebimos la *performance* como la antítesis de la preservación, ¿nos limitamos entonces a una comprensión de la *performance* predeterminada por una habituación cultural a la lógica patrilineal del archivo, identificada con Occidente (y, podría decirse, con la cultura blanca)?" [Traducción de la autora].

Testimonio y experiencia

Si el archivo constituye uno de los pilares de la poética de Arias, el testimonio funciona como su contracara viviente. Sin embargo, el que aparece en sus obras no responde a una lógica confesional ni a una narrativa de autenticidad inmediata. Por el contrario, se trata de un testimonio construido, ensayado y expuesto como tal, lo que permite problematizar la idea misma de verdad testimonial.

Este enfoque puede pensarse en diálogo con los aportes de Giorgio Agamben (2005) sobre el testimonio y la imposibilidad de una representación plena de la experiencia extrema. Agamben sostiene que el testigo es quien siempre habla desde una falta, desde una imposibilidad: "Quien asume la carga de testimoniar por ellos sabe que tiene que dar testimonio de la imposibilidad de testimoniar. Y esto altera de manera definitiva el valor del testimonio, obliga a buscar su sentido en una zona imprevista" (2005, p. 34).

En las obras de Arias, el testimonio no pretende suturar esa imposibilidad, sino verla visible. Los relatos de vida se presentan atravesados por silencios, contradicciones y lagunas que forman parte constitutiva de la experiencia. De ahí que la escena no busque completar el sentido, sino exponer su fragilidad, operación que se refuerza mediante la centralidad del cuerpo. El testimonio no se limita a lo dicho, sino que se produce en la presencia corporal del intérprete, en su voz, sus gestos, su relación con los objetos y documentos que manipula. Así, el cuerpo deviene un archivo vivo que no conserva el pasado, sino que lo reactualiza de manera situada.

En el teatro biográfico-documental de Arias, el testimonio deja de comprenderse como una simple narración de hechos vívidos para convertirse en un acto escénico complejo, atravesado por mediaciones, ensayos y decisiones formales. Ya no aparece en escena como garantía de autenticidad, sino como una práctica performativa que se construye en el presente y en relación con las/os otras/os. Esta concepción se distancia de una noción representacional del testimonio y dialoga con los aportes de la teoría performativa (Austin, 1982; Butler, 1998; Derrida, 1989). Aplicado al análisis escénico, este enfoque permite comprender el testimonio como una acción que no preexiste a su enunciación. En las obras de Arias, el relato de vida no es una verdad almacenada que se transfiere al espectador, sino una experiencia que se produce en el acto mismo de ser dicho frente

a otra/os. La verdad testimonial no reside en la correspondencia con los hechos, sino en la fuerza performativa de la exposición.

Esta perspectiva se refuerza por la insistencia en mostrar las condiciones de producción del testimonio. Los relatos aparecen ensayados, repetidos, a veces contradichos por otros materiales en escena. Lejos de ocultar la mediación, los dispositivos escénicos la exhiben, poniendo en crisis la ilusión de transparencia. De este modo, el testimonio se convierte un espacio de negociación entre memoria, relato y presencia.

El trabajo con testimonios en la obra de Arias se inscribe también en los debates contemporáneos sobre memoria y trauma. Diversos estudios, como los desarrollados por Calveiro (2006), Jelin (2002) y Vezzetti (2002), entre otros, han señalado que las experiencias traumáticas resisten una narración lineal y coherente, por lo que toda forma de testimonio está atravesada por silencios, lagunas y desplazamientos. Shoshana Felman y Dori Laub (2000), por ejemplo, sostienen que el testimonio no consiste en la transmisión de un conocimiento ya elaborado, sino en un proceso que se produce en el acto mismo de ser escuchado. Según sus palabras, "el conocimiento producido por el testimonio no es simplemente un dato factual, sino un acontecimiento que se produce en el acto mismo de testimoniar" (p. 62).

Esta concepción resultó particularmente pertinente para analizar las obras de Arias, en las que el testimonio no se presentó como un relato cerrado, sino como un proceso abierto que se construyó en relación con el público. El testigo emergió, en estas producciones, como sujeto que se constituye en el acto de narrar. Por lo tanto, la escena se convirtió en un espacio de escucha donde el pasado no se resolvía, sino que se reactualizaba de manera conflictiva.

En este marco, el teatro biográfico-documental ariano no buscaba reparar el trauma ni ofrecer una narrativa reconciliadora; por el contrario, expuso la fragilidad del relato y la imposibilidad de una representación plena. Esta apuesta ética y estética distingue esta práctica de otras expresiones de teatro documental y político más orientadas a la denuncia o a la pedagogía.

Género y memorias disidentes

En la etapa más reciente de la producción de Arias, la perspectiva de género adquirió un lugar central y redefinió el trabajo con archivo y testimonio. De esta manera, el género se configuró como una categoría fundamental para comprender el sentido de su práctica artística. Esta perspectiva pudo interrogar los modos en que los archivos son construidos, preservados y legitimados, así como las formas en que ciertas experiencias quedaron sistemáticamente excluidas de los relatos oficiales. El archivo dejó, entonces, de ser un conjunto neutral de documentos para revelarse como un dispositivo político que organiza lo decible y lo visible. Al trabajar con archivos personales y testimonios encarnados, la obra de Arias puso en crisis estas jerarquías y habilitó la emergencia de memorias disidentes. Así, la escena se convirtió en un espacio de disputa simbólica donde se reconfiguraron las políticas de la memoria. Lejos de proponer relatos cerrados, sus dispositivos escénicos exhibieron las tensiones y ambigüedades que atraviesa la construcción de las identidades y las memorias colectivas.

Uno de los desplazamientos más significativos se produjo cuando la perspectiva de género se volvió un eje explícito de sus dispositivos escénicos. Esta incorporación no se limitó a tematizar cuestiones de género, sino que implicó una reconfiguración profunda de las formas de narrar las biografías y de concebir la memoria. Esta inclusión pudo leerse en diálogo con los aportes de Judith Butler (2007) sobre la performatividad del género. Esta pensadora sostiene que el género no es una esencia previa al acto, sino el efecto reiterado de prácticas y discursos. En este sentido, afirma que: "El género es la estilización repetida del cuerpo, una serie de actos repetidos dentro de un marco regulador altamente rígido que se congela con el tiempo para producir la apariencia de sustancia, de una especie natural de ser" (p. 45)."

Desde esta perspectiva, las biografías llevados a la escena dejan de ser relatos estables de identidad para convertirse en procesos abiertos de construcción y transformación. Las obras de Arias exhibieron identidades en tránsito, cuerpos que desbordaban las normativas y memorias que no encontraron lugar en los archivos oficiales. Esta operación cuestionó los modos en que ciertas vidas fueron históricamente excluidas de los relatos hegemónicos, de modo que se presentó como un espacio de emergencia

de memorias disidentes, donde el archivo se reconfiguró desde una perspectiva situada y crítica. De esta manera, ha sido posible comprender las biografías escénicas no como relatos de identidades estables, sino como procesos en permanente transformación, como construcciones históricas y relacionales, atravesadas por normas sociales que pueden ser repetidas, desviadas o resignificadas.

En efecto, el trabajo con memorias disidentes —cuerpos que no encajan en los relatos hegemónicos, experiencias que han quedado fuera del archivo oficial— amplió el campo de lo representable y cuestionó las políticas tradicionales de la memoria. El teatro biográfico-documental de Arias se presentó como un espacio de emergencia de otras narrativas, que no buscaban integrarse armónicamente al canon, sino ponerlo en crisis.

A continuación, nos detendremos en *Familienbande* (2009) para analizar cómo estos materiales se articularon en un dispositivo performativo que transformó el testimonio en experiencia compartida.

Familienbande (2009): una formulación temprana de la poética de Lola Arias

El trabajo con lo documental en la obra de Lola Arias comenzó a consolidarse hacia fines de la década de 2000. Un espectáculo modélico en la configuración de su poética fue *Familienbande*, estrenada en el Teatro de Cámara de Múnich en 2009.[6] Esta obra propone una reflexión sobre los lazos de parentesco y las formas de comunidad que pueden impulsar —parafraseando a Roland Barthes— nuevos modos de vivir juntas/os. El acceso a los materiales fue complejo, ya que la obra solo se presentó en Europa y el registro audiovisual pertenecía al teatro productor. Sin embargo, su análisis resultó central porque sintetizó rasgos de lo que denomino la "poética ariana". En particular, la obra permitió observar cómo el dispositivo escénico articuló archivo, biografía y representación para producir formas específicas de comunidad y de experiencia compartida.

En 2007, Arias llegó a Múnich en el marco del Spielart Factory. Allí presentó, junto a Stefan Kaegi, *Soko São Paulo*. Dos años más tarde, fue convocada por

[6] Para el análisis de esta obra se trabajó con el registro audiovisual de la representación del 11 de octubre de 2022, cedido por el teatro Münchner Kammerspiele. Se contó además con un manuscrito en alemán inédito cedido por la autora y traducido al castellano (véase Arias, 2009a).

el Teatro de Cámara de Múnich para inaugurar la temporada 2009-2010.[7] Ese mismo año, *Mi vida después* (2009) comenzó a circular en festivales europeos. En ese contexto surge *Familienbande*, estrenada el 6 de septiembre de 2009.

El espacio escénico se organizaba en un adelante/atrás separado por una pared de bastidores con puerta y ventana centrales. Delante, un césped sintético; detrás, ambientes que solo se revelaban mediante proyecciones en vivo. Esta disposición configuró un juego constante entre interior y exterior, presencia y mediación, que anticipó procedimientos espaciales de producciones posteriores.

La obra se inició con la proyección de una casa blanca que giraba ante la cámara y dejaba ver su interior: se trataba de una casa de muñecas con la que una niña recrea la historia de su familia. Su voz acompaña la imagen:

> Lena: Una pequeña ciudad del sur de Alemania, casas como gemelas, una casa blanca con una puerta marrón, igual que todas las demás casas, detrás de la casa un pequeño jardín con árboles y conejos y el ruido de la autopista. (Arias, 2009a, p. 1)

El prólogo introduce una biografía familiar narrada en tiempo presente:

> Lena: Mi mamá se enamora de mi papá. Nazco yo. Mis padres se separan, mi papá se muda y mi mamá se enamora de una mujer. Esta mujer va a ser mi segunda madre. Mi madre y mi madre quieren un bebé, así que le preguntan a mi padre si puede ayudarlas. Mi padre dice que sí. Nace un bebé, mi hermano Moises, el hijo de mi padre y de mi segunda madre. Esta es mi familia. Padre, madre, madre, mi hermano y yo. ¿Entienden? Parece complicado pero no lo es. (Arias, 2009a, p. 1)

La fórmula retoma procedimientos que Arias desarrolló más ampliamente en *Mi vida después* y anticipa los que aparecerán luego en *El año en que nací*: el pasado se actualiza en el presente de la enunciación. En Alemania, las casas de muñecas remiten a una tradición burguesa que, desde el siglo XVI, funcionó como dispositivo pedagógico y de exhibición. Como juguete femenino, transmitía un mandato doméstico ligado a la división sexual del trabajo (Fraser, 2015; Mies, 2019). En la obra, este objeto opera

[7] En una entrevista realizada para el diario alemán *Abendzeitung* a propósito del estreno de *Familienbande*, Lola Arias explicó que la obra surgió a partir de la invitación realizada por la coordinadora del área de dramaturgia del teatro de cámara de Múnich, Julia Lochte, para montar algo en dicho teatro. "Tenía una obra para una actriz y su hija y le pedí una actriz adecuada. Me presentó a Katja Bürkle. Cuando escuché su historia, decidí escribir una nueva obra" (L. Arias, comunicación personal, 25 de septiembre de 2009).

críticamente: su reiteración escénica evidencia la reproducción y el desplazamiento del modelo familiar. En *Familienbande*, la combinación de la imagen de la casa de muñecas y la historia que Lena narra en el prólogo se convierten en una crítica a la naturalización de los roles de género burgueses. La casa de juguete que aparece en escena fue construida por el bisabuelo de Katja. Su madre la recibió como regalo de Navidad en 1961 y luego fue reparada para entregársela a Lena cuando tenía cinco años.

Al iluminarse el escenario, comprendemos que la casa real replica la miniatura. El dispositivo audiovisual permite acceder al interior mediante cámaras que proyectan en vivo lo que ocurre puertas adentro. El espacio escénico se configura, así, en un adelante/atrás o afuera/adentro que marca la dinámica de acción de las/os intérpretes y los vínculos que encarnan, al tiempo que anticipa un tratamiento espacial que se despliega en producciones posteriores y habilita un juego metonímico entre ausencia y presencia. La familia —compuesta por Silja, Katja, su hija Lena y su hijo Moisés— inicia su rutina diaria. Las acciones domésticas se muestran a través del video, mientras se comparten relatos y reflexiones sobre la familia. La alternancia entre narración, diálogo y momentos musicales genera un vaivén entre registro épico y forma dramática.

La obra alude a la figura del doble o *doppelgänger:*[8] las/os intérpretes representan su propia biografía utilizando sus nombres reales. La descripción inicial de "casas mellizas" refuerza esta lógica especular. La repetición no es identidad: cada iteración evidencia una diferencia. La figura del doble remite a un "otro yo", semejante pero distinto. Ese doble fantasmagórico —el *doppelgänger* o "gemelo malvado"— se separa del yo como un enemigo interior. En *Familienbande* se repiten muchos patrones de la familia normativa, al tiempo que se exhiben diferencias en su configuración. En un estudio sobre maternidad y familia en el teatro contemporáneo, la investigadora alemana Miriam Dreysser (2015) afirmaba que "la normalización de esta familia también significa su inserción en la norma: de familias nucleares, hileras y casas de muñecas" (p. 249).

La obra retoma aspectos de la idea de familia que tuvieron su germen en la primera trilogía de Arias, en particular en *Striptease* (2007), centrados particularmente en las tensiones entre los convenios de crianza entre dos

[8] El término *doppelgänger* fue acuñado en 1796 por el novelista alemán Johann Paul Friedrich Richter. Es un recurso utilizado en la ficción que permite a las/os escritoras/es comparar los valores y opiniones de su personaje no con otros, sino consigo mismo.

o más personas, así como reflexiones sobre amor, fidelidad y sexualidad. Aquí, la construcción dramatúrgica problematiza la familia mediante la recreación de una rutina cotidiana. El punto de partida es la biografía de las/os intérpretes: dos actrices, un actor, su hija de doce y su hijo de un año. Las escenas reconstruyen momentos de un día cualquiera: el despertar, el desayuno, el viaje al colegio, la visita del padre, el café de la tarde y los cuentos antes de dormir. Del relato al público se pasa al diálogo y viceversa, con momentos musicales en los que las/os intérpretes tocan la guitarra y cantan en vivo.

Desde el inicio, todo parece replicar la misma lógica familiar simbolizada en la casa de muñecas. Comprendemos que la idea de familia[9] —entendida desde una perspectiva sociológica— reproduce un modelo vincular basado en prácticas de género binarias,[10] aunque su configuración se encuentra ligeramente desplazada. Las tareas de cuidado de las/os niñas/os se muestran compartidas por ambas madres. Por ejemplo, en la escena donde ambas madres tienden la ropa mientras recitan proverbios sobre la noción de familia, desde concepciones literarias —citan a Tolstoi, Hitchcock, Sófocles, Víctor Hugo—, hasta concepciones religiosas, proverbios y dichos populares. La acción es realizada en conjunto con la hija y, en la función del registro audiovisual utilizado para este análisis, también colabora el padre, ya que la soga se corta y él interviene para sostenerla, levantada de uno de los extremos para que la acción de colgar pueda realizarse. La construcción colaborativa de la escena se conecta con el mon-

[9] Para abordar la noción de familia nos apoyamos principalmente en el estudio realizado por Elisabeth Roudinesco (2003) que distingue tres períodos en la evolución familiar: el primero, el de la familia tradicional, cuya función aseguraba la transmisión del patrimonio. En dicha composición familiar el *pater familias* estaba investido de una autoridad, imagen y semejanza del monarca. La dominación del padre continuó hasta fines del siglo XIX. Con la Revolución Francesa (1789) se inicia el segundo período, el de la familia moderna, cuyo orden estaba basado en la autoridad del marido, la subordinación de la mujer y la dependencia de las/os niñas/os, aunque el matrimonio cambió de naturaleza y pasó a ser un contrato mayoritariamente consentido entre un hombre y una mujer. Es decir que, hasta finales del siglo XIX la autoridad paterna continuó revalorizándose, aunque, por otra parte, se fracturó, fragmentó y de manera constante. El tercer período, el de la familia contemporánea o posmoderna, se inició en la década del 60 del siglo pasado. Esta implicaba la unión, por un período de extensión relativo, de dos individuos en busca de relaciones íntimas y expansión sexual. La atribución de la autoridad ha sido más problemática, en correspondencia con el aumento de los divorcios, las separaciones y las recomposiciones conyugales.

[10] Las prácticas de género binarias se refieren a la concepción y expresión culturalmente arraigada de género que reconoce únicamente dos categorías distintas: masculino y femenino. Para un mayor desarrollo sobre estas ideas véase De Beauvoir (2005) y Butler (2007).

taje de textos, fragmentos de diferente naturaleza provenientes de épocas diversas, lo que evidencia el carácter histórico y heterogéneo de la noción de familia. Así, todo parece replicar la lógica de la casa de muñecas: una organización reconocible que, sin embargo, incorpora variaciones.

El nombre del niño, Moisés, introduce una dimensión simbólica vinculada a los orígenes del judaísmo y la religión monoteísta. El mito es revisitado por Freud en *Tótem y Tabú* y en *Moisés y la religión monoteísta* para explicar la relación entre la constitución del sujeto y sus procesos psíquicos que darán lugar a la familia como cuna del lazo social.[11] Según Freud, Moisés mata al padre (Dios) castrador, defensor de la prohibición y el tabú, que exigía la renuncia al goce para proclamarse él como origen y creador de una nueva realidad. Al matar simbólicamente a su padre, el deseo le permite confrontar al otro desconocido que hay en él, pero el acceso al goce quedará imposibilitado para siempre, ya que la cultura y todas las instituciones de control social sofocan esas pasiones pulsionales. Al reexplorar estos textos, Derrida (1997) afirma que la tentativa de homicidio a la que refiere Freud deja archivos, documentos y síntomas en la memoria. Derrida piensa, entonces, el archivo como "una impresión freudiana" (1997, p. 104), es decir, una huella que gobierna la relación de la memoria con el saber.

Según el esquema familiar presentado por Lena en la escena inicial, el padre es representado por Florian Huber, que ingresa luego de un momento musical en el que Katja, Silja y Lena se colocan bigotes y lanzan al público frases hipotéticas bajo la premisa "Si yo fuera un hombre..." (Arias, 2009, p. 7). Una de ellas ejecuta los acordes de guitarra, mientras recorren las imágenes prototípicas del hombre, según la lógica hetero-cis-patriarcal. Ambas mujeres rematan: "Si yo fuera un hombre, a veces me gustaría ser una mujer" (Arias, 2009, p. 8). A continuación, Florian entra en escena con una moto que irrumpe en el centro del patio:

> Florian: Siempre me paro delante de la casa y la miro desde lejos antes de entrar, como si necesitara reunir fuerzas. Sé que cuando llegue, mi hija va a querer que la persiga por toda la casa. Siempre se escapa corriendo y yo tengo que ir tras ella...como el Correcaminos y el Coyote. La visito una vez por semana. Jugamos a las cartas o al fútbol o vamos a comer helado, y después me voy. (Arias, 2009a, p. 8)

[11] Esto es reinterpretado por Anna Freud y Jacques Lacan, entre otras/os. En relación al cruce entre psicoanálisis y género véase Débora Tajer (2021) y Ana María Fernández (2013).

La posición masculina hegemónica que encarna Florian se manifiesta tanto en su lugar periférico dentro del núcleo doméstico como en su atributo escénico: la moto. Más que un símbolo de virilidad, condensa valores asociados a la libertad, la movilidad y el exterior, en contraste con la intimidad del espacio familiar. Cuando lleva a Lena a pasear y ambos se sientan en la moto frente a máquinas de viento que agitan sus rostros, la escena reproduce una imagen estereotipada de la paternidad: el padre como mediador con el mundo, figura de aventura y acción que irrumpe en la rutina doméstica. Sin embargo, la inmovilidad del vehículo y el artificio

visible del viento revelan el carácter construido de esa fantasía. Florian no asume tareas cotidianas de cuidado, al contrario, interviene en momentos excepcionales, casi oníricos, subrayando que la paternidad que ejerce funciona más como rol social que como presencia sostenida.

Esa función se extiende más allá de su propia familia: afirma visitar a sus hijas/os una vez por semana y colaborar con el Servicio de Juventud alemán, donde su tarea consiste en "entretener" a otras/os niñas/os: "Jugamos a las cartas o al fútbol o vamos a tomar un helado y después me voy" (Arias, 2009a, p. 9). La expresión extranjera irónica "*Call a Dad*" sugiere una figura paterna disponible a demanda, que desplaza el modelo tradicional del *pater familias* hacia una versión fragmentaria y externalizada del cuidado. *Familienbande* invita, así, a repensar la paternidad y a ampliar el imaginario en torno a las formas contemporáneas de crianza.

En esta línea puede leerse la escena del desayuno en la que Katja menciona una noticia: "en el futuro, las mujeres ya no necesitarán a los hombres para tener hijos. Científicos de Newcastle han logrado producir espermatozoides artificiales a partir de células madre femeninas" (Arias, 2009). El nacimiento del hijo de la pareja mediante fertilización asistida —y la posibilidad de prescindir completamente de la figura masculina— introduce una fisura en el mito de Moisés y en las estructuras simbólicas que lo sostienen.

Según la relectura de los postulados psicoanalíticos realizada por Butler (2006), el tabú del incesto funciona como fundamento simbólico de la familia occidental moderna. Al revisar las formulaciones de Freud y Lévi-Strauss, Butler señala que una de sus consecuencias es "la desrealización de las formas parentales de gays y lesbianas, de los hogares monoparentales y de los acuerdos familiares mixtos, en los cuales puede que haya más de una madre o padre, donde la misma posición simbólica se

dispersa y se rearticula en nuevas formaciones sociales" (p. 225). Cuestionar esta lógica heteronormativa habilita imaginar otras configuraciones de parentesco.

En diálogo con Derrida y Roudinesco (2009), el personaje de Moises puede entenderse como un elemento disruptivo. Si en el mito Moisés desafía el orden del parentesco, al tiempo que preserva la centralidad del nacimiento y la filiación, en *Familienbande* la homoparentalidad y la coparentalidad —núcleo temático de la obra— aparecen como formaciones culturales que desplazan el primado biológico sin negar la dimensión afectiva y simbólica del lazo. La obra des-centra entonces una concepción de familia fundada exclusivamente en vínculos biológicos y conyugales para visibilizar prácticas afectivas que, aunque reiteran ciertas formas, contienen una potencia transformadora. En este sentido, la noción de *différance* de Derrida (1989) permite pensar estas configuraciones no como simples oposiciones al modelo hegemónico, sino como desplazamientos que producen alteridad a partir de la diferencia.

En el contexto del cuestionamiento de los conceptos biologicistas y procreativos de parentesco y familia, el concepto de familia de elección (Weston, 2003) cobró relevancia desde la década de 1990 hasta la actualidad. Designa configuraciones familiares basadas no en la consanguinidad, sino en vínculos afectivos elegidos, que pueden incluir parejas, amistades, amantes o hija/os biológicas/os o adoptadas/os.

Para Butler (2006), la familia elegida es una práctica reiterada que crea comunidad. Es decir, una red de "relaciones sostenibles" (p. 47) que articula formas de parentesco más allá del matrimonio y la consanguinidad. Esta lógica se materializa en la escena de los *tableaux vivants*, donde las/os intérpretes componen retratos familiares bajo la ventana abierta. Las poses interrumpen la acción y exhiben el proceso de construcción de la imagen, lo que desplaza la ilusión naturalista y evidencia que la familia es también una forma representacional. El sillón, como núcleo visual, refuerza la iconografía burguesa de unidad, pero, al mismo tiempo, revela su potencial excluyente: la disposición de los cuerpos incluye y excluye, lo que subraya la inestabilidad de esos lazos.

La escena final, en la que las/os artistas abandonan la imagen grupal y se alinean frente al público, desarma momentáneamente la ficción familiar para restituir la singularidad de cada individuo. La igualdad escénica sustituye la jerarquía sin producir, sin embargo, una imagen de intimidad.

En este punto, la cuestión del parentesco ya no se limita únicamente a las configuraciones vinculares representadas, sino que se desplaza hacia el modo mismo en que la obra produce esas imágenes de familia. Es decir, no solo importa qué forma adopta el lazo, sino cómo se construye, se encuadra y se hace visible. La dimensión política de *Familienbande* no reside exclusivamente en el tipo de familia que exhibe, sino en el dispositivo escénico que organiza su percepción y que convierte al parentesco en un problema de representación. Desde allí, la reflexión se extiende hacia las estrategias formales —visuales, espaciales y mediales— que sostienen esa política de la imagen familiar.

Las escenas de las comidas también articulan afecto y poder. En el cumpleaños de Moises, las madres ocupan el centro de la mesa, mientras el padre y la hija quedan en los extremos, desplazando la jerarquía tradicional. Katja y Silja narran las dificultades encontradas para acceder, como pareja lesbiana, a la fecundación *in vitro*. Sostienen que pudieron realizar el tratamiento luego de cinco años, gracias a que una/o de las/os tantas/os médicas/os consultadas/os aceptó realizar el tratamiento sin entrar en mayores detalles.[12] El relato sobre las dificultades de acceso a tratamientos de fertilidad expone la dimensión normativa del parentesco:

> Fuimos a diferentes doctores y dijimos que éramos dos mujeres que queríamos un hijo y que ya teníamos un padre. Pero nadie quería hacer el tratamiento por nosotras (…) pasaron cinco años hasta que Moises llegó. En Alemania sólo hacen este tipo de tratamiento si estás casada con un hombre que no puede tener hijos. Si dos mujeres quieren tener un hijo, no pueden ir a una clínica y recibir el tratamiento ahí. Tenés que ir a Holanda o a Finlandia… o comprar esperma en Internet y hacerlo en casa. (Arias, 2009a, p. 18)

La familia aparece no como hecho biológico, sino como constelación de prácticas destinadas a "cuidar de las formas fundamentales de la dependencia humana" (Butler, 2006, p. 150). No obstante, la representación tiende a una armonización que atenúa conflictos, lo que produce un efecto de normalización: la diferencia se vuelve inteligible al adoptar rasgos de la familia nuclear que pretende ampliar.

[12] Para la legislación alemana, desde agosto de 2001 la figura *Eingetragene Lebenspartnerschaft* (pareja de hecho registrada) permite la unión concubinaria homosexual. Sin embargo, la misma no se corresponde con la forma social del matrimonio y, hasta el 2009 (fecha de estreno de la obra), las propuestas legislativas presentadas para regular el matrimonio gay excluían los derechos de adopción o las tecnologías reproductivas (Butler, 2006). La ley se aprobó finalmente el 1 de octubre de 2017, pero hasta el día de hoy no se encuentra permitida ningún tipo de maternidad subrogada. Véase: https://www.france24.com/es/minuto-a-minuto/20220926-matrimonio-gay-y-vientre-subrogado-d%C3%B3nde-es-legal

Esa tensión se complejiza mediante la intermedialidad. Siguiendo a Gil González y Pardo (2018), puede entenderse como interacción entre prácticas significantes donde ninguna posee jerarquía sobre la otra. En *Familienbande*, el dispositivo audiovisual permite acceder al interior de la casa mediante proyecciones en vivo, integrando lenguaje escénico y cinematográfico. El trabajo espacial desarrollado junto a Dominic Huber amplía la experiencia perceptiva y subraya la mediación tecnológica: lo íntimo se vuelve visible a través de una imagen cuya nitidez parcial recuerda que todo acceso es construido. Como señala Cornago (2016), "[m]irar se convierte en un modo de producción" (p. 7). El cruce entre escena y audiovisual vincula la intimidad doméstica con el espacio público y mediático, de manera que inscribe la obra en debates contemporáneos sobre matrimonio igualitario y homoparentalidad.

La apuesta autoficcional (Tossi, 2015) —interpretarse a sí mismas/os, minimizar la distancia entre vida y escena— produce un efecto de autenticidad que refuerza la identificación, aunque dificulta el distanciamiento crítico. Sin embargo, los procedimientos brechtianos, los *tableaux vivants* y la exhibición del dispositivo intermedial introducen fisuras en esa armonía aparente. En este sentido, puede leerse la obra a la luz de Weston (2003):

> Al desplazar y no inhabilitar el simbolismo biogenético, el discurso de las familias gays se mueve hacia el futuro de un modo oblicuo, respondiendo a las formas hegemónicas de parentesco no con un movimiento defensivo de oposición, sino dando con habilidad un paso lateral para eludir el embate del paradigma. (p. 270)

La familia escenificada no niega el paradigma biogenético, sino que lo desplaza lateralmente. Su performatividad consiste en habitar los intersticios de la norma social: reproduce ciertos rasgos de la familia nuclear hetero-cis-normativa, mientras introduce variaciones que amplían sus términos. Más que oponerse frontalmente al modelo hegemónico, lo desborda desde dentro al ensayar otros modos posibles de parentesco.

Formas de comunidad: políticas de lo común en la escena contemporánea

Como fue posible constatar a partir del análisis de caso, el teatro biográfico-documental ariano no se limita a representar materiales documentales, sino que los reconfigura en una experiencia compartida que produce formas situadas de conocimiento sobre el pasado. En este sentido, la escena funciona como un espacio de investigación sensible donde archivo,

cuerpo y memoria se articulan en un dispositivo de producción de saber. El análisis de *Familienband* corroboró la centralidad del cuerpo como archivo que no funciona como soporte de un texto o como materia para la composición de personaje sino como un archivo vivo, mutable, un lugar donde se inscriben experiencias, afectos y memorias. Esta dimensión corporal, que incluye también al cuerpo espectador, produce un tipo de conocimiento que no puede reducirse a lo discursivo. Desde los estudios de *performance*, la idea del "cuerpo como archivo" (Lepecki, 2013) señala la puesta en juego de una "política del cuerpo" que desestabiliza los regímenes normativos de visibilidad: "El cuerpo en performance no representa, sino que insiste; no ilustra, sino que irrumpe" (p. 10).

En las obras de Arias, esta insistencia del cuerpo se traduce en una presencia que no busca encarnar personajes ficcionales, sino exponer trayectorias de vida y generar un momento de encuentro entre saberes compartidos. Las/os intérpretes aparecen desde sus cuerpos situados, atravesados por historias singulares que se ponen en juego frente al público. Esta exposición produce una experiencia de proximidad que redefine la relación entre escena y espectador.

La experiencia compartida se convierte entonces en un eje central del dispositivo. El teatro biográfico-documental no se limita a mostrar historias, sino que construye un espacio relacional donde el espectador es convocado a posicionarse frente a lo que ve y escucha. En este sentido, puede pensarse la escena como un espacio de copresencia donde se produce un tipo de saber afectivo, irreductible a la explicación racional.

Lejos de concebir lo político como la transmisión de un mensaje ideológico, la obra de Arias propone una política de la escena basada en la exposición, el disenso y la experiencia compartida. Esta concepción dialoga con los aportes de Jacques Rancière (2010), quien sostiene que lo político en el arte no reside en los contenidos representados, sino en la redistribución de lo sensible: "La eficacia del arte no consiste ya en transmitir mensajes u ofrecer modelos, sino antes que nada en disposiciones de los cuerpos, en recortes de espacios y de tiempos singulares que definen maneras de estar juntos o separados" (p. 59).

Desde esta perspectiva, los dispositivos biográfico-documentales de Arias no buscan convencer al espectador, sino implicarlo en una experiencia que lo obliga confrontarse con la complejidad de las vidas expuestas en

escena. La política emerge así del modo en que se organizan los cuerpos, los relatos y los archivos, sin evidenciar una toma de posición explícita, aunque esto no quita la posibilidad de encontrarla o, más bien, de coconstruirla. Así, la poética ariana puede pensarse no solo como una práctica estética o política, sino también como una forma de investigación que produce conocimiento a partir de procedimientos escénicos específicos.

Lo común no aparece como una identidad compartida previa, sino como algo que se construye en el encuentro brindado por la práctica artística. El teatro se convierte, así, en un espacio donde se ensayan formas transitorias de comunidad, basadas en la escucha, la afectación y la exposición mutua, un campo en permanente transformación, capaz de producir saberes que no se reducen a la explicación ni a la denuncia, sino que se construyen en la experiencia, el cuerpo y la relación con las/os otras/os.

Conclusiones

Las reflexiones presentadas hasta aquí permiten identificar una serie de aportes relevantes al campo de la investigación escénica en América Latina. En primer lugar, la obra de Lola Arias ofrece una relectura del teatro documental que se distancia tanto del paradigma pedagógico clásico como de una estética de la autenticidad ingenua. Su poética propone pensar el archivo y el testimonio como prácticas performativas atravesadas por relaciones de poder, afectos y mediaciones.

En segundo lugar, la articulación entre biografía, archivo y género amplía el horizonte crítico del teatro biográfico-documental, permitiendo interrogar las formas en que se construyen las memorias colectivas y las identidades políticas en la región. La escena aparece como un espacio donde se disputan los sentidos del pasado y se ensayan otras formas de narrar la experiencia. Desde esta perspectiva, el teatro puede comprenderse también como un ámbito específico de producción de conocimiento. La investigación escénica no se limita a analizar objetos artísticos, sino que reconoce en la práctica teatral una forma de pensamiento situada, encarnada y relacional.

A lo largo de este artículo se propuso una lectura de la obra de Lola Arias como caso paradigmático de las reconfiguraciones del teatro biográfico-documental contemporáneo. El análisis de sus dispositivos escénicos permitió mostrar cómo su práctica redefine el estatuto del archivo, a la

vez que concibe el testimonio como un acto performativo y despliega una perspectiva de género que complejiza las políticas de la memoria. Lejos de ofrecer relatos cerrados o verdades estabilizadas, estas obras exponen tensiones, ambigüedades y zonas de indeterminación. En ese gesto reside buena parte de su potencia política y estética: habilitar experiencias compartidas donde el pasado no se conserva intacto, sino que se reactiva de manera conflictiva en el presente.

Así, documentos, testimonios y experiencias biográficas se reconfiguran en un espacio de elaboración colectiva donde el pasado no aparece como relato cerrado, sino como campo de interrogación abierto. La escena se afirma, entonces, como un territorio privilegiado para explorar formas sensibles y situadas de conocimiento que articulan recuerdos, cuerpo y experiencia.

De este modo, el teatro biográfico-documental se aparta de la creación de dispositivos destinados a representar memorias para afirmarse como una práctica de investigación que produce conocimiento desde la escena. En las obras de Arias, el archivo deja de ser un repertorio de evidencias para convertirse en un material vivo que se activa en el encuentro entre *performers* y espectadores. Documentos, testimonios y experiencias biográficas se reconfiguran así en un espacio de elaboración colectiva donde el pasado no aparece como un relato cerrado, sino como un campo de interrogación abierto. La escena se afirma, entonces, como un territorio privilegiado para explorar formas sensibles y situadas de conocimiento que articulan memoria, cuerpo y experiencia.

Referencias

Agamben, G. (2005). *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo*. Pre-Textos.

Agamben, G. (2015). *¿Qué es un dispositivo? seguido de El amigo y de La Iglesia y el Reino*. Anagrama.

Arias, L. (2007). *Trilogía Striptease, Sueño con revólver, El amor es un francotirador*. Entropía.

Arias, L. (2009a). *Familienbande* [manuscrito inédito]. Traducido por Francisca Levin.

Arias, L. (2009b, 25 de septiembre). Ein neues Modell für das Leben. *Abendzeitung*. https://lolaarias.com/wp-content/uploads/2020/04/lola-arias-familienbande.pdf

Arias, L. (2016). *Mi vida después y otros textos*. Reservoir Books.

Austin, J. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós.

Brecht, B. (2000). *Écrits sur le théâtre*. Gallimard.

Brownell, P. (2021). *Proyecto Biodrama. El teatro biográfico-documental de Vivi Tellas y lo real como utopía en la escena contemporánea*. Red Editorial.

Butler, J. (1998). Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. *Debates Feministas,* (18), 296-314.

Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Paidós.

Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.

Calveiro, P. (2006). Testimonio y memoria en el relato histórico. *Acta Poética, 27*(2), 65–86. https://revistas-filologicas.unam.mx/acta-poetica/index.php/ap/article/view/204/203

Cobello, D. (2024). *Cartografía de lo performativo. Reconfiguraciones del teatro biográfico-documental en la obra de Lola Arias desde el archivo, el testimonio y el género.* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de las Artes].

Cornago, Ó. (2016). El concepto de dispositivo en la obra de Harun Farocki e Hito Steyerl. Un acercamiento desde la teoría escénica. *Imagofagia,* (14), 2–23.

Danan, J. (2016). *Entre teatro y performance. La cuestión del texto*. Ediciones Artes del Sur.

De Beauvoir, S. (2005). *El segundo sexo*. Sudamericana.

Derrida, J. (1989). *Márgenes de la filosofía*. Cátedra.

Derrida, J. (1997). *Mal de archivo. Una impresión freudiana*. Trotta.

Derrida, J. y Roudinesco, É. (2009). *Y mañana, qué…*. Fondo de Cultura Económica.

Dreysser, M. (2015). *Mutterschaft und Familie: Inszenierungen in Theater und Performance*. Transcript. https://www.transcript-verlag.de/978-3-8376-3054-1/mutterschaft-und-familie-inszenierungen-in-theater-und-performance/

Dubatti, J. (2007). *Filosofía del teatro I: Convivio, experiencia, subjetividad.* Atuel.

Dubatti, J. (2011) *Introducción a los estudios teatrales*. Atuel.

Duguet, A-M. (1988). Dispositifs. *Vidéo, Communications,* (48). 221-242.

Felman, S. y Laub, D. (2000). *Testimony: Crises of Witnessing in Literature, Psychoanalysis, and History*. Routledge.

Féral, J. (2011). *Théorie et pratique du théâtre. Au-delà des limites.* L'Entretemps.

Fischer-Lichte, E. (2011). *Estética de lo performativo*. Abada.

Fernández, A. M. (2013). Género y diversidades sexuales: devenires, deseos y derechos. En A. Fernández y W. Siqueira (Eds.), *La diferencia desquiciada. Devenires, deseos y derechos de género y sexualidad* (Pp. 15-44). Biblos.

Foucault, M. (2009). *Microfísica del poder*. Siglo XXI Editores.

Fraser, N. (2015). La política feminista en la era del reconocimiento. Una aproximación bidimensional a la justicia de género. En *Fortunas del feminismo* (Pp. 189-205). Traficantes de Sueños.

Gil, A. y Pardo, P. (2018). *Narrativas transmediales*. Editorial UOC.

Hernández, P. (2019). El nuevo texto documental del siglo XXI: Fundamentos teóricos en Latinoamérica. En J. Dubatti (Coord. y Ed.), *Poéticas de liminalidad en el teatro II* (Pp. 135-145). Escuela Nacional Superior de Arte Dramático.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores.

Kempf, L. y Moguilevskaia, T. (Eds.). (2013). *Le théâtre néo-documentaire. Résurgence ou réinvention?* Éditions Universitaires de Lorraine.

Lehmann, H-T. (2013). *Teatro posdramático*. CENDEAC; Paso de Gato.

Lepecki, A. (2013). *Agotar la danza. Performance y política del movimiento*. Eterna Cadencia.

Martin, C. (2010). *Dramaturgy of the Real on the World Stage*. Palgrave Macmillan.

Mies, M. (2019). *Patriarcado y accumulación a escala mundial*. Traficantes de sueños.

Mouffe, Ch. (2007). *En torno a lo político*. Fondo de Cultura Económica.

Piscator, E. (1976). *Teatro político*. Ayuso.

Rancière. J. (2010). *El espectador emancipado* (A. Dilon, Trad). Manantial.

Roudinesco, E. (2003). *La familia en desorden*. Fondo de Cultura Económica.

Saison, M. (1998). *Les théâtres du réel. Pratiques de la représentation dans le théâtre contemporain*. L'Harmattan.

Schneider, R. (2011). *Performing Remains: Art and War in Times of Theatrical Reenactment*. Routledge.

Tajer, D. (2021) *Psicoanálisis para todxs. Por una clínica pospatriarcal, posheteronormativa y poscolonial*. Topía.

Taylor, D. (2015). *El archivo y el repertorio. La memoria cultural performática en las Américas*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Tossi, M. (2015). Docudrama y autoficción en el teatro argentino de la posdictadura. *Pasavento. Revista de Estudios Hispánicos, 3*(1), 91-108. https://doi.org/10.37536/preh.2015.3.1.972

Vezzetti, H. (2002). *Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*. Siglo XXI.

Weston, K. (2003). *Las familias que elegimos: lesbianas, gays y parentesco*. Bellaterra.

Tulio Carella:
“Apenas un pederasta”



Gonzalo Demaría

Dramaturgo, compositor, director teatral y cinematográfico y novelista. Sus obras se han estrenado en América y Europa. Entre ellas *Tarascones*, *Deshonrada* y *La maestra serial*. Su novela de no ficción *Cacería* (Planeta, 2020) fue adquirida por Metro Goldwyn Mayer para adaptarla al cine, género en el que debutó como director y guionista con *Nene Revancha*. Como compositor se inició con un musical hoy de culto, *Nenucha, la envenenadora de Monserrat* (1996). Es director del Teatro Nacional Cervantes (Argentina).

Tulio Carella: “Apenas un pederasta”

Gonzalo Demaría
Teatro Nacional Cervantes

Disse que conheceu o Sr. Italo Túlio Carella na Praia do Pina,
em dias do mês pasado, que o procurou com conversa mole,
mais que percebeu que êle era apenas um pederasta.

Expediente Carella, FO 944,
archivo del Superior Tribunal Militar, f. 12.

Tal vez meu maior defeito seja não acreditar nomal.

Carella, *Orgia*, entrada del 5 de mayo.

La paradoja, ese recurso literario asociado a la homosexualidad desde Dante y en el que triunfó Oscar Wilde, quiere que en estos años renazca el interés internacional de rescatar del olvido al escritor argentino Tulio Carella (1912-1979), poeta, novelista, ensayista, dramaturgo y crítico. Aunque el centro de este rescate tiene poco que ver con su obra y mucho con una peripecia policial.

Repasémoslo: el autor viajó contratado como profesor de Bellas Artes por la entonces llamada Universidade do Recife (actual Universidade Federal de Pernambuco) y terminó detenido como sospechoso por traficar armas y municiones para un levantamiento popular. Resultó que sus contactos furtivos con elementos marginales de la ciudad eran simplemente carnales, la epifanía homosexual de un hombre hasta entonces heterosexual y casado. Carella fue liberado, su contrato universitario se dio de baja y se lo expatrió, quizá sin siquiera una disculpa por el error trágico que constituyó su detención, que, a fin de cuentas, lo convirtió en un muerto civil.

Otra paradoja derivada de la anterior es que, siendo el episodio de Recife el disparador del actual renacimiento de Carella, su relato dependa de fuentes secundarias, en general libros que trataron el asunto de paso y que muchas veces confundieron la cronología. Hay que salvar entre

ellos a *Deus no pasto* (1972), cuarta y última parte de la autobiografía de Hermilo Borba Filho (1917-1976). Como se sabe, ambos autores fueron amigos y fue gracias a la traducción al portugués que hizo Borba del manuscrito original en español de Carella (todavía perdido) que conservamos ese libro de culto que es *Orgia* (1968), diario de aquella epifanía recifense. Con esta autoridad que convierte a Borba Filho en fuente primaria, podemos estar relativamente seguros de que *Deus no pasto* preserva, aunque en forma indirecta, el testimonio de Carella sobre su tortura, narrada en primera persona y con lujo de detalles.

El presente artículo se ocupa de nuevo del episodio de Recife, pero por primera vez, al menos hasta donde consta, tomando de base un documento de primera mano: el expediente iniciado en abril de 1961 por el Ministério da Guerra, IV Exército, sobre "Ítalo Túlio Carella, civil", que con el rótulo FO 944 se conserva en el archivo del Superior Tribunal Militar de Brasil[1]. En las fojas descarnadas del expediente (descarnadas como los puños de Carella en el relato de Borba Filho) y en su burocrático lenguaje, podemos, ahora con precisión, reconstruir los hechos del caso.

El 19 de abril de 1961 un parte reservado, fechado en Recife, Pernambuco, por el teniente coronel Antonio Bandeira, jefe de la 2ª Seção do Quartel-General /IV Exército, solicitó la apertura de un expediente IPM "para esclarecer devidamente as atividades do Sr. Carella" ("para aclarar debidamente las actividades del señor Carella"). Su jefatura, aclaró el teniente coronel Bandeira,

> vem recebendo últimamente denuncias de que o Sr. Ítalo Túlio Carella, argentino, professor de Belas Artes, contratado pela Universidade do Recife, vem mantendo estreitos contactos com diversos elementos desclassificados, en seu domicilio à rua Sete de Setembro n° 345, Apt. 404 —e en ruas e logradouros desta cidade. Segundo esas denúncias, o Sr. Carella tem passado a alguns desses indivíduos, pacotes de diversas dimensões, parecendo tratarse de material ilícito, sobretudo armamento e muniçoes. (f. 4)
>
> [viene recibiendo últimamente denuncias sobre el señor Ítalo Tulio Carella, argentino, profesor de Bellas Artes contratado por la Universidad de Recife, que viene manteniendo estrechos contactos con diversos elementos desclasados en su domicilio de la calle 7 de Septiembre N° 345, apartamento 404, y en calles y espacios de esta ciudad. Según estas denuncias, el señor Carella ha pasado a algunos de estos individuos paquetes de diversas dimensiones, pareciendo tratarse de material ilícito, sobre todo armamento y municiones].

[1] El crédito del hallazgo y su copia son méritos del investigador estadounidense Jesse Rothbard, quien con generosidad inaudita en nuestro medio me comunicó enseguida y me dio la libertad para citarlo.

Es decir, el escritor argentino era sospechoso en Recife por un doble motivo: sus contactos estrechos con desclasados y ciertos paquetes que pasaba a algunos de aquellos sujetos. La suposición de que contenían armas y municiones, paranoica a la lectura de hoy, requiere su marco histórico. La reciente revolución en Cuba, país que compartía con el Nordeste de Brasil una economía basada históricamente en la explotación azucarera, causó en la región de Pernambuco el fortalecimiento de las Ligas Camponesas (Ligas Campesinas), que presionaban para una reforma agraria en Brasil. El flamante presidente Jânio Quadros, un profesor de geografía que oscilaría sus confusos siete meses de gobierno entre prohibir el bikini y condecorar al Che Guevara, no parecía muy dispuesto o capacitado para resolver la cuestión. En la universidad donde enseñaba Carella, los alumnos de la Facultad de Derecho, simpatizantes con la causa campesina, empezaron a amenazar ese mismo abril de 1961 con una huelga masiva. Para agregar leña al fuego, durante esos días era noticia el desembarco norteamericano en Bahía de Cochinos (Cuba), que fracasó y a la vez aumentó la simpatía por la causa comunista en buena parte de la población del nordeste brasileño. En este contexto puede explicarse que un profesor de la universidad rebelde, compatriota del Che Guevara, frecuentador de gente extraña a su ámbito académico y con intercambio de paquetes, originase el "inquérito policial-militar" (f. 2). Este apareamiento de palabras, "policial-militar", nos dice algo sobre la democracia bajo el presidente Quadros.

La investigación fue encomendada al mayor Arlindo de Araújo Pereira, sirviendo de escribano el sargento segundo Ivo Abdoral Gomes Barbosa. Se movieron rápido: el 20 de abril el mayor Araújo solicitó a sus superiores la "prisão incomunicavel" de Carella, prisión que es ordenada en la misma fecha por el teniente coronel Bandeira, quien insistió en las "estreitas ligaçoes con pessoas extranhas" y en los misteriosos "pacotes parecendo conter armamento, muniçao ou outro material ilícito" (f. 8). El mayor Araújo encargó la detención a los sargentos segundos Valdecí Lopes da Silva y Nelsino Lopes de Oliveira (f. 9), quienes aquel lunes 24 de abril apresaron a Carella en el Aeroporto Guararapes de Recife. ¿Tenía Carella un viaje programado?, ¿se supo perseguido y quiso huir? El documento no lo aclara, solo deja constancia que "prendemos e conduzimos à prisão no Quartel do 7° Esquadrão de Reconhecimento Mecanizado onde ficou recolhido à disposição de Justiça" (f. 9A).

El corazón del breve expediente son los folios diez y once, que traen el interrogatorio de Carella, conducido por el mayor Araújo en presencia del escribano Gomes Barbosa, quien lo puso en papel.

Al pie de la carilla y pocas líneas más, firman ambos, dos militares como testigos y el propio Carella, este con una tinta desvaída. El interrogatorio está fechado el mismo 24 de abril de 1961, en el mencionado cuartel, y se inició a las 17 horas.

Italo Tulio Carella, tal como se lo anota con su nombre completo, responde tener 48 años (cumpliría en unos días los 49), ser hijo de Carmelo Carella y de Carmen Granglia (error por Gramuglia), estar casado (no indica el nombre de la esposa), ser argentino, de profesión "professor", con domicilio en Recife en rua Sete de Setembro N° 345, 5° andar, apartamento 404, barrio de Boa Vista. Sigue la declaratoria, que preferimos transcribir sin interrupciones:

> Perguntado sôbre os fatos que está sendo acusado a respeito de ter mantido ligações com diversas pessoas, sobre a entrega de pacotes contendo munição ou armamento, respondeu que foi acusado de ser comunista e provocar agitação no Brasil; perguntado se entregou pacote, respondeu que absolutamente não, não entregou nada; perguntado o que atribue a estas acusações, respondeu que, não faço a menor ideia mas que pode ser de malevolencia; perguntado se tem inimigos na cidade de Recife, respondeu que não; perguntado se já saiu do Recife, respondeu que em 1960 foi a Caruaru tendo se hospedado em um hotel da principal rua, que, viajou também para Brasilia convidado para assistir o 3° festival do teatro universitário, juntamente com otros diretores de teatro entre os quais Graça Mélo y Pascoal Carlos Magno; que depois com toda turma de estudante do teatro universitário de Recife, teatro israelita de Recife e teatro adolesceste de Recife viajou de ônibus de Brasilia à Ribeirão Preto, à Limeira, à São Paulo e depois à Fazenda Arcozêlo, e daí, ao Rio de Janeiro, voltando para Recife de avião; perguntado novamente o que sabe sôbre os pacotes de que é acusado, respondeu que entregou um presente embrulhado, digo, no interior de uma caixa de fósforos constituído de uma pulseira de prata; que deu a aluna Ana Campos Lima no término das aulas do ano passado; que deu também pacotes abertos contendo livros seus que foram entregues aos professores Ariano Suassuna, Ermilo [sic] Borba Filho, Joel Pontes e outros; perguntado se atribue essa acusação a alguma rivalidade de amigos, respondeu que não sabe; perguntado se tinha amigos entre os Cosme e Damião, Marinheiros e Patrulheiros, respondeu que não tinha amigos entre êles, não devendo ser tomado como regra absoluta esta afirmação mas que

> mantinha relações sexuais, as vêzes com alguns dêles; perguntado se sabía o nome de alguns dêles, respondeu que gostaria de não dizer; perguntado se tem fatos a alegar ou provas que justifiquem a sua inocência, respondeu que é inocente mas não sabe comprovar. (f. 10-11)
>
> [Interrogado sobre los hechos de los que está siendo acusado con respecto a mantener contacto con diversas personas, sobre la entrega de paquetes conteniendo municiones o armamento, respondió que fue acusado de ser comunista y provocar agitación en Brasil; interrogado si entregó paquetes, respondió que absolutamente no, no entregó nada; interrogado a qué atribuye estas acusaciones, respondió que "no tengo la menor idea", pero que pudo ser malevolencia; interrogado si tiene enemigos en la ciudad de Recife, respondió que no; interrogado si ya salió antes de Recife, respondió que en 1960 fue a Caruaru, habiéndose hospedado en un hotel de la calle principal, que viajó también a Brasilia invitado para asistir al 3° Festival de Teatro Universitario, junto a otros directores de teatro, entre ellos Graça Mélo y Pascoal Carlos Magno; que después, con la clase completa de estudiantes del teatro universitario de Recife, del teatro israelita de Recife y del teatro de adolescentes de Recife viajó en ómnibus [autobús] de Brasilia a Ribeirão Preto, a Limeira, a São Paulo y después a Fazenda Arcozêlo, y de ahí a Río de Janeiro, regresando a Recife en avión; interrogado nuevamente qué sabe sobre los paquetes de los que se le acusa, respondió que entregó un presente envuelto, es decir, una pulsera de plata dentro de una caja de fósforos; que se lo dio a la alumna Ana Campos Lima al fin de clases del año pasado; que también dio paquetes abiertos conteniendo libros suyos que fueron entregados a los profesores Ariano Suassuna, Ermilo [*sic*] Borba Filho, Joel Pontes y otros; interrogado si atribuye esa acusación a la rivalidad de algún amigo, respondió que no sabe; interrogado si tenía amigos entre los de Cosme y Damião, marineros y patrulleros, respondió que no tenía amigos entre ellos, no debiendo ser tomada esta afirmación como regla absoluta, pero que sí mantenía relaciones sexuales con algunos de ellos a veces; interrogado si conocía los nombres de alguno de ellos, respondió que preferiría no decirlos; interrogado si tiene hechos para alegar o pruebas que justifiquen su inocencia, respondió que es inocente pero no sabe cómo demostrarlo.]

Leída de corrido, la indagatoria del escritor impresiona como un microdrama donde él es el héroe trágico. El protagonista de esta minitragedia pasa, en apenas unas cuantas líneas, de la confusión a la confesión. Carella pasó de creerse detenido por comunista a enterarse de que es sospechado de traficante de armas, cerrando el arco con la confesión de su secreto más profundo: su homosexualidad. Esto, a diferencia del tráfico de armas, no constituía un delito, era más grave para un hombre que venía del mundo masculino del tango y los ritos de iniciación masculina

porteños. La "hamartía", el error trágico estudiado por Aristóteles en su *Poética*, fue, en este caso, el cálculo fallido por parte de Carella de que estaba a salvo de su entorno, a miles de kilómetros de su medio y de su esposa, por lo tanto, a nadie interesaba su conducta. Sin embargo, estos encuentros entre un profesor universitario argentino y unos marginales recifenses terminaron por llamar la atención de la gente equivocada: la policía-militar del presidente Quadros, paranoica con la ola de la Revolución cubana, que ya había contagiado a Guatemala.

Por parte de la policía, el error trágico fue la detención de un ciudadano extranjero finalmente inocente de los cargos sospechados. Lo agravaron al día siguiente con los testimonios de dos de aquellos supuestos contactos. Mario y Wilson se declararon ambos atletas, de veintiún y dieciocho años respectivamente, lejos de la imagen de los experimentados y peligrosos guerrilleros que la policía esperaba. Los interrogó el propio Araújo, una vez trasladados los asustados muchachos al Quartel General do IV Exército, a las 14 horas del martes 25 de abril de 1961. Ambas declaraciones fueron bastante breves y apenas completan una carilla entre las dos.

Mario se declaró natural de Pernambuco y residente en rua Alto Couceiro. Dijo haber conocido al profesor Carella en Praia do Pina, una de las playas de Recife, durante el mes pasado, es decir marzo. Carella se le acercó con "conversa mole" o charla ambigua, seductora. Entonces, Mario "percebeu que êle era apenas um pederasta" [percibió que él era apenas un pederasta]. La frase despachó al escritor en tres palabras. La última de ellas habría indignado a Carella, como consta en la entrada del 24 de abril de 1960 de la novela *Orgia*, donde el autor describió su repulsión ante la escena callejera de un "pederasta" que seguía a un chico de doce o trece años. A pesar de su impresión, Mario aceptó el convite al departamento del "pederasta", rua Sete de Setembro 345, "onde teve relações sexuais com o aludido" [donde tuvo relaciones sexuales con el aludido]. Más aún: Mario volvió a visitarlo en otra oportunidad. El mayor Araújo hizo un último intento de reflotar su hipótesis criminal preguntándole al atleta "si o senhor Italo Túlio Carella procurou conversar política, ou manter atividades de agitação ou sabotagem" [si el señor Italo Tulio Carella intentó conversar sobre política u actividades de agitación o de sabotaje]. Mario respondió que no.

Wilson, nativo de Pernambuco y residente en rua Encanta-Moça 407, barrio Pina (Recife), declaró haber conocido al profesor en el puente de Boa

Vista el miércoles anterior, es decir el 19 de abril, por tanto, el mismo día en que se inició la investigación oficial sobre el argentino misterioso. El encuentro fue igual al anterior: Wilson siguió a Carella a su departamento "tendo antes promessa de receber algum dinheiro" [después de la promesa de recibir algún dinero]. A cambio de las relaciones sexuales, este segundo atleta obtuvo cien cruzeiros. A esta altura, el mayor Araújo ya había comprendido el error y apenas insistió con una última pregunta al testigo sobre la conducta del argentino: "se êle falou algum outro asunto extranho" [si él le habló sobre algún otro asunto extraño]. Wilson también respondió que no.

Los atletas fueron liberados de inmediato. Sus firmas al pie del documento, de caligrafía torpe y muy en contraste con las del interrogador Araújo y el escribano Barbosa, dejan a relucir que eran apenas alfabetizados. Tanto Mario como Wilson declararon haber conocido a Carella pocos días antes, por lo que no se trata de ninguno de los amantes que el autor describe en sus diarios publicados, que se interrumpen en julio de 1960, es decir nueve meses antes. Sí encajan ambos, en tanto atletas, en la erótica gimnástica de *Orgia*, representada por el luchador King Kong, los jugadores de fútbol Valentín y Eduardo, o en el entrenador de judo Joseph, alias Borracha.

Hay otra confirmación de que los diarios de Carella, que solo conocemos por su traducción al portugués, fragmentados y con un tal Lúcio Ginarte como narrador, eran un registro y no una ficción. Los testimonios de Mario y Wilson declaraban como puntos de sus respectivos levantes dos sitios mencionados en *Orgía*. La Praia do Pina, donde Mario dice haber conocido a Carella, tiene su entrada en el diario el jueves 16 de junio de 1960, cuando un estudiante quiere llevar al escritor a dicha playa porque suele no haber gente. El segundo sitio, el denunciado por Wilson, es el puente de Boa Vista: el sábado 21 de mayo el diarista anotó cómo permaneció un rato sobre la estructura de hierro viendo pasar una barca impulsada por dos remeros casi desnudos y el juego de seducción a distancia que estableció con ellos. También confirma la veracidad de *Orgia* el hecho de que tanto Mario como Wilson testimoniaron haber sido invitados por Carella al departamento de la calle 7 de Setembro, domicilio repetidamente mencionado en el libro publicado y donde el autor se había mudado el 23 de abril de 1960, según entrada, inaugurándolo con quien fuera su amante favorito, King Kong. Por último, que uno de los declarantes (Wilson) mencionara un pago por sexo y el otro no (Mario) también ha sido coherente con las relaciones narradas en *Orgia*, que alternan entre la prostitución y el simple sexo ocasional.

El jueves 27 de abril de 1961, tres días después de su detención, Tulio Carella fue puesto en libertad por petición del mayor Arlindo de Araújo Pereira y bajo la firma del general de brigada Alberto Ribeiro Sallaberry (f. 12A). En su breve "Relatorio" (f. 13) el mayor Araújo admite que aunque el señor Carella "manteve realmente estreitos contactos com diversas pessoas (...) não ficou comprovado contudo ter o Sr. Italo Túlio Carella (...) pacotes contendo armamento, munição ou outro material ilicito" [aunque mantuvo realmente contactos estrechos con personas diversas (...) no quedó comprobado, con todo, que el Sr. Italo Tulio Carella tuviera (...) paquetes conteniendo armamento, munición u otro material ilícito]. Concluye que las relaciones mantenidas con los testigos "não eran senão de caráter homossexuais, como êle próprio confessa" [no eran sino de carácter homosexual, según él mismo confiesa]. La "Solução" al folio 16, firmada por el general de brigada Sallaberry el 3 de mayo de 1961, dictaminó que los hechos de la investigación no constituían un crimen ni una transgresión disciplinar. La causa se mandó a archivar con fecha 25 de mayo, irónicamente día de la Fiesta Patria en la Argentina.

El expediente no registró torturas, obviamente, pero si las memorias de Borba Filho fueran ciertas (y no hay motivo para dudarlo), Carella habría sido sometido al *electroshock*, además de recibir palizas varias. Tampoco consta en el expediente el allanamiento del departamento de la calle 7 de Setembro, pero aquella misma fuente indica que ocurrió. Según Alvaro Machado aseguró en su introducción a la nueva edición de *Orgia* (Opera Prima, São Paulo, 2011), la requisa policial de los diarios y la revelación de su contenido (que incluía los dibujos pornográficos con que King Kong se divertía antes o después del sexo) habrían terminado de convencer a las autoridades de su error, a la vez de provocar la recisión del contrato de Carella por la Universidade do Recife y su deportación a la Argentina.

Las páginas, pensadas para acallar posibles denuncias de Carella por torturas, resultaron en un golpe maestro y aniquilador: la publicación de *Orgia* en Río de Janeiro (1968). Esta traducción al portugués encargada por el propio Carella a su amigo Borba Filho anuló toda posibilidad de extorsión de parte de sus torturadores. Pero a su vez lo exhibió desnudo y vulnerable ante el mundo. El libro apareció con el nombre de Tulio Carella en la tapa, si bien en el interior el diario simulaba ser una ficción relatada por el tal Lúcio Ginarte. El seudónimo elegido por Carella resultó transparente: aparte de Lúcio por Tulio, nombres con idénticas vocales, el apellido Ginarte, nada común en la Argentina, era el de un futbolista de su época,

Jorge Ginarte, quien en aquel momento triunfaba en el club Huracán. Era un obvio guiño al mundo masculino que lo había poseído en Recife.

De alguna manera el episodio Recife llegó a la lejana Buenos Aires. Aunque las comunicaciones no tenían ni remotamente la fluidez de hoy, el hecho de que tanto Brasil como Argentina tuvieran dictaduras militares puede explicar cierta inteligencia entre gobiernos afines. Carella volvió a publicar algún título en Buenos Aires, pero su carrera de exitoso escritor no remontó. Hay indicios de que pudo haber en esto alguna "mano negra". En julio de 1967, el Teatro Nacional Cervantes, donde el joven autor había triunfado en 1940 con su farsa *Don Basilio mal casado*, proyectó una reposición del título. Llegaron a prepararse copias para todo el elenco, pero misteriosamente el plan se abortó. No podemos descartar que autoridades gubernamentales hubiesen intervenido para que la prestigiosa sede de la Comedia Nacional no se manchara con la inoportuna aparición de noticias del Brasil. Asiduo del café de Argentores, la sociedad de gestión de los autores dramáticos argentinos, Carella nunca se alejó del todo de su medio, aunque se había convertido en un marginal, como aquellos que amó en Recife.

Hoy, cuando la ironía impone que la obra más notable y personal del argentino se ha preservado en portugués, y que esa obra llegara a la imprenta por accidente, leemos con emoción una frase que el diario registró el Viernes Santo de 1960, cuando Carella observa a King Kong dibujar obscenidades en su cuaderno: "quem sabe, algum dia servirão como objetos mágicos".

El expresionismo teatral como poética abstracta



Jorge Dubatti

Doctor en Historia y Teoría de las Artes por la Universidad de Buenos Aires. Catedrático titular regular de Historia del Teatro Universal/ Historia del Teatro 2 (Carrera de Artes, UBA). Desde 2023 es académico de número de la Academia Argentina de Letras (Sillón Ventura de la Vega) y miembro correspondiente de la Real Academia Española. Actualmente es director, por concurso público, del Instituto de Artes del Espectáculo Dr. Raúl H. Castagnino, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA; y secretario de Investigación y Posgrado del Instituto Universitario Patagónico de las Artes (IUPA).

El expresionismo teatral como poética abstracta

Jorge Dubatti
Universidad de Buenos Aires

Resumen

Se caracterizan los principales procedimientos constructivos y la concepción subjetivista de la poética expresionista (dramática y espectacular), válidos tanto para el análisis de una etapa histórica orgánica (entre 1910 y 1940), de un protoexpresionismo (anterior) y un posexpresionismo (o etapa del legado expresionista) en el teatro de 1940 hasta hoy. El principio constructivo fundante de la poética teatral expresionista radica en la objetivación dramática y/o escénica de los contenidos de la conciencia (anímicos, emocionales, imaginarios, memorialistas, oníricos, psicológicos, patológicos, etc.), y, en un sentido más amplio, de los contenidos de la subjetividad (en su doble dimensión consciente e inconsciente). Se distinguen *un expresionismo subjetivo o de personaje*, y un *expresionismo objetivo o de mundo*. También se diferencian un *expresionismo figurativo* y un *expresionismo abstracto*; un *expresionismo fisioplástico* y un *expresionismo ideoplástico*; un *expresionismo social* y un *expresionismo metafísico*.

Palabras clave: imagen expresionista; productividad; realismo; impresionismo; nueva objetividad subjetiva

Aún está pendiente una lectura sistemática de la productividad del expresionismo en el teatro argentino desde inicios del siglo XX, con nítida presencia en la dramaturgia desde Francisco Defilippis Novoa, Elías Castelnuovo y Roberto Arlt (décadas de 1920-1930) hasta hoy, así como en la puesta en escena, la actuación y los diversos rubros creativos del texto espectacular (Dubatti, 2018).[1] Incluso en el sainete de Carlos Mauricio Pacheco, *Los disfrazados* (1906), Susana Anaine (1982) ha advertido una suerte de protoexpresionismo, anticipado a la llegada de los primeros modelos teatrales europeos.

[1] Desde fines de los ochenta venimos desarrollado un rastreo del expresionismo en el teatro argentino a través de diversos estudios. Véase algunos resultados en la bibliografía sobre Defilippis Novoa y otros (Dubatti, entre 1988-1990 y 2021).

Rasgos principales del expresionismo teatral

En términos históricos, la poética teatral[2] expresionista (dramática y espectacular) comienza a configurarse en las últimas décadas del siglo XIX —puede leerse *La señorita Julia* de August Strindberg, en 1888, como una expresión de protoexpresionismo (Dubatti, 2009a)— y se consolida, tanto práctica como teóricamente, en las primeras décadas del siglo XX, en estrecha relación con la crisis de la Primera Guerra Mundial. El desarrollo del expresionismo fue sincrónico en la plástica, la literatura, el teatro, la música y la danza, así como en las formulaciones de la filosofía fenomenológica de Edmund Husserl, el antiracionalismo de Henri Bergson y la teoría psicoanalítica de Sigmund Freud. Como otras poéticas "fuertes", el expresionismo trasciende su esquema histórico y se transforma en una poética instauradora de discursividad (Foucault, 2021), de alta productividad en la generación de textualidad. De esta manera, como la tragedia, el clasicismo, el romanticismo, el realismo, el expresionismo extiende y proyecta su despliegue y registra seis versiones principales (canónica, ampliada, fusionada, crítica, paródica y disolutoria), así como puede también estar presente en otras poéticas a través de la inclusión de procedimientos aislados (por ejemplo, realismo con inclusión de procedimientos expresionistas). Sea como concepción integral o por irradiación de algunos de sus procedimientos, el expresionismo se transforma en una poética de larga duración que supera ya un siglo de manifestaciones.

Considerando sus despliegues y derivas, podemos distinguir una etapa orgánica del expresionismo (para algunos historiadores entre 1910 y 1940) y luego un posexpresionismo, etapa de su legado, momento de desarticulación de la concepción orgánica pero supervivencia de un campo procedimental potente. El prefijo "pos" adquiere así dos dimensiones: lo que viene después del desarrollo orgánico y lo que es consecuencia de él. Sin ser expresionistas en un sentido orgánico o histórico originario, innumerables artistas del siglo XX y XXI se han apropiado —y apropian— de la poética y los procedimientos del expresionismo desde sus diferentes concepciones teatrales, como en el caso de la argentina Griselda Gambaro (Dubatti, 2021).

El expresionismo orgánico es una poética antecedente y sincrónica a las vanguardias históricas (futurismo, dadaísmo, surrealismo) según Bürger (1997), pero no encuadra en las vanguardias sino en la modernización:

[2] Para el concepto de poética teatral, véase Dubatti (2012).

trabaja con el valor de lo nuevo, con el cuestionamiento y superación crítica de lo anterior inmediato o del presente sincrónico, pero lo hace desde dentro de la institución arte, dentro de los mecanismos de producción, circulación y recepción que la institución ha legitimado en la cultura occidental (Bürger, 1997).

En tanto modernización, el expresionismo propone una renovación inmanente a la institución arte, de allí el rechazo de Lukacs en "Grandeza y decadencia del expresionismo" de 1934 y otros textos (Sánchez, 1992). Como toda poética de larga duración, se opera en ella un pasaje de poética de contraposición a poética de identificación, de acuerdo con la distinción de Iurij Lotman (1988): el expresionismo se ofrece inicialmente como una poética novedosa, no convencionalizada por el público, pero lentamente va instalándose en las competencias y saberes del espectador, hasta convertirse en una poética frecuentada y reconocida en sus procedimientos.

En términos filosóficos y epistemológicos, el subjetivismo se pone en tensión con el objetivismo. En todos los casos, la visión subjetiva expresionista se define por su diferencia y contraste con la percepción objetivista del "mundo común" y "nuestro marco conceptual común" (Cabanchik, 2000, p. 111), es decir, se enfrenta a la visión objetivista y a la concepción del realismo cotidiano. La poética del expresionismo, en tanto metáfora epistemológica (Eco, 1985), considera que esas concepciones objetivistas son insuficientes por externas, superficiales, para dar cuenta del meollo de la experiencia humana, amasada desde el protagonismo del sujeto.

Es clave el término "expresión" en el sentido de exteriorización, de movimiento que va del interior al exterior del sujeto, en contra de "la creencia en que una gran parte de lo que consideramos real existe independientemente de nosotros" (Cabanchik, 2000, p. 112). El expresionismo coloca en el centro de su poética la función expresiva del sujeto, ya sea como construcción de un mundo de experiencia propio (diverso del "mundo común" o real) o como respuesta interior (y exteriorizada) a los estímulos de la realidad. Otorga relevancia histórica a la experiencia del sujeto.

En este sentido, la visión subjetiva del expresionismo solo es perceptible por el contraste, de diverso grado y calidad, que establece con las coordenadas objetivas. No hay expresionismo sin objetivismo, de allí que el primero se piense como reacción y fricción con el realismo objetivista. El teatro argentino funda una tradición vernácula del expresionismo para polemizar con la tradición realista-naturalista-costumbrista.

En términos procedimentales, contra la ilusión de contigüidad entre experiencia empírica objetivista y mundo poético propia del realismo (Dubatti, 2009a), el principio constructivo fundante de la poética teatral expresionista radica en la objetivación dramática o escénica de los contenidos de la conciencia (anímicos, emocionales, imaginarios, memorialistas, oníricos, psicológicos, patológicos, etc.), y en un sentido más amplio, de los contenidos de la subjetividad (en su doble dimensión consciente e inconsciente). Por extensión, el expresionismo trabaja con la objetivación escénica de la visión subjetiva como alternativa al objetivismo empírico realista. Llamamos subjetividad a las formas de estar en el mundo, habitarlo y concebirlo generadas, portadas y transmitidas por los sujetos históricos, por extensión a la capacidad de producir sentido de dichos sujetos. Subjetividad es un concepto más abarcador que el de ideología (programa consciente), en tanto involucra o atraviesa todas las dimensiones de la vida humana (incluso las no concientizadas) porque opera como "la modelización de los comportamientos, la sensibilidad, la percepción, la memoria, las relaciones sociales, las relaciones sexuales, los fantasmas imaginarios, etc." (Guattari y Rolnik, 2006, p. 41).

En la poética teatral se puede distinguir un *expresionismo subjetivo o de personaje*, cuando se trata de objetivaciones escénicas de la conciencia/subjetividad de un personaje o conjunto de personajes particulares e internos a la obra, diferenciables por su visión subjetiva de otros personajes y del mundo en que intervienen; y un *expresionismo objetivo o de mundo*, cuando las objetivaciones corresponden a la peculiar manera de funcionamiento y organización del mundo que instala la subjetividad interna de la obra, las relaciones intersubjetivas de los personajes, a veces en estrecha coincidencia con la subjetividad del artista u otros sujetos externos a la obra.

En el primero se trata de las proyecciones de la conciencia/subjetividad de un personaje o grupo de personajes —ejemplo: en *El desatino*, el personaje de Lily, "si se lo considera creación fantasmagórica de Alfonso" (Di Lello, 2010, p. 172)—; en el segundo, de las características generales del mundo en el que se mueven los personajes y del que forman parte constitutiva (ejemplo: *Gas* de Georg Kaiser). Una y otra modalidad pueden presentarse combinadas —como en *El mono velludo* de Eugene O'Neill (Dubatti, 2009a y 2009b)—, especialmente a partir de la interacción entre los personajes y la escenografía, el diseño espacial y la ambientación expresionistas; otras veces, la distinción se torna imposible de delimitar, porque la poética no permite establecer el origen del sujeto que organi-

za las objetivaciones de la pieza. Recuérdese el cuadro clásico de Edvard Munch, *El grito* (1893, Galería Nacional de Oslo): no es posible distinguir si la alteración del espacio (mundo) proviene de la alteración perceptiva del personaje o es constitutiva de dicho mundo y es percibida por el sujeto. Las palabras de Munch ratifican esa ambigüedad: "Estaba cansado y enfermo; me quedé viendo el fiordo. Sentí como si un grito atravesara por toda la naturaleza" (Sandblom, 1995, p. 81). En el cuadro, el grito puede ser entonces proyección de la conciencia desesperada del personaje (en una suerte de pánico o alteración psicológica) o percepción del grito que habita la misma naturaleza de ese mundo, más allá de la conciencia del personaje (percepción que, en el cuadro de Munch, solo parece tener el personaje de primer plano y no los caminantes a su espalda, que parecen estar tranquilos).

El subjetivismo expresionista se establece por oposición a una variable objetiva, sea esta la de otros personajes internos a la obra (que marcan el contraste con el personaje expresionista), la del mundo interno a ella (del que los personajes expresionistas parecen distanciarse, aislarse o vivir en pugna), o la del espectador (que confronta personaje/s y mundo expresionistas con los propios saberes objetivistas de la empiria cotidiana y con su propia visión subjetivista).

Elise Richter, en 1936, define el procedimiento lingüístico de la siguiente manera:

> Expresionismo es la reproducción de representaciones o de sensaciones provocadas en nosotros por impresiones externas o internas, sin que entren en consideración las propiedades reales de los objetos que suscitan tales impresiones (...). El arte expresionista (...) ofrece el pensar y el sentir subjetivo sobre las cosas. Lo que 've' son imágenes lanzadas desde el interior al espacio, como por una linterna mágica. Lo contemplado internamente, de manera puramente subjetiva, se objetiviza, tornándose cosa sensible y accesible con ello a los demás. (Como se citó en Modern, 1972, pp. 13-14)

Según palabras de Rodolfo Modern respecto del expresionismo literario:

> Se trata aquí, en último término, de una actitud particular del sujeto frente al objeto, en donde aquel trata de expresar, en la forma más objetiva que le es posible, cómo ha sentido y experimentado el impacto en él suscitado por dicho objeto (...) al revés de lo que ocurre en el impresionismo, el sujeto impone su intuición específica frente al objeto; estamos en presencia de un mecanismo centrífugo, que irradia del sujeto-interior al objeto-exterior, después de haber sido puesto en movimiento por éste último. (1972, p. 15)

Ya en configuración visual, sonora o literaria, la imagen expresionista se diferencia de la realista y la impresionista —de acuerdo a las observaciones de Elise Richter (1936, como se citó en Modern, 1972)—. Es útil confrontarlas por la manera en que articulan las tensiones entre objetivismo y subjetivismo. En la imagen realista se impone la instancia objetiva, percibida por el sujeto en tanto contemplador. La imagen impresionista equilibra la presencia de la instancia objetiva y de la subjetiva, ambas se hacen presentes, a través de estructuras que favorecen la comparación, la semejanza, la analogía explicitada, el paralelismo: "como", "semejante a", "parecido a", "igual a". En la imagen impresionista aparecen tanto los datos de la contemplación como de la conmoción del sujeto. En la imagen expresionista se impone la nueva objetividad generada por el sujeto, quien objetiva su régimen de experiencia emocional y desplaza la instancia objetiva externa; ya no se trata de un sujeto que contempla el objeto que está fuera de su conciencia, sino del creador de un nuevo objeto que da cuenta a través de este de la experiencia subjetiva que aquel objeto externo le ha producido. Veamos un ejemplo de resolución de las tres modalidades a partir de la misma escena de guerra: "Los tanques de guerra arrasan la ciudad" (imagen realista); "Los tanques, como lobos sanguinarios, arrasan la ciudad" (imagen impresionista); "Lobos ensangrientan los despojos". (imagen expresionista) Se trata, paradójicamente, de la proposición de una nueva objetividad subjetiva. Es interesante observar que, respecto de la imagen romántica, el expresionismo produce una operación de interiorización o implicitación del yo: el dandismo emocional propio del romanticismo (el exhibicionismo de la sensibilidad, el *pathos* espectacularizado) es sustraído por la elipsis, el yo se ubica, por lo general, en un lugar de elisión. "Mi corazón se estremece de horror ante los lobos que ensangrientan los despojos" (imagen romántica). El sujeto expresionista se inscribe implícitamente en la nueva entidad del objeto. Desde la concepción simbolista de desubjetivación (Dubatti, 2009a), la asimilación de los tanques a lobos hambrientos que devoran a dentelladas la ciudad no sería atribuible a la subjetividad del poeta, sino a lo "Otro" que habla en el poema. Por oposición al simbolismo, la imagen expresionista implica el reconocimiento del sujeto de experiencia.

Podemos hallar procedimientos expresionistas en obras maestras de otras artes. Por ejemplo, la objetivación de los contenidos subjetivos de la alteración mental en el cine de *El gabinete del Doctor Caligari* de Robert Wiene o en *El resplandor* de Stanley Kubrick; la objetivación de la visión subjetiva del mundo como orbe de pesadilla en *El proceso* de Franz Kafka; la visión

siniestra y patológica de los vínculos sexuales a través del dodecafonismo en la ópera *Lulú* de Alban Berg. Variable objetiva y subjetiva se plantean en fricción, confrontación, alteración e inestabilidad para generar el efecto de expresión del sujeto, que plantea percepciones, vías, conceptos alternativos a los aceptados por la *versión de mundo* (Cabanchik, 2000) compartida en la experiencia objetivista. La visión subjetiva del expresionismo suele caracterizarse por su intensidad desbordante, que contrasta con la regularidad, estabilidad y medianía controlada de la vida cotidiana, y por su desequilibrio, su inadaptación, su rechazo de la variable objetivista. La visión subjetiva no busca una justificación en órdenes externos al sujeto (como la ciencia); el sujeto —su visión, sus creencias, su verdad, su emoción, su inconsciente— es su propia autoridad de referencia.

También puede distinguirse un *expresionismo figurativo* de un *expresionismo abstracto*. En el primero, las objetivaciones escénicas de la conciencia/la visión subjetiva permiten reconocer objetos de la realidad material, que establecen un enlace con los objetos y las representaciones de la vida cotidiana, pero en su figuración dichos objetos se manifiestan alterados, perturbados, distorsionados en mayor o menor medida, en muchos casos atravesados por una presencia siniestra o deformante que remite a la subjetividad y marca una fricción, una relación de conflicto con la percepción del "mundo común", propia de la visión objetivista. Pero, a pesar de ello, podemos reconocer los rasgos de esos objetos, su representación. En el expresionismo abstracto la representación figurativa se ausenta para dar paso a la abstracción: se enfatizan los aspectos cromáticos, puramente formales y autónomos, la construcción de intensidades emocionales al margen del reconocimiento mimético de modelos o formas naturales y realistas (muy común en la escenografía, la musicalización o las situaciones).

Puede hablarse también, en términos visuales, de un *expresionismo fisioplástico* —arte que busca en la reproducción de las apariencias de la naturaleza el reconocimiento de los objetos familiares— y de un *expresionismo ideoplástico* —arte que se apoya en la idea de lo que se quiere representar antes que en la reproducción de algún objeto en particular, arte no-representativo, según Crespi y Ferrario (1995)—. Muchas veces el límite entre lo figurativo y lo abstracto, entre lo fisioplástico y lo ideoplástico se vuelve borroso. En *La mirada del sordo* de Bob Wilson se combinan ambos procedimientos.

Se distingue además un *expresionismo social* y un *expresionismo metafísico*: el primero se relaciona con la objetivación de los contenidos de la subjetividad vinculados a la experiencia histórica, empírica, de la vida inmedia-

ta y material; el segundo, con la objetivación de los contenidos de la subjetividad ligados a las representaciones de lo numinoso, lo hierofánico, lo sagrado. Pueden encontrarse ejemplos del expresionismo metafísico en *Ensueño* de August Strindberg, en *Despertar de primavera* de Frank Wedekind y en *María la tonta* del argentino Francisco Defilippis Novoa; de expresionismo social, en *Hinkemann* de Ernst Toller, *La máquina de sumar* de Elmer Rice y *La ronda* de Arthur Schnitzler.

Referencias

Anaine, S. (1982). El expresionismo en *Los disfrazados* de Carlos Mauricio Pacheco. *Boletín del Instituto de Teatro,* (3), 81-91.

Bürger, P. (1997). *Teoría de la vanguardia*. Península.

Cabanchik, S. (2000). *Introducciones a la filosofía*. Gedisa; Universidad de Buenos Aires.

Cohn, R. (1993). Drama del siglo XX. En E. Elliott, *Historia de la literatura norteamericana* (pp. 985-1007). Cátedra.

Crespi, I. y J. Ferrario. (1995). *Léxico técnico de las artes plásticas*. Eudeba.

Di Lello, L. (2010). *El desatino* (1965) de Griselda Gambaro: expresionismo, mito de Edipo y disloque de lo cotidiano. En J. Dubatti (Coord.), *Del Centenario al Bicentenario: Dramaturgia. Metáforas de la Argentina en veinte piezas teatrales 1910-2010* (Pp. 168-184). Centro Cultural de la Cooperación; Fondo Nacional de las Artes.

Dubatti, J. (1988-1990). Alcance del teatro de Georg Kaiser y Ernst Toller en los dramas modernizadores de Francisco Defilippis Novoa. *Boletín de Literatura Comparada,* XIII-XIV, 239-247.

Dubatti, J. (2009a). *Concepciones de teatro. Poéticas teatrales y bases epistemológicas*. Colihue.

Dubatti, J. (2009b). Expresionismo, concepción de teatro subjetivista y drama moderno. En O. Pellettieri (Ed.), *En torno a la convención y la novedad* (pp. 53-66). Galerna; Fundación Roberto Arlt.

Dubatti, J. (2012a). *Introducción a los estudios teatrales*. Atuel.

Dubatti, J. (2018). Estudio preliminar. En J. Daulte, *Teatro 6. Desde la noche llamo, Personitas, Clarividentes* (Pp. 23-81). Corregidor.

Dubatti, J. (2021). Para una relectura del teatro de Griselda Gambaro desde la poética expresionista. En G. Morales Ortiz (Coord.), *Griselda Gambaro. El desafío de la lucidez* (pp. 53-64). Editorial Universidad de Sevilla.

Eco, U. (1985). *Obra abierta*. Ariel.

Foucault, M. (2021 [2001]). *La hermenéutica del sujeto*. Fondo de Cultura Económica.

Guattari, F. y Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Tinta Limón Ediciones.

Lotman, I. (1988). *Estructura del texto artístico*. Ediciones Istmo.

Modern, R. (1972). *El expresionismo literario*. Eudeba.

Sánchez, J. A. (1989). *Brecht y el expresionismo. Reconstrucción de un diálogo revolucionario*. Universidad de Castilla-La Mancha.

Sandblom, P. (1995). *Enfermedad y creación*. Fondo de Cultura Económica.

Las manos en el barro: crear para investigar e investigar para crear

Una articulación entre los roles de científica investigadora, danzaterapeuta y artista que me transforma y transforma mi quehacer



María Soledad Manrique

Doctora y licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires; psicodramatista y gestaltista diplomada en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y maestranda en Danza Movimiento Terapia por la Universidad Nacional de las Artes. Es profesora adjunta de la carrera de Educación de la UBA. Desde 2004 es investigadora del CONICET y coordinadora de grupos de desarrollo personal a través del arte terapia.

Las manos en el barro: crear para investigar e investigar para crear

Una articulación entre los roles de científica investigadora, danzaterapeuta y artista que me transforma y transforma mi quehacer

María Soledad Manrique
Universidad de Buenos Aires

Resumen

El siguiente ensayo[1] propone estudiar el vínculo entre danza, memoria y procesos de subjetivación a partir de la idea de que la danza es un conocimiento empírico capaz de construir identidad a partir de la memoria del cuerpo que baila. Este texto particularmente explora la articulación entre el rol de investigadora científica, dentro del enfoque clínico, y el rol de artista, que desempeño como parte de mi función de danza movimiento terapeuta en el contexto de la salud mental. En el trabajo se despliegan hipótesis acerca de las articulaciones entre ambos roles en un hospital de día (HDD) de Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que aloja pacientes con diagnóstico de psicosis. Desde hace tres años, una vez por semana durante cinco horas coordino un taller que se vale de la danza movimiento terapia (DMT) y de otras formas del arte terapia. Una de las actividades a las que el grupo se dedicó es la creación colectiva de una obra de danza que luego fue convertida en videodanza. A partir de un diario de campo de dos años de trabajo, se elaboraron hipótesis con relación a los roles de investigadora y artista que desempeño allí, sustentadas en un marco teórico psicoanalítico articulado con conceptos propios de la filosofía de la praxis teatral.

Palabras clave: Danza Movimiento Terapia; videodanza; investigador-artista

[1] Se desprende del proyecto de investigación Danza, memoria y procesos de subjetivación, dentro del área de Danza y Artes del Movimiento del Instituto de Artes del Espectáculo de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Introducción

Este ensayo se estructura en torno a las siguientes preguntas: ¿En qué se distinguen y se asemejan los roles de investigadora científica dentro del enfoque clínico y de artista creadora de videodanzas?, ¿El arte produce conocimiento?, ¿Cómo produce conocimiento el arte? y ¿podría un científico no artista producir el mismo conocimiento sin ser artista y llegar a las mismas conclusiones?

Intentaré responder estas preguntas a través de un relato que aborda mi recorrido personal en el ejercicio de estos roles y lo que aquel me ayudó a pensar, mediante un hincapié en mi condición de investigadora del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONICET) dentro de un enfoque particular, como lo es el enfoque clínico y de artista coreógrafa en el marco de mi tarea como Danza Movimiento Terapeuta en un HDD de Buenos Aires que atiende población con diagnóstico de psicosis. El fin de este escrito es que su recorrido contribuya a la comprensión de la relación entre creación artística, en el campo de la videodanza, e investigación desde el enfoque clínico, en el campo de la educación y la salud.

La relación entre arte y ciencia ya ha sido abordada lúcidamente desde una perspectiva filosófica. Gilles Deleuze y Félix Guattari proponen que la filosofía, la ciencia y el arte comparten una misma función: ordenar el caos, aunque se diferencian por sus métodos —el modo en que lo hacen— y los objetivos que persiguen. Así, los productos que crean son también diferentes. Mientras que la filosofía crea conceptos —herramientas que organizan el pensamiento— y nuevas formas de pensar, la ciencia opera mediante la formulación de funciones que explican fenómenos, mientras que el arte trabaja con perceptos y afectos a través de la composición para capturar sensaciones (Deleuze y Guattari, 1991). Los afectos son intensidades que no se reducen a emociones personales, sino que representan variaciones de potencia que afectan al cuerpo y al pensamiento.

La creación dentro de cada una de estas disciplinas da lugar a la producción de excesos de sentido, entendidos como un efecto de la circulación de un espacio o casilla vacía, que provoca el desplazamiento del sinsentido (Deleuze, 2010). Es decir, un sentido incompleto que siempre produce nuevo sentido en la dinámica del movimiento entre cadenas significantes. La creación, entonces, participa tanto en el arte como en la ciencia. Y

la investigación, ¿es, entonces, privativa de la ciencia? Quizás la primera pregunta que debiera formularse es ¿qué significa investigar? Habrá que responder a esta pregunta dentro de la ciencia y en el arte.

Con respecto a la ciencia, la respuesta no será la misma si me posiciono en el paradigma de la ciencia positivista que si me ubico dentro del paradigma de la complejidad (Morin, 1996). Este posicionamiento epistemológico se fundamenta en el reconocimiento de la complejidad de todo fenómeno que supone, entre tantos otros principios, el inacabamiento del conocimiento y el reconocimiento de que el sujeto que conoce forma parte del objeto de conocimiento siempre, está implicado en él.

Desde este paradigma, investigar consiste en intentar responder a una pregunta, cuya respuesta se desconoce, a través de algún método sistemático. Se trata, en el fondo, de intentar comprender algo que produce curiosidad y cuya respuesta permitirá atender algún problema en particular. Juan Samaja (2005), epistemólogo argentino, ofrece una concepción integral de la investigación científica, entendiéndola como un proceso dinámico y complejo que trasciende la mera aplicación de técnicas. Define el proceso del siguiente modo: "Todo lo que la mente hace como recorridos o cursos de acción para recurrir a insumos que rematan en un producto llamado ciencia" (2005, p. 35).

La ciencia se basa en la observación sistemática y la experimentación para comprender el mundo natural. Los procesos psicológicos fundamentales en la actividad científica incluyen observación de un fenómeno, recolección de datos de manera sistemática y el análisis de estos para formular hipótesis interpretativas que enriquezcan la comprensión de ese fenómeno.

Según Samaja (2005), el proceso de análisis puede llevarse a cabo a través de cuatro modalidades: hipotético deductivo, inductivo, abductivo y analógico. El primero, que se caracteriza por la formulación de hipótesis que se deducen de un cuerpo teórico y su posterior verificación empírica, ha sido fundamental en el desarrollo de las ciencias naturales. Sin embargo, su aplicación estricta puede resultar insuficiente, especialmente en las ciencias sociales. El método inductivo parte de la observación de los fenómenos para llegar a generalizaciones, a través de inferencias. La abducción, que Samaja retoma de Charles S. Peirce, constituye un tipo de inferencia especial que permite generar interpretaciones provisorias o

protohipótesis, es decir, conjeturas plausibles frente a fenómenos enigmáticos que no pueden ser explicados mediante reglas conocidas. La analogía, por su parte, es la última forma de inferencia que acota el campo de búsqueda ante la ausencia de una hipótesis pertinente. Esta modalidad consiste en identificar similitudes entre un fenómeno desconocido y otro conocido, al utilizar las reglas del fenómeno conocido para explorar y comprender el nuevo caso. Este proceso permite la construcción progresiva de nuevas reglas o modelos que facilitan la interpretación del fenómeno en estudio.

Dentro de los diversos enfoques en investigación, en este escrito interesa particularmente el enfoque clínico (Blanchard-Laville, 2013; De Gaulejac, 2019; Mancovsky, 2011; Souto, 2014) que caracteriza mi propio modo de hacer ciencia. A diferencia de otros modos de hacer ciencia más tradicionales, el enfoque clínico, especialmente en las ciencias sociales y de la educación, se distingue por su atención a la singularidad de los fenómenos estudiados y la implicación activa del investigador en el proceso de conocimiento. Se centra en comprender las particularidades de situaciones, sujetos o grupos específicos, mediante el reconocimiento de la complejidad e idiosincrasia en cada caso. La construcción de conocimiento se logra a través de profundización en el fenómeno y no por generalización. Implica un seguimiento detallado y prolongado en el tiempo, lo que permite captar la evolución y los matices de los fenómenos investigados. Asimismo, considera el contexto histórico, social y cultural donde se desarrollan los fenómenos, entendiendo que estos no pueden ser aislados de su entorno. Finalmente, reconoce que el investigador no es un observador neutral, sino que su subjetividad y experiencias influyen en la investigación.

La imbricación entre sujeto investigador y objeto de estudio no puede ser eludida, pero sí analizada (Devereux, 1977). Esta relación se designa como "implicación". El análisis de la implicación se basa en una doble hermenéutica, en donde el investigador no solo interpreta el objeto de estudio, sino que también se interpreta a sí mismo con relación a dicho objeto (Manrique y Sanchez, 2024). Ayuda al investigador a reflexionar sobre cómo su posición y sus experiencias personales influyen en las elecciones metodológicas y teóricas durante la investigación; facilita el reconocimiento y gestión de la cercanía o lejanía emocional y cognitiva con respecto al objeto de estudio. Sin embargo, lo principal es que también este análisis enriquece la comprensión del fenómeno investigado: permite la construcción de conocimiento que surge de la exploración del

propio instrumento con el que se lo recolecta: en mi investigación el propio cuerpo y la propia percepción y afectación.

Si se piensa a la ciencia como un intento de producir respuestas y no verdades, desde un sujeto que esta imbricado en el fenómeno que estudia, la encontraremos realmente muy cerca del arte. Quizás la mayor diferencia entre ambas sean los procedimientos a través de los cuales se producen esas respuestas: mientras que en la ciencia los procedimientos deben ser explícitos, en el arte la clave de todo procedimiento debe permanecer oculta al espectador para que este devenga en público (Daulte, 2011).

En el ámbito artístico, los procedimientos creativos difieren significativamente de los empleados en las ciencias. Un planteo clásico propone que el acto de creación implica una simultaneidad entre el hacer y el descubrir el modo de hacer (Daulte, 2011; Pareyson, 1954), es decir, inventa su modo de hacer en la realización misma. En otras palabras, la investigación también guía el proceso mismo. Por ejemplo, Daulte (2011) inicia frecuentemente sus procesos teatrales a partir de un *procedimiento* aún sin un texto escrito u obra definida. Este procedimiento actúa como una *forma formante* que guía el proceso creativo hacia la *forma formada*, es decir, la obra concluida.

Según Daulte, la creación artística implica asumir una posición infrasciente, donde el artista no conoce plenamente el destino de la forma en desarrollo. Como señala Pareyson (1954), "la forma existirá solamente cuando el proceso esté acabado". Este "no-saber" total se convierte en una fuente de descubrimiento e invención sobre la forma emergente, constituyendo el núcleo del proceso creativo.

La conciencia de estos mecanismos representa una forma de producción de conocimiento. Daulte (2011) confía en el procedimiento y en su capacidad de percepción y diálogo con el proceso en desarrollo. El artista se convierte en una suerte de mediador entre la forma formante y la forma formada, y simultáneamente en un organizador activo que, lejos de esperar pasivamente la germinación de la forma, busca, ensaya, experimenta, estudia y decanta en el proceso de los ensayos. Una última gran diferencia entre ciencia y arte: este, a diferencia de la primera, involucra la catarsis emocional, es decir, la liberación y transformación de emociones a través de la experiencia artística.

Recapitulando hasta aquí, las prácticas de creación e investigación son parte de los roles de artistas e investigadores científicos con relación a su meta de comprender e iluminar los fenómenos, más allá de las diferencias en relación con la modalidad en que ambas prácticas se realizan en uno y otro contexto, además de otras diferencias que ubicamos entre el arte y la ciencia.

Investigadora-artista desde mi experiencia personal

Dentro de la Filosofía del Teatro (Dubatti, 2020) se reconocen cuatro figuras diferentes combinables y complejizables en la producción de conocimiento desde, para, en y sobre la praxis artística: el artista-investigador, el investigador-artista, el artista asociado a un investigador no-artista especializado en arte y el investigador participativo, que (sin ser artista) produce conocimiento participando en el acontecimiento. Mi caso es el de una investigadora-artista, una que, en el contexto actual, devino artista.

Comencé mi carrera en investigación como Licenciada en Educación desde joven, al integrarme con un proyecto que estudiaba la alfabetización en sectores vulnerables en Argentina, bajo la dirección de Ana María Borzone. Me doctoré, luego, colaborando con ese equipo y estudiando la interacción verbal en el jardín de infantes. Para ello, realizaba observaciones de los fenómenos que me interesaba analizar en las aulas, grabaciones cuando podía y diarios de campo. Las conclusiones de mi tesis, que mostraban la enorme variedad de modos de intervención docente en las salas de nivel inicial, me llevaron a continuar mis estudios postdoctorales enfocándome en la transformación subjetiva que la formación propiciaba en estas docentes y en el modo en que esa transformación afectaba su desempeño profesional en el aula en el trabajo con las y los niños. Había construido el objeto de estudio en el que me centraría durante años: el cambio.

Hasta ese momento todos mis estudios vinculados con lo que podrían considerarse ámbitos artísticos pasaban por otro lugar. En principio podría decirse que estaban literalmente en los márgenes. La gimnasia artística que realizaba de niña y adolescente durante todos los días de la semana tenía como condición que en la escuela me fuera bien. La danza fue un hobby por muchos años, un cable a tierra, un espacio para crear desde el movimiento. Junto con mis estudios de doctorado comencé a bailar salsa para luego seguir con el tango, la acrobacia aérea (que me

llevó a crear coreografías para bailar en el aire) y más adelante con el Contact Improvisación. Si había tiempo practicaba, y como era importante, encontraba los huecos. Pero dependía de mi gestión del tiempo libre. También dentro de lo que yo misma consideraba tiempo libre, me involucré en el psicodrama, la danza comunitaria, la danza movimiento terapia (DMT) y el clown. Me formé y luego coordiné grupos, dirigí obras de danza durante varios años y en los últimos me dedique especialmente a la coordinación de grupos empleando la DMT para acompañar pacientes diagnosticados con psicosis. Todos estos dispositivos se encuentran en un espacio de intersección entre lo terapéutico y lo artístico. Si bien les destiné mucho tiempo, ninguna de estas actividades era lo que yo llamaba mi trabajo central. Ese era investigar.

Solo con el paso del tiempo y poco a poco me atreví a escribir acerca de lo que pasaba en esos espacios, analizarlo de la misma manera que mis datos tomados en escuelas. Cuando me di cuenta de que estaba investigando en todos mis ámbitos, entonces cambié el nombre con el que designé y la definición que le di a aquello que era mi objeto de investigación en el CONICET. Hasta entonces, decía estudiar el cambio favorecido por dispositivos de formación, que diseñaba para provocarlo y estudiarlo. Me di cuenta de que lo que estaba estudiando realmente merecía otro nombre. Yo estaba investigando el movimiento. La idea inicial de cambio me había llevado a imaginar una instancia de permanencia que estaba atravesada por momentos de cambio. Con la nueva definición de objeto de estudio, lo relevante a observar empezó a ser el movimiento. El movimiento ocurre en todo momento, sin cesar, aun cuando parece que estuviéramos en quietud, porque el propio planeta se encuentra disparado a miles de kilómetros por hora por el universo, girando alrededor de un sol, el cual viaja también girando alrededor del centro de una galaxia. Porque todo lo vivo está en desestabilización y reestabilización permanente, cambiando siempre.

Asimismo, el reemplazo de la idea de cambio como un asunto eventual por la idea de movimiento como aquello que cada persona transita y por lo que nos vamos transformando permanentemente, me llevó a integrar diversas dimensiones en las que este movimiento estaba involucrado: la dimensión de las sensaciones, las emociones, las ideas, creencias o pensamientos, la de las imágenes; la dimensión individual, la interpersonal, la grupal, la institucional, la política-social; la dimensión personal y la dimensión profesional. Es decir, cuando quise darme cuenta estaba alinea-

da en el nuevo paradigma que cuestiona las viejas dicotomías entre cuerpo y mente, entre razón y emoción. Los ámbitos de mi vida, que parecían disociados, por fin se habían encontrado. Los dispositivos que estudiaba y practicaba por curiosidad, como el psicodrama o la DMT, podían constituirse en medios para favorecer y estudiar el movimiento.

El movimiento como objeto de estudio requiere, para su abordaje, de una mirada multireferencial (Ardoino, 2005) que incluye teorías del ámbito de la psicología, sociología, filosofía, pedagogía, expresión corporal, las artes. Así es que llego al día de hoy, cuando me ocupo del movimiento como categoría de estudio tanto desde mi rol de investigadora como desde mi rol de coreógrafa dentro de un encuadre terapéutico. En calidad de investigadora diseño dispositivos para diversas poblaciones de adultos que se caracterizan por dedicarse al acompañamiento de otros (por ejemplo, docentes). Asisto a los procesos que tienen lugar en el tránsito de estos dispositivos y puedo así atender al movimiento en su devenir, y no solo a los resultados de ese tránsito.

Al rol de artista coreógrafa llegué por las diagonales, desde la acrobacia aérea, en la que creaba mis danzas individuales, hasta la danza comunitaria, donde debía coordinar el trabajo de un grupo de personas no especializadas en la danza para crear una obra colectiva. Así, cuando me tocó trabajar en lo coreográfico como danza terapeuta, no me resultó ajeno.

A las y los pacientes psicóticos que asistían al HDD en que trabajo desde la DMT se les solicitaba una muestra de fin de año. Las condiciones subjetivas de este tipo de población aumentaron la habitual dificultad hacia la exposición, volviendo muy difícil esta situación de "muestra" final para las y los pacientes. Fue así que, para resolver esta situación, comencé a filmar a los y las pacientes bailando y, finalmente, tuve la idea de componer, con esas filmaciones, videodanzas. Estas nos permitían cumplir con la consigna de mostrar algo y, a la vez, preservar a los participantes de la situación de tensión propia de la exposición al público, que en el caso de las y los pacientes no hubiera sido recomendable, dada su vulnerabilidad psíquica. Luego de tres años de trabajar de esta manera, a través de la videodanza con este grupo y mediante la composición de tres propuestas distintas —una por cada año transitado—, pude elaborar una serie de hipótesis acerca de las ventajas que esta forma de trabajo trajo para el grupo (Manrique, 2023, 2024a y 2024b). Más allá de estos efectos que pueden ser consultados en los trabajos citados, para responder a las preguntas

de la introducción me interesa hacer foco en mis tareas profesionales: la artística, que consiste en componer videodanza, coreografiarla y editarla; y la de investigadora, que diseña dispositivos de formación para estudiar sus efectos subjetivantes en docentes en ejercicio.

La práctica de componer videodanzas y el rol de artista coreórafa

Llegé a esta tarea como danzaterapeuta con el fin de resolver la situación real de un grupo de pacientes. En este contexto, la creación atravesó siete momentos. El primero, cuando proporcioné a las y los pacientes recursos expresivos que permitieron ampliar las posibilidades creativas y de movimiento: se trató de un momento de enseñanza y transmisión, en donde iba enfocando el trabajo en diferentes ejes, como el de la calidad de movimiento, amplitudes, traslados en el espacio, posibilidades articulatorias, etc. En el segundo momento propuse exploraciones diversas en relación con cualquiera de dichos ejes. En general, las exploraciones tenían también un nivel alto de directividad (por ejemplo, consignas precisas sobre cómo jugar con la pausa y el movimiento). En un tercer momento se crearon secuencias de movimiento y se compartieron con el grupo. En un cuarto momento se practicaron aquellas, se recuperaron del pasado y se ensayaron al enlazarse unas con otras, lo que permitió desechar y decantar material. En este momento se fue delineando también lo que queríamos contar, mediante un guion más o menos narrativo según el caso; así se seleccionó el vestuario y la locación. En un quinto momento se filmaron secuencias propiamente dichas con el vestuario en la locación acordada. Fui camarógrafa cumpliendo un rol muy particular al seleccionar ángulos y pautar la movilidad o quietud de la cámara, así como el foco que permitió jerarquizar información. En el sexto momento se editó la videodanza, tarea completamente a cargo mío, por ahora, con una carga horaria muy prolongada. Allí tomé las decisiones finales sobre tomas y cortes, lo cual articulé finalmente con la música elegida. El séptimo y último momento fue el de compartir la videodanza con el grupo y los invitados e invitadas. Aquí fuimos todos y todas espectadores, yo una más, espectadora de la obra armada y del público que miraba la obra, un público compuesto por invitados de las bailarinas y por las bailarinas mismas que se miraban a sí mismas en pantalla por primera vez. Este fue un momento muy importante porque quienes danzaron se pudieron reconocer a sí mismas en una pieza poética que las tomó como protagonistas. Algo en lo que me esmero. Tanto al filmar como al elegir las tomas, es en la belleza de cada quien, en lo singular que aporta al grupo. Aunque hay

dos tipos de momentos en las obras que hemos hecho —algunos de movimientos compartidos y otros de individuales— aun en los movimientos compartidos me preocupé en tomar esa forma particular de cada quien de ejecutarlos. Para eso enfoqué con detalles el brillo de una mirada, una mano que se extiende y una boca abierta. Y por supuesto, me ocupé de que todas tengan sus momentos de protagonismo en pantalla. En la instancia de observarse a sí mismas en la pantalla, pude notar los gestos de las y los pacientes al verse, su compromiso con lo que estaba pasando por primera vez, como si fueran realmente las espectadoras ante una nueva pieza: sentadas y atentas a la pantalla, profiriendo interjecciones en diferentes momentos de la obra. Parece ser que de alguna manera esas de allí en pantalla eran y no eran ellas. Incluso ocurrió que fueron capaces de ver mejor a sus compañeras que cuando danzaban con ellas. Por ejemplo, una de ellas con mucha capacidad expresiva, que pasaba casi desapercibida en el grupo, fue aplaudida recién después de la videodanza. Yo había empleado la cámara lenta para algunos momentos cuando esta paciente desplegaba su secuencia donde mostraba claramente su estado de alegría al moverse. Verlo en pantalla grande y magnificado por la cámara lenta pareció haber permitido a sus compañeras captar eso que en la danza cotidiana no se había advertido.

Tal como puede apreciarse, mi tarea artística se compone de diversas acciones: dar consignas de movimiento y de improvisación, además de acordar con el grupo un contexto de sentido sobre lo que estaremos contando con la danza.[2] Otra de las tareas es filmar las escenas de movimiento. Más tarde, durante la edición, seleccionar lo filmado y recortar esas filmaciones originales hasta tener la versión definitiva, que será la que las pacientes y sus familias vean. La situación culmina cuando esas videodanzas son expuestas a las familias, junto con las propias pacientes-bailarinas, que funcionan también como público de sí mismas.

Cuando comencé con esta tarea creí que se iba a tratar de una cuestión técnica: cortar y pegar, aprender a usar un programa de edición específico; pero en seguida me di cuenta de que es preciso tomar muchas decisiones que siguen criterios estéticos, además de terapéuticos. Estos se ponen en juego en todos los momentos de la creación porque hay algo de dicho criterio que es necesario se produzca: que las y los pacientes se

[2] Por ejemplo, el primer año se creó un bosque encantado en el que cada paciente introducía un personaje que fue creando en sucesivas danzas; en otra oportunidad se trató de cuentos breves, creados por las participantes, que se convertían en danzas grupales. Entre estos acuerdos uno fundamental fue la música que se emplearía, que también se pacta con el grupo.

sientan visibles de una manera aceptable por ellos y ellas, así como por el público. Es preciso que les guste lo que ven, para que cumpla una de las funciones terapéuticas más importantes que tiene esta situación: la aceptación de sí y del entorno. Es necesario, pues, hacer arte para que puedan ser artistas y ocupen ese lugar de objeto admirado por las y los espectadores. Por supuesto, los criterios propios tal vez no coincidan exactamente con el de las y los pacientes, pero allí es donde aparece una búsqueda, por mi parte, que responde al rol del artista, quien está pensando en el público y la espectación.

Ahora bien, ¿ esto es arte? Si bien no existe una única definición aceptada universalmente, la pregunta sobre qué convierte una tarea en artística y qué la define ha sido objeto de extensos debates en filosofía y teoría del arte. Me interesa particularmente algunas teorías que señalan que una tarea se convierte en artística cuando es reconocida por instituciones o contextos artísticos (Danto, 1981), cuando transforma experiencias ordinarias en expresiones significativas que comunican y resuenan con otros (Dewey, 1934) y cuando posee cualidades formales, como la composición, el color o la línea, independientemente del contenido o contexto que provocan una respuesta estética (Bell, 1914). La experiencia estética es una forma intensificada de la experiencia cotidiana, caracterizada por una integración armoniosa entre percepción, emoción y pensamiento (Dewey, 1934). Esta experiencia no es exclusiva del arte, sino que puede surgir en cualquier actividad humana que involucre una interacción significativa con el entorno. La obra de arte, en este contexto, actúa como un medio para amplificar y refinar nuestras experiencias, al promover una forma de participación profunda y transformadora en la vida. Esta experiencia estética comienza en el mismo artista, en este caso en mí, cuando me desempeño como coreógrafa o directora de las obras de danza, así como cuando las edito. Todas estas tareas conjugan mis propias percepciones, emociones y pensamientos.

Desde el punto de vista de la experiencia en creación de videodanzas, para las y los participantes el desafío supuso seleccionar secuencias y recordarlas semana a semana, con el fin de seguir puliéndolas. Es decir habilitó la profundización y, a la vez, la construcción de una continuidad asegurada por la repetición, donde parecía jugarse algo de la identidad grupal compartida. Ser parte del grupo era saber cómo seguía la secuencia, cuyo conocimiento de algo creado por el propio grupo daba sentido de pertenencia.

La práctica de diseñar dispositivos de formación y de analizar sus efectos subjetivantes desde el rol de investigadora científica en el área de educación

Esa tarea constituye lo central de mi rol de investigadora en el CONICET. En tanto mi objeto de estudio es el movimiento, preciso de situaciones donde pueda recoger evidencias empíricas de este movimiento. Como parte del área educación, me interesan también los modos de facilitar o promover ciertos movimientos. De allí el diseño de dispositivos, que constituyen mecanismos o artificios complejos diseñados para producir algún tipo de efecto o cumplir una función concreta, vinculada a la producción de subjetividad (Foucault, 1991). Los dispositivos son complejos porque articulan elementos de carácter heterogéneo —discursos, enunciados científicos, filosóficos y morales, instituciones, edificios, reglas, leyes y medidas administrativas— al interior de un juego de relaciones de poder que potencia o bloquea, visibiliza o moviliza, soportando unos tipos de saber (Foucault, 1991). La idea de dispositivo fue concebida por Foucault (1991) y luego revisitada por los grupalistas (Souto, 1999). El dispositivo tiene como característica fundamental ser analizador y revelador de material desconocido para el sujeto, quien podrá habilitar el análisis de aquello que se devela. Este análisis contribuye a ampliar el conocimiento de sí de los participantes y favorece un reposicionamiento subjetivo. En ese sentido, se comprende a los dispositivos como artificios diseñados para favorecer procesos de subjetivación, que, a su vez, se supone generarán cambios en todas las áreas humanas.

Todo dispositivo se compone de aspectos constantes y móviles. Los primeros se estipulan a través de lo que se denomina el encuadre (Bleger, 1967), el cual ordena las reglas que hacen al marco: espacio, tiempo, participantes, distribución de roles y función de la coordinación. Por su parte, los aspectos móviles refieren al proceso, a aquello que aporta cada participante.

Los dispositivos que me dedico a diseñar y coordinar se valen, a su vez, de técnicas que aportan las arte-terapias, como el psicodrama y la DMT. Ambas disciplinas coinciden en proponer un marco teórico y epistemológico que supone la integralidad del cuerpo y la mente. Además conjugan la dimensión terapéutica con la dimensión artística del teatro y de la danza, respectivamente. En estos dispositivos quien participa se deja tocar al atravesar la vivencia, para luego volver reflexivamente sobre lo vivido y

convertirlo en experiencia (Jay, 2009). Ambos alimentan el conocimiento de sí como relación epistémica que el sujeto establece con su propia realidad psíquica, lo que permite construir una imagen propia, a la vez de una imagen del mundo (Devereux, 1977). Ambos habilitan la lectura de la propia posición subjetiva y permiten desidentificarse de esa posición con el fin de habilitar otras posibles (Manrique, 2023).

La coordinación de este tipo de dispositivos y su análisis posterior supone el contacto permanente con lo imprevisto y con el *no saber*. La apertura a sentidos diversos, de parte de las y los participantes, requiere que la coordinadora soporte este no saber, que intervenga sin querer dirigir. El momento de análisis requiere, a su vez, que sea capaz de sorprenderse con los nuevos sentidos que el material supuestamente conocido trae, cuando se vuelve a pasar por este, al leerlo, transcribirlo e iluminarlo desde diferentes teorías.

Discusión

¿El arte produce conocimiento? ¿Cómo produce conocimiento el arte? ¿Podría un científico no-artista producir el mismo conocimiento sin ser artista y llegar a las mismas conclusiones? ¿Qué podemos entonces aportar a la respuesta de estas preguntas en base a lo hasta aquí desarrollado? Si entendemos el arte como una praxis más, entonces se puede pensar que, al igual que toda práctica como el dar clase o el danzar, no producen conocimiento *per se*. Es necesaria una vuelta reflexiva y crítica sobre la práctica —dar clase por ejemplo— para que la construcción de conocimiento sea posible. En términos de Daulte (2011), la toma de conciencia sería lo que constituye, entonces, la raíz de la construcción de conocimiento. Esta toma de conciencia, según Olivares ocurre *postfactum*, de manera retrospectiva, volviendo sobre la acción.

En ese sentido, el arte se puede asemejar a cualquier praxis y la ciencia supondría la posibilidad de retorno sobre cualquiera de ellas, bajo diferentes formas, siempre y cuando estas impliquen un procesamiento de aquello realizado en primera instancia.

Como científica, si no hubiera incurrido en esta práctica artística de coordinación y dirección de obra, así como de cámara y edición de la videodanza, me habría sido más difícil acceder a estas conclusiones sobre la importancia de la repetición o la relevancia de la expectación en quienes

producen una obra y que luego podrán mirar. Obviamente podría haber llegado a conclusiones similares si hubiera realizado las preguntas pertinentes a quien cumpliera un rol similar al que desempeñé, siempre y cuando esa persona hubiera podido dar cuenta de su vivencia, convertirla en experiencia a través de un relato.

En este sentido, las situaciones precarizadas en las que todas las personas en Latinoamérica trabajamos nos han llevado a jugar muchos roles y a tener que resolver las situaciones sin contar con equipos grandes de personas. De alguna manera, nos desdoblamos en múltiples funciones para poder llevar a cabo los proyectos artísticos, terapéuticos y científicos. En ese devenir aprendemos de cada una de las funciones que desempeñamos y después las integramos en modos de pensar que aportan, a su vez, a cada una de estas funciones.

Como investigadora voy, de esta manera, descubriendo nuevos modos de hacer ciencia y nuevas maneras de acceder a la empiria a través de mi propio cuerpo, usándome como brújula; como artista me alimento de lo que la investigación arroja como resultado, con el propósito de tomar decisiones en función de esa estética que se va configurando, a partir de toda la información que recibo de la obra en sí y también de mi pensamiento en torno a la obra.

Mi propia epistemología, como investigadora, artista y el modo en que ambas confluyen, es deudora de mi día a día, es decir, mi modo de estar en el mundo. Este modo de estar en el mundo podría resumirse en esta frase: vine a descubrir. La curiosidad, entonces, por debajo de ambas tareas, funciona como tejido que las une. Tanto en la ciencia como en el arte, si supiéramos lo que vamos a encontrar no valdría la pena buscar nada. La producción de sentido es *a posteriori* (Daulte, 2011). En ambos casos vamos en busca de lo que es un misterio hasta hoy: recorremos un territorio desconocido, describiéndolo y creando signos.

Conclusiones

La tarea de investigar, que incluye en mi caso la de diseñar dispositivos de formación y la de componer videodanzas, es parte de uno de esos dispositivos diseñados para provocar transformaciones, los cuales responden a roles profesionales diferentes. Un rol es, según Pichón Rivière, un modelo organizado de conducta que refiere a una posición en una es-

tructura interaccional, vinculado a expectativas propias y de los otros. Se configura para asumir o negar una tarea, es decir, el rol no es una conducta aislada, sino que se desempeña en interacción con otros roles complementarios. Por ejemplo, no existe el rol de maestro sin el de alumno. Ahora bien, de acuerdo a lo hasta aquí planteado, parecería que los roles de investigadora y de artista no son independientes, sino que pueden —en oportunidades— mixturarse, enriquecerse y fusionarse.

Si se observan las prácticas que suponen ambos roles que intenté describir, puede verse cómo creo para investigar y creo investigando dispositivos que, en algunos casos como las videodanzas, se convierten en productos artísticos. También investigo creando este tipo de dispositivos que me permiten formular nuevas preguntas e ir respondiéndolas según el devenir de los fenómenos. Ambas prácticas alimentan la capacidad de retorno sobre mí misma, me vuelven testigo de mí, a la vez que doy respuesta a mis preguntas al construir conocimiento.

Como investigadora llego al arte y lo llevo a la academia mediante mis escritos. El rol de artista, en principio ausente en mi desempeño profesional, se ha visto alimentado por mi rol de investigadora, que le terminó otorgando un espacio para poder desplegarse. Ambos roles parecen estar colaborando entre sí en una modalidad que cada vez abraza más la complejidad. Acaso algo de mi historia personal como investigadora revele lo que está ocurriendo en el campo de las ciencias. Me refiero a la paulatina pero ineludible integración entre lo que antes eran dicotomías conceptuales: cuerpo-mente, intelecto-afecto, cognitivo-emocional, físico-psíquico, arte-ciencia y las áreas disciplinares encargadas de estudiarlos.

Referencias

Ardoino, J. (2005). *Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Ediciones Educativas.

Blanchard-Laville, C. (2013). Para una clínica grupal del trabajo docente. *Revista del IICE*, (34), 7–28.

Bell, C. (1914). *Art.* Chatto & Windus.

Bleger, J. (1967). *La entrevista psicológica. Su empleo en el diagnóstico y en la investigación*. Paidós.

Danto, A. (1981). *The Transfiguration of the Commonplace: A Philosophy of Art*. Harvard University Press.

Daulte, J. (2011). *Teatro 4.* Corregidor.

De Gaulejac, V. (2019). *La neurosis de clase. Trayectoria social y conflictos de identidad.* Sapere Aude.

Deleuze, G. (2010). *Lógica del sentido.* Paidós.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1991). *¿Qué es la filosofía?* Anagrama.

Devereux, G. (1977). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento.* Paidós.

Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. Minton, Balch & Company.

Dubatti, J. (2020). Universidad y Filosofía de la Praxis Artística: teatro, pensamiento teatral, Ciencias del Teatro. *ESCENA. Revista de las Artes, 80*(1), 8–31. https://doi.org/10.15517/es.v80i1.42470

Foucault, M. (1991). *Saber y verdad.* La Piqueta.

Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal.* Paidós.

Mancovsky, V. (2011, 13 de abril). *El enfoque clínico en Ciencias Sociales: la sutil diferencia entre la búsqueda y el hallazgo* [Ponencia]. VIII Congreso Internacional de Psico-Sociología y Sociología Clínica. Transformaciones Sociales y Desafíos del Sujeto, Montevideo, Uruguay.

Manrique, S. (2023). *Alicias a traves. Psicodrama para la formación. Transformación en el encuentro.* Publicia Omniscriptum.

Manrique, S. (2024a, 1 de marzo). *Expectación de sí: creación de un tercero en videodanza en contexto de salud mental* [Ponencia]. VIII Jornadas de Investigación del Instituto de Artes del Espectáculo de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Manrique, M. S. (2024b, 3 de octubre). *Historia personal devenida en videodanza. Potencia poética del cuerpo en movimiento* [Ponencia]. IV Encuentro de Prácticas Somáticas Organizado, Buenos Aires, Argentina. http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/EPS/VIEPS/paper/viewFile/8056/4919

Manrique, M. S. y Sanchez Troussel, L. (2024). Implicación y análisis de la implicación. En M. Souto y D. Mazza (Comps.), *Las prácticas por dentro. Un estudio sobre la formación de docentes desde el enfoque clínico* (Pp. 117-136). Homo Sapiens.

Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo.* Gedisa.

Pareyson, L. (1954). *Estetica. Teoria della formatività.* Edizioni di Filosofia.

Samaja, J. (2005). *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. EUDEBA.

Souto, M. (1999). *Grupos y dispositivos de formación. Formación de formadores.* Novedades Educativas.

Souto, M. (2014). El enfoque clínico y su peculiar planteo de la relación sujeto-objeto en la investigación en ciencias de la educación. *Educación, Lenguaje y Sociedad*. (11), 1–18.

Dramaturgias de (A)rchivo: hacia una poética a partir de documentos históricos



Gastón Marioni

Dramaturgo, director y docente teatral. Licenciado en Artes por la Universidad Nacional de San Martín, dramaturgo egresado del Instituto Universitario Nacional del Arte y diplomado en Dramaturgia por la Universidad de Buenos Aires. Posee vasta trayectoria en gestión institucional: fue director general del Teatro Municipal Coliseo Podestá y ocupó diversos roles técnicos en el Instituto Cultural de Buenos Aires. Autor y director de múltiples espectáculos, su destacada labor escénica ha sido galardonada con los premios Konex, ACE, Hugo y Argentores. Actualmente dirige su propio espacio, Teatro Estudio, y fue declarado Personalidad Destacada de la Cultura y Educación en La Plata.

Dramaturgias de (A)rchivo: hacia una poética a partir de documentos históricos

Gastón Marioni
Investigador independiente

Presentación: un programa de dramaturgia a partir de documentos históricos preservados en un archivo público

El presente escrito es producto de una experiencia inédita llevada a cabo en la ciudad de La Plata, Argentina, durante dos años: entre marzo de 2024 y diciembre de 2025. Se trata de Dramaturgias de (A)rchivo, un programa desarrollado desde el Archivo Histórico Provincial Dr. Ricardo Levene, perteneciente al Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires y nacido de la voluntad de crear un espacio —ciclo de taller para escritores y escritoras de la provincia de Buenos Aires— para la investigación artística, sobre y a través del lenguaje de la dramaturgia, para la promoción, difusión, divulgación, valorización y visualización de la historia de dicha provincia preservada en los documentos del archivo. Contó con la participación de veinticuatro dramaturgos y dramaturgas de distintos puntos del territorio de la provincia de Buenos Aires, surgidos de una selección de más de cien postulantes.

El programa estuvo dividido en tres instancias: a) una capacitación sobre teoría teatral y dramaturgia, además de una puesta en común del quehacer dramatúrgico; b) un trabajo de investigación, a partir de lecturas y corpus teórico, que permitieran encaminar a una posible respuesta para la pregunta ¿cómo pensar una "dramaturgia de (A)rchivo"?, con el rasgo peculiar que aquí no se trataría de cualquier tipo de documento, sino de documentos preservados en un archivo público y estatal, en este caso los pertenecientes al Archivo Histórico Provincial Dr. Ricardo Levene. En esta instancia Jorge Dubatti, quien participó como invitado especial, compartió una disertación magistral y brindó herramientas teóricas para la tarea y reflexión de la misma; c) finalmente, se inició la etapa de taller de escritura de los textos dramáticos, que contó con la valiosísima colaboración del personal especializado del archivo histórico y con el acompañamiento indispensable de Alicia Sarno, directora de dicho organismo.

Para esta primera cohorte 2024-2025 se decidió trabajar con documentos provenientes de fondos judiciales, ya que allí se encontrarían las posi-

bles voces de sus protagonistas. Los documentos fueron seleccionados siguiente cuatro líneas temáticas: perspectiva de género, pueblos originarios y fronteras, afrodescendientes y personajes relevantes de la historia de la provincia de Buenos Aires.

Imaginar a la potosina (actriz) reclamando en 1783 sus honorarios como actriz en pleno Virreinato, a Juana Baptista (esclava) buscando comprar su libertad prometida, acompañar a un hermafrodita escapando en una canoa río arriba enamorado de un sacerdote, escuchar a la madre de Juan Moreira reclamando el cuerpo de su hijo, ser cómplices de un comerciante que se inflige un autorrobo, sentir el amor de la morena que amamantó a Manuel Belgrano, padecer junto a Fernando Guzmán (el único organista negro que servía a la Iglesia) el ruego de su libertad, sufrir junto a María Josefa Cortéz (india auca) la puñalada que le habría asestado a su marido, son algunos de los universos creados en las veinticuatro obras de teatro inéditas que fueron el resultado de este programa, que serán publicadas en 2026.

Antecedentes: teatro documento, teatro documental, biodrama y dramaturgias de archivos

Las vinculaciones archivo-teatro y archivo-dramaturgia tienen su pasado ya transitado. La modernidad vio los primeros inicios de lo que se conoció como "teatro documento", un teatro que podía servir para pensar el mundo, la realidad y su transformación; el dramaturgo "moderno" observaba y trasladaba el mundo al teatro para poder modificar al primero. Un teatro subsidiario, podríamos decir, de la gran utopía moderna que confiaba profundamente, por un lado, en que la realidad existe y se la puede controlar; y, por otro, en la profunda creencia de que la realidad puede llevarse a la escena. Cuestionar y transformar el *statu quo* fue entonces su gran axioma.

La posmodernidad, por el contrario, vino luego a cuestionar el moderno "teatro documento", mediante una puesta en crisis de aquellos valores: ¿el teatro puede llevar la realidad a la escena?, ¿la realidad existe?, ¿podemos transformar la sociedad desde el teatro? Esto sentaría las bases de un "nuevo teatro documento".

Pamela Brownell estudia las relaciones entre el teatro documental y la utopía realista, aportando una mirada interesante para el acercamiento a este cruce entre archivos y dramaturgia:

> Hace algunos años comenzó a aparecer recurrentemente en el campo teatral (tanto en esferas de la práctica como de la crítica y la teoría) la idea de que existía un nuevo teatro "de lo real". Las experiencias agrupadas bajo esta denominación no pertenecen a un género con características bien delimitadas, pero participan de una tendencia general a trabajar con materiales reales. Un teatro protagonizado por personas reales (no actores), basado en historias reales (no ficticias), realizado en espacios reales (no en salas convencionales). Lo que desde un comienzo llamó fuertemente mi atención fue que esta etiqueta –"de lo real"– parecía usarse para mantenerse a salvo del estremecedor, anticuado, complejo término de realismo. La discusión del realismo en el teatro parecía (y aún parece), contradictoriamente, tan saldada como eterna. (2013, p. 2)

En Argentina, a inicios del nuevo milenio (2001), Vivi Tellas estrena en el Teatro Sarmiento su primer biodrama, *Mi mamá y mi tía*, que inicia lo que luego se conocerá como el Proyecto Biodrama, un acontecimiento que daría una sacudida a la escena teatral argentina. Tan potente es la inauguración de este nuevo teatro que será hiperreproductivo en otros hacedores y hacedoras. Podemos citar a Lola Arias con sus resonantes trabajos, *Mi vida después* (2009) y *Campo minado* (2016), entre tantos otros. Una nueva fórmula entonces se estaba desarrollando: escribir un teatro a partir de documentos y archivos personalísimos, como diarios, cartas, objetos, armas, ropas, zapatos; en todos los casos, testimonios que no venían de la ficción, sino de la vida misma, para ser puestos en escena. Si el realismo parecía agotado, ahora la vida común y ordinaria, con personas reales de carne y hueso, era subida al escenario bajo la performatividad del teatro en busca de superar los límites del verosímil realista.

Para finalizar, quisiera exponer un cuarto caso que es el proyecto El teatro y la historia, una iniciativa federal desarrollada entre 2007 y 2015, cuyo objetivo fue representar la historia argentina (especialmente del período 1810-1853) en distintas localidades del interior, promoviendo la cultura y el teatro. Este proyecto se convirtió en libros que recopilan dicho material y en muchos casos se concretizó la puesta en escena de muchos de ellos que viajaron por todo el territorio argentino. En este proyecto dramaturgos escribieron a partir de la historia documentada de casos y personajes de la historia nacional argentina. La historia, como disciplina, "entregó" el material para ser dramatizado. Sin restarle valor, esta experiencia se trató más de una dramatización de los documentos que buscaba, desde el mismo lenguaje teatral, acercar la historia argentina al público.

Hasta aquí, he citado antecedentes a las vinculaciones resultantes del cruce entre documentos, archivos, teatro y dramaturgia. La experiencia

pasada señala la existencia de obras que tienen como punto de partida documentos de archivos de distintas y variopintas índoles. Este enfoque permite, por tanto, explorar la intersección entre historia y arte, además que ofrece la oportunidad de dar voz a personajes, sucesos y eventos olvidados o invisibilizados. La dramaturgia de archivo, el teatro documento, el teatro documental y el biodrama desafían la noción tradicional de la creación teatral, al utilizar fuentes primarias como base para la construcción de la obra. Esto permite a las/os dramaturgas/os, así como directoras/es, adentrarse en historias reales y ofrecer una mirada original sobre el pasado. Además, esta forma de creación teatral promueve la reflexión sobre la memoria colectiva, la identidad de una sociedad y la importancia de preservar y visibilizar documentos históricos. Al poner en escena estos materiales, se genera un diálogo entre pasado y presente, además de invitar al público a cuestionar su propia relación con la historia. Así, las dramaturgias de archivo han representado y representan una valiosa contribución al panorama teatral contemporáneo, pues ofrecen nuevas formas de abordar la creación escénica y la relevancia de la memoria histórica en la sociedad actual.

Sin embargo, aquí preferiremos hablar de dramaturgias de (A)rchivo, con "a" mayúscula, para distinguir una singularidad con relación a las prácticas preexistentes, como es la pertenencia de documentos seleccionados, acopiados, resguardados y preservados por archivos públicos y del Estado.

Escribir desde documentos históricos preservados en un archivo público

Los archivos públicos de un Estado nacional albergan documentos de todo tipo. Es importante tener en cuenta que dichos documentos, sean planos, cartas, libros, fotos, actas o cualquier tipo de ellos, siempre provienen de algún "fondo". Entendemos esta palabra como el lugar originario de donde proviene ese documento que pasa a ser preservado por un archivo público. Los fondos pueden ser ministerios, departamentos de alguna dirección singular, de una oficina de obras particulares o cualquier otro organismo o dependencia que conforman la estructura gubernamental y funcional de un estado, ya sea municipal, provincial o nacional.

Trabajar con documentos judiciales, en este caso, tiene singularidades: hablamos de documentos que, desde 1767 hasta 1883 en su mayoría, cuentan con más de 180 años de antigüedad promedio, escritos a mano con una caligrafía que, en la mayoría de casos, requiere asistencia de

personal capacitado para su lectura. A muchos les faltan fojas, en otros algunas de estas están manchadas o bien les falta un fragmento, algunos contienen objetos: una trenza de cabello, por ejemplo, o bien un pedazo de camisa blanca.

¿Cómo llegaron esos documentos a este archivo público?, ¿quién decidió protegerlos?, ¿por qué se eligió protegerlos?, ¿qué sucedió y dónde están los documentos que no llegaron a este puerto?: falta de espacio, humedades, incendios, pérdidas en traslados, desapariciones de fojas o documentos completos. ¿Es un archivo público el acervo real y completo del pasado de un pueblo o son fragmentos, porciones y parcialidades incompletas de algo que fue?

En el derrotero de estos documentos, se concluyó que estábamos en presencia de fragmentos, de ausencias, que eran, en el mejor de los casos, una *huella* del pasado, lo que quedó del suceso testimoniado en cada documento, y que, al abrazarlo, estaríamos también infiriendo una voz como eco espectral del protagonista que allí es juzgado (o silenciado), con su cuerpo ausente por supuesto, pero que emana una fantasmática innegable.

Jacques Derrida, en su oportuno libro *Mal de archivo*, al respecto dice:

> la estructura del archivo es espectral. Lo es *a priori*: ni presente ni ausente en carne y hueso, ni visible ni invisible, huella que remite siempre a otro con cuya mirada no podríamos cruzar la nuestra, como tampoco podríamos hacerlo, gracias a la posibilidad de una visera, con la del padre de Hamlet. (1997, p. 92)

Tomamos de allí los conceptos de huella y espectralidad que nos acercan a la fantasmática de estos documentos, pudiéndolos pensar como huellas y espectralidades de un pasado incompleto que, sin embargo, guarda en sí toda la potencia de la voz de un fantasma. Es en la fantasmática de los documentos que late la potencia singular para comenzar a pensar una poética de dramaturgias de (A)rchivo, al considerar esa espectralidad como homóloga al concepto actual de lo que consideramos una "imagen generadora", que como tal siempre es incompleta. El acto escriturario no es más que el desovillado y completado de dicha imagen, que en este caso también podríamos pensar en ausencia; y al hacerlo no reconstruimos ningún pasado, sino que construimos en el presente, desde la obra: una mirada del pasado. Y bien podríamos pensarlo así, siguiendo a Lacan

cuando dice que: "la historia no es el pasado. La historia es el pasado historizado en el presente, historizado en el presente porque ha sido vivido en el pasado" (como se citó en Acosta, 2008, p. 1) y agrega en relación a lo histórico, que se trata menos de recordar que de reescribir la historia.

Dramaturgias de (A)rchivo: un canon de multiplicidad

¿Pero qué es entonces, para el campo teatral, esa espectralidad y huella que emana de esos documentos archivados? Su teatralidad: una potencia dramática que cruje entres las fojas. Y he aquí entonces la cuestión de la teatralidad, entendiéndola, siguiendo a Josette Féral (2003), como una política de la mirada. En primer lugar, podríamos decir que todo archivo (y documento) ofrece un modo de ser visto (organización, rótulos, páginas, estantes...), podríamos bien aquí pensar que todo archivo tiene una teatralidad inmanente. En segundo lugar, y en sentido inverso, podríamos hablar de una teatralidad del teatro, justamente referida a la mirada de quien ve y cuyo mirar dota de teatralidad al archivo (y al documento): todo lo que toca el teatro se transforma en teatro. Podríamos arribar así a una gradación de tensiones que presumo como posible hipótesis de una poética de (A)rchivo, basada en cómo el archivo y los documentos resisten, en su teatralidad, a la absorción y trasformación que hace el teatro. Es decir, la teatralidad del archivo y sus documentos transformada en poética, porque todo lo que el teatro toca en su zona de acontecimiento lo convierte siempre en construcción: hace del proceso una poética.

En relación entonces a esas tensiones entre resistencias y absorciones como signo distintivo posible de una poética de (A)rchivo, podríamos pensar que habría tres grandes formas: a. Una poética genética, aquello que efectivamente trasladamos del documento al teatro; b. Una poética formal, que implica las estructuras, artificios y procedimientos específicos que el teatro aporta y utiliza para poder realizar ese traspaso del documento a la poética; y c. Una poética voluntaria, que es la intención de aceptar la convención archivo por parte del espectador.

Los procesos de concretización de las prácticas de dramaturgias de (A)rchivo, conforme las tensiones anteriormente mencionadas que se pongan en juego en cada específica y singular práctica, darán una variabilidad de micropoéticas que podríamos denominar como canon de multiplicidades, en tanto multiplicaciones de miradas que leen documentos del pasado desde un actual presente, para pensar el futuro y conceptos que debemos acuñar con ansias: patria, nación y construcción soberana.

Referencias

Acosta, J. G. (2008). El inconsciente se está estructurando con una historia. *Poiésis,* (15). 1-8. https://doi.org/10.21501/16920945.284

Brownell, P. (2013, abril). Teatro documental y utopía realista: formulaciones canónicas y proyecciones actuales. III Congreso Internacional Cuestiones Críticas. Rosario, Argentina. https://www.celarg.org/trabajos/brownell-pamelacc.pdf

Derrida, J., y Vidarte, P. (1997). *Mal de archivo: una impresión freudiana*. Trotta.

Féral, J. (2003). *Acerca de la teatralidad*. Nueva generación.

El cuerpo como acontecimiento: convergencias teatrales entre el *Taqy Oncoy* y el Teatro de la crueldad



Sergio Marroquín

Actor, docente e investigador teatral. Magíster en Estudios Avanzados de Teatro por la Universidad Internacional de La Rioja (España), se formó en la Escuela Nacional Superior de Arte Dramático del Perú y en la Escuela Internacional de Creación Teatral y Movimiento Cabuia. Ha desarrollado proyectos que integran teatro físico, teatro de calle, teatro-circo, danza *butoh* y artes marciales en Argentina, Chile y Perú. Actualmente es docente en la Universidad Nacional de Arte Escénico y desarrolla proyectos escénicos y pedagógicos junto al colectivo Eviterna.

El cuerpo como acontecimiento: convergencias teatrales entre el *Taqy Oncoy* y el Teatro de la crueldad[1]

Sergio Marroquín
Universidad Nacional de Arte Escénico

Resumen

Este artículo analiza las convergencias entre el *Taqy Oncoy* andino del siglo XVI y el Teatro de la crueldad de Antonin Artaud desde una perspectiva centrada en la corporalidad como medio. Más que establecer una comparación histórica, el estudio propone comprender ambas prácticas teatrales, las rituales y performativas, orientadas a la desestabilización ontológica del sujeto mediante estados de trance, posesión y confrontación corporal.

A partir de un enfoque interpretativo anticolonial y de los estudios de teatralidad expandida, se examina cómo el exorcismo del bautismo en el *Taqy Oncoy* y la noción artaudiana de crueldad operan en tanto dispositivos teatrales que restituyen al cuerpo su función como territorio de transformación espiritual, social y perceptiva. En ambos casos, la teatralidad se configura no como representación, sino como acontecimiento ontológico capaz de alterar las estructuras simbólicas del individuo y de la comunidad.

Finalmente, el artículo reflexiona sobre las implicaciones de estas convergencias para la práctica del artista-investigador contemporáneo, proponiendo que la comprensión del cuerpo desde lo ontológico permite descolonizar los procesos de creación escénica en contextos latinoamericanos, atravesados por tensiones coloniales y estéticas.

Palabras clave: corporalidad teatral; descolonización; artista-investigador

[1] Este artículo se ha desarrollado a partir de la tesis *Exorcismo y crueldad. Convergencias teatrales entre el Taqy Oncoy y el Teatro de la Crueldad,* presentada en el Máster en Estudios Avanzados de Teatro de la Universidad Internacional de La Rioja (España), 2025.

1. El cuerpo como problema del teatro contemporáneo

> Lo que la sociedad llama enfermedad es, muchas veces,
> el principio de una verdad más profunda.
>
> Antonin Artaud

El teatro occidental consolidó históricamente un modelo basado en la representación, el texto y la construcción psicológica del personaje. En este paradigma, el cuerpo del actor fue progresivamente subordinado a la lógica del significado, reducido a ser instrumento expresivo de una estructura dramática. La escena se configuró, así, como espacio de mediación simbólica antes que como acontecimiento corporal.

Sin embargo, el siglo XX europeo produjo múltiples intentos de ruptura con esta lógica representacional. Las vanguardias históricas y diversas propuestas experimentales denunciaron la esterilidad del teatro burgués y aspiraron a reactivar una dimensión energética, física y transformadora de la escena. Estas búsquedas procuraban recuperar una intensidad ritual capaz de afectar al espectador más allá de la mera comprensión racional.

No obstante, como advierte Mazorco (2010), tales desplazamientos, insertos en el centro del poder y del saber, configurados por la modernidad, no alteraron necesariamente la estructura epistémica que sostenía la centralidad europea. Desde una perspectiva anticolonial, Aníbal Quijano (1992) ha señalado que la modernidad no solo instauró un orden político y económico, sino también una jerarquización del conocimiento que universalizó categorías europeas como medida de legitimidad cultural. En el ámbito teatral, esta matriz epistémica consolidó la representación dramática como paradigma dominante, relegando otras formas de teatralidad a la categoría de prácticas preteatrales, rituales o folclóricas. Tal clasificación responde a una jerarquización ontológica, en donde ciertas formas de experiencia escénica son consideradas plenamente teatrales, mientras que otras marginales o primitivas.

En este contexto, el *Taqy Oncoy* —movimiento andino del siglo XVI que articuló prácticas de trance, posesión y reactivación de huacas en respuesta a la irrupción colonial— no puede ser comprendido como antecedente exótico ni como fenómeno prototeatral. Se trata de una práctica compleja donde cuerpo, espiritualidad y comunidad conformaban una unidad ontológica no escindida. A diferencia del retorno europeo de tipo ritual, el

Taqy Oncoy no representa una recuperación nostálgica, sino la persistencia de una concepción del mundo donde el cuerpo es simultáneamente territorio espiritual y político.

En paralelo, el Teatro de la crueldad, formulado por Antonin Artaud, buscó quebrar la hegemonía del teatro representacional mediante una escena fundada en la intensidad física, la vibración sonora y la afectación directa del espectador. En su propuesta, el cuerpo del actor debía convertirse en campo de fuerzas capaz de desestabilizar el orden simbólico dominante.

Este artículo analiza las convergencias entre el *Taqy Oncoy* y el Teatro de la crueldad desde la perspectiva de la corporalidad ritual. Más que establecer una comparación histórica exhaustiva, se propone comprender ambas prácticas como tecnologías performativas orientadas a la desestabilización ontológica del sujeto y del orden simbólico. En ambos casos, el cuerpo funciona como espacio de acontecimiento capaz de alterar la percepción individual y colectiva.

Al cuestionar los dispositivos profundos de la centralidad europea (Maldonado, 2018), se reconoce la potencia conceptual de prácticas aparentemente distantes para situarlas en un plano analítico horizontal, donde ninguna ocupa la posición de origen o modelo. A diferencia del enfoque estrictamente comparativo,[2] el eje se desplaza hacia sus implicaciones contemporáneas. El aporte específico consiste en reformular estas convergencias en clave operativa, con el fin de situar al cuerpo como acontecimiento ontológico y como campo de investigación para el actor contemporáneo.

2. Corporalidad teatral y perspectiva anticolonial

Ontologías en tensión

El análisis comparativo entre el *Taqy Oncoy* y el Teatro de la crueldad exige reconocer que ambos emergen en contextos atravesados por una crisis ontológica. No se trata únicamente de fenómenos culturales distintos, sino de prácticas corporales inscritas en concepciones divergentes del ser. La ontología occidental moderna, cuyas raíces pueden rastrearse en la tradición griega y su posterior consolidación cristiana y positivista, se caracteriza por la separación entre espíritu y materia. Como señala Capra, la unidad originaria del universo "comenzó a resquebrajarse con la escuela de Elea", (2000, p. 28) instaurándose una tendencia que culminó

[2] Desarrollado en la investigación de maestría de la que deriva este artículo.

en la escisión entre espíritu y materia. Esta fractura se consolida en la modernidad bajo categorías como sujeto/objeto, humano/naturaleza y civilización/barbarie.

En esta matriz ontológica, el cuerpo se convierte en objeto de conocimiento, disciplinamiento o representación. El teatro, heredero de esta tradición, privilegia la mímesis, la centralidad del texto y la construcción psicológica del personaje, subordinando la corporalidad a la palabra y al significado.

En contraste, las ontologías relacionales andinas comprenden al humano como parte de una red interdependiente donde no existe una separación radical entre lo material y lo espiritual. El cuerpo no representa el mundo, sino participa de él. Las prácticas rituales actualizan el orden cósmico en lugar de simbolizarlo. Como indicaba Diego de Molina, los indígenas afirmaban que "las huacas habían hecho a los indios y a esta tierra" (1959, p. 100), lo que evidenció una ontología donde territorio, comunidad y espiritualidad son dimensiones inseparables.

Colonialidad del ser y deslegitimación de la corporalidad

La colonización implicó no solo la imposición de una episteme, sino la negación ontológica de otros modos de ser. Mazorco advierte que el conocimiento racionalista occidental "deriva de la ontología que separa al ser humano de la realidad" (2010, p. 12), lo que impide comprender formas de saber encarnado, donde cuerpo y mundo no están escindidos.

Este proceso puede comprenderse, siguiendo a Maldonado (2018), como la colonialidad del ser: una deshumanización ontológica que afecta las formas mismas de existencia. En esta lógica, las prácticas corporales rituales fueron clasificadas como superstición, demonismo o atraso. Lo que no se ajustaba al modelo racional y autónomo del sujeto moderno fue relegado a lo ignominioso (Castro, 2010, p. 115).

El trance y la posesión —centrales en múltiples culturas— fueron interpretados como pérdida de control o patología. Sin embargo, estas corporalidades no constituían anomalías, sino modos legítimos de relación con lo sagrado y lo colectivo. La colonialidad operó disciplinando el cuerpo y deslegitimando su potencia ontológica.

En este contexto, el *Taqy Oncoy* puede leerse como respuesta a una fractura impuesta en el orden del ser. De manera distinta, pero convergente, Artaud percibió en la modernidad europea una fragmentación similar del cuerpo y propuso un teatro que restituya su dimensión energética y sagrada.

Perspectiva anticolonial y definición de corporalidad teatral

La perspectiva anticolonial no propone un retorno esencialista, sino una praxis crítica orientada a transformar las estructuras ontológicas heredadas. Walsh la concibe como una acción "social, política, epistémica y humana" (2005, p. 28) capaz de abrir alternativas sin reproducir la lógica de imposición moderna.

De la misma forma, el concepto de lo *ch'ixi*, desarrollado por Rivera-Cusicanqui, permite comprender esta praxis como "coexistencia de elementos distintos que no se funden en una síntesis" (2010, p. 31). No se trata de eliminar la contradicción, sino de habitarla; es decir, pensar el cuerpo no como unidad cerrada, sino como espacio donde coexisten dimensiones múltiples.

Desde este marco, se propone entender la corporalidad teatral como una tecnología ontológica mediante la cual el cuerpo, en situación ritual-performativa, deja de ser soporte de representación para devenir acontecimiento, mediación relacional y productor de realidad compartida.

En oposición al cuerpo moderno —unitario, representacional y objetivado—, la corporalidad teatral despliega una presencia no mimética donde el sujeto se descentra, redistribuye su agencia y se inscribe en una red ampliada de relaciones. No representa una cosmovisión: la actualiza y la produce en el acontecimiento.

Esta definición permite comprender al *Taqy Oncoy* y al Teatro de la crueldad como prácticas que tensionan la ontología moderna y reconfiguran el cuerpo como lugar de crisis y posibilidad.

Teatralidad como acontecimiento encarnado

Para valorizar el *Taqy Oncoy* dentro del campo teatral es necesario ampliar la noción de teatralidad. Pavis (1990) la define como sistema de signos en acción; Schechner sostiene que "toda conducta restaurada es potencialmente teatral" (1988, p. 35); y Fischer-Lichte (2004) comprende el acontecimiento escénico como proceso autopoietico de cocreación entre performer y espectador.

Estas perspectivas permiten desplazar la teatralidad del modelo exclusivamente textual hacia uno ritual, entendido como espacio liminal que posibilita reconfiguraciones colectivas (Turner, 1982), el cual puede constituir un acontecimiento teatral cuando produce transformación real en los participantes.

Así, el *Taqy Oncoy* no debe considerarse prototeatro ni manifestación primitiva, sino una forma de teatralidad estructurada desde otra ontología, donde ritualidad y performatividad organizan una dramaturgia del cuerpo.

Trance y posesión: corporalidad no representativa

La característica más radical de esta teatralidad es la corporalidad en trance y posesión. En estas prácticas, el cuerpo actualiza lo sagrado. Si Rouget señala que la posesión es "una forma dramatizada de relación con lo invisible" (1985, p. 110), Millones, por su parte, afirma que el danzante "no representa a la huaca: es tomado por ella" (1966, p. 28).

Desde la perspectiva liminal de Turner (1969), el trance no implica anulación del sujeto, sino apertura transformadora. El yo individual se descentra y se redistribuye en una red ontológica ampliada. El cuerpo encarna la paradoja y la contradicción; como afirma Castro, "el cuerpo que nace cuando el Orisha se manifiesta alberga en sí la paradoja" (2010, p. 121).

La corporalidad en trance constituye, por tanto, una teatralidad no mimética y no psicológica. La separación moderna entre actor y personaje se desestabiliza: la escena deviene acontecimiento ontológico.

3. El *Taqy Oncoy* como manifiesto corporal

Crisis histórica y colonización del cuerpo

El denominado *Taqy Oncoy* —que significa enfermedad del canto o de la danza— surge en la región de Huamanga en el siglo XVI en un contexto de profunda crisis histórica y ontológica. Su redescubrimiento en el siglo XX, a partir de las Informaciones de Servicios de Cristóbal de Albornoz (1963), permitió comprenderlo como episodio religioso y fenómeno cultural complejo, inscrito en la fractura producida por la colonización.

Desde la perspectiva andina, la conquista no significó únicamente dominación política o económica, sino una "catástrofe cósmica e histórica que

deviene en la enfermedad total" (Cavero, 2001, p. 361). Las epidemias, el trabajo forzado en minas, la reestructuración territorial y la imposición religiosa configuraron un escenario donde el desorden era social y cosmológico.

La peste de viruelas (*muru onqoy*), asociada al Dios cristiano, intensificó la percepción de ruptura espiritual: "a partir de esta interpretación de la peste (...) las ceremonias andinas recobran una mayor adherencia" (Moreno, 2025, p. 2). El cuerpo se convierte, así, en el lugar visible de una fractura invisible.

Desde la perspectiva hispánica, el periodo fue descrito como fase de "expectante incertidumbre" (Lohmann, 1966, p. 767), marcada por la intensificación del control religioso y la vigilancia sobre las prácticas indígenas. La evangelización, lenta pero sistemática, apoyada por la Corona, consolidó el cuerpo indígena como territorio de intervención.

En este escenario, el *Taqy Oncoy* no fue mera reacción religiosa, sino reconfiguración corporal frente a una colonización del ser.

Bautismo y disputa del cuerpo-territorio

El bautismo católico constituyó uno de los dispositivos más potentes de colonización. Antes que rito espiritual, operó como mecanismo de reorganización identitaria. El alma del indígena era considerada "campo de batalla entre Dios y el demonio" (Gruzinski, 1991, p. 86), lo que legitimó la imposición sacramental como acto de salvación. En ese sentido, el bautismo implicaba cambio de nombre, ruptura lingüística y transformación del entramado comunitario. Como señala MacCormack, "al sustituir el nombre y los rituales del nacimiento por los de la Iglesia, el bautismo no sólo reorganizaba la vida religiosa, sino también la estructura misma del parentesco y de la comunidad indígena" (1991, p. 121).

La colonización, entonces, no operó únicamente sobre el territorio, sino se ancló en el cuerpo. El cuerpo bautizado se convertía en signo de pertenencia a una ontología cristiana.

El *Taqy Oncoy* interviene precisamente allí, como campo de disputa ontológica.

Trance y posesión: corporalidad no representativa

Las huacas, despojadas de sus templos y prohibidas sus ceremonias públicas, "no se metían ya en las piedras (…) sino que se incorporaban ya en los indios, y los hacían ya hablar" (De Molina, 1959, p. 80). Esta afirmación es clave: la disputa espiritual se traslada al interior del cuerpo.

El cuerpo en trance no representa a la divinidad, sino que es atravesado por ella. La posesión desestabiliza la noción moderna de sujeto autónomo. No existe separación entre actor y personaje, ni mediación simbólica. El cuerpo deviene mediación efectiva.

Desde la cosmovisión andina, el mundo es animado y relacional (Millones, 1990). Las huacas —montañas, ríos, estrellas— no son metáforas, sino entidades vivas. La posesión reactiva esa red ontológica.

En este sentido, la corporalidad del *Taqy Oncoy* puede entenderse como práctica teatral no mimética. No se trata de representar el retorno de las huacas, sino de actualizarlo corporalmente. Como afirma Mujica, "los danzantes (…) eran considerados poseídos por los wak'as, quienes, a través del canto y el movimiento, reclamaban el cuerpo como suyo" (1998, p. 63).

La teatralidad aquí no opera como ficción, sino como acontecimiento ontológico.

Exorcismo del bautismo: reconfiguración corporal

El *Taqy Oncoy* proponía explícitamente abandonar al Dios europeo y "exorcizar" el bautismo cristiano. Las danzas y cantos funcionaban como ceremonias alternas de reintegración cósmica. El gesto ritual de "cubrir la cabeza con una manta, derramar chicha sobre la piedra sagrada e invocar la huaca" (De Molina, 1959, p. 81) constituía una dramaturgia corporal donde el acto simbólico era también performativo. Si el término *onqoy* alude tanto a dolencia como a alteración, no es casual que el movimiento fuera denominado "enfermedad". El cuerpo que tiembla, cae o canta en trance manifiesta una ruptura del orden impuesto: la enfermedad deviene forma de resistencia.

Quijano afirma que, en el *Taqy Onqoy*, los pueblos andinos buscaron "reconstruir colectivamente su propio sistema de sentidos" (1992, p. 17). Esta reconstrucción no fue discursiva, sino encarnada. En otras palabras, la

danza no era entretenimiento ni metáfora, sino era tecnología ontológica de reapropiación del cuerpo.

Persistencias y memoria: Arguedas y la danza de tijeras

Lejos de extinguirse, la lógica corporal del *Taqy Oncoy* persiste en prácticas contemporáneas. Arguedas, en *La agonía de Rasu Ñiti*, recreó literariamente la continuidad de esta corporalidad. Como señalan Ostria y Henríquez, su obra constituye un intento de "re-ligarse con sus huacas y establecer una especie de negociación con el cristianismo" (2016, p. 76). La literatura arguediana no representa simplemente el mundo andino: lo reactualiza simbólicamente.

De manera más directa, la danza de las tijeras conserva elementos estructurales similares: trance, pacto con fuerzas tutelares, resistencia corporal extrema y mediación espiritual. Aunque no puede afirmarse una derivación directa, la coincidencia territorial y simbólica es significativa. Los *danzaq* realizan duelos donde la resistencia física y el riesgo extremo son centrales. Como describe Barrera (2015), superan pruebas mientras reniegan del Dios cristiano. El danzante no actúa solo, pues su energía proviene del vínculo con los *apus*, establecido mediante pacto ritual. En esta práctica, el cuerpo vuelve a ser mediación entre lo visible y lo invisible. La teatralidad se configura como acontecimiento colectivo donde la comunidad reconoce la agencia espiritual del danzante.

Corporalidad teatral como resistencia

El *Taqy Oncoy* puede comprenderse, entonces, como práctica de resistencia ontológica encarnada. Rivera Cusicanqui advierte que "no se puede descolonizar el pensamiento sin descolonizar el cuerpo, la lengua y los afectos" (2010, p. 41). El cuerpo es primera instancia de dominación, pero también primera posibilidad de desobediencia.

La corporalidad del *Taqy Oncoy* desestabiliza la ontología colonial al:

- redistribuir la agencia del sujeto
- reactivar vínculos con la naturaleza
- producir comunidad a través del trance
- transformar el cuerpo en espacio de mediación

No se trata de teatro en sentido occidental, sino de una teatralidad ritual donde el acontecimiento corporal reorganiza el orden del mundo. Así, el

Taqy Oncoy es visto como una manifestación ontológica de resistencia que convirtió el cuerpo en escenario de disputa ontológica y en instrumento de reconstrucción cósmica.

4. El Teatro de la crueldad como búsqueda del cuerpo absoluto

Crisis moderna y fractura del sujeto

El Teatro de la crueldad surgió en la Europa de entreguerras, atravesada por crisis políticas, económicas y filosóficas que cuestionaban los fundamentos de la modernidad. La caída de los grandes relatos, la fragmentación del sujeto y el descreimiento en el progreso —características que Lyotard (1979) identifica como rasgos de la condición posmoderna— configuraron un escenario de desorientación ontológica. La crisis no era únicamente personal, sino también ontológica. El sujeto cartesiano, racional y autónomo aparecía como construcción artificial que alienaba el cuerpo y lo separaba de su dimensión sagrada.

En este contexto, Antonin Artaud (1896–1948) encarnó de manera radical esta fractura. Actor, poeta y teórico, su vida estuvo marcada por enfermedad física, internamientos psiquiátricos y tratamientos de electroshock. Sin embargo, Artaud no interpretó su padecimiento como mera patología individual, sino como síntoma de una cultura enferma: "mi cuerpo está enfermo porque el alma me duele. Estoy poseído por algo más profundo que la razón" (Artaud, 1985, p. 1). El viaje a México en 1936 y el contacto con los rarámuri marcaron un punto de inflexión. Allí, Artaud percibe una práctica ritual donde "los tarahumaras no representan, hacen. Su rito no simboliza, es" (1985, p. 78). Esta experiencia confirmó su intuición: el teatro debía abandonar la representación para convertirse en acontecimiento.

La crueldad ontológica

La noción de crueldad no remite en Artaud a violencia psicológica ni a sadismo escénico. Deriva de lo que denomina "crueldad cósmica", una fuerza primordial que atraviesa naturaleza, cuerpo y cultura: La crueldad no es sangre, sino confrontación radical con lo real: "La crueldad no es la sangre, sino una necesidad lúcida, una violencia cósmica y despiadada que exige del ser un acto de presencia absoluta" (Artaud, 1978, p. 33).

Dicha fuerza no se dirige contra el ser humano, sino contra las estructuras culturales que lo aprisionan: lenguaje, moral, psicologismo, repre-

sentación. El teatro occidental, subordinado al texto y a la lógica racional, había olvidado su potencia ritual. Por ello, Artaud sostiene que "el teatro debe reventar el ojo, abolir el reflejo, para que lo real vuelva a pasar por el cuerpo" (1938, p. 92). La crueldad es, entonces, categoría ontológica: busca desmontar el yo moderno para permitir la irrupción de lo real en la carne.

Corporalidad visceral y disolución del yo

Frente al privilegio del texto, Artaud reivindica el cuerpo humano como centro del acontecimiento teatral, "un dios que aún no ha hablado" (1947, p. 33). El actor no debe interpretar psicológicamente, sino convertirse en médium de fuerzas que lo exceden. La corporalidad artaudiana es visceral: vibra, suda, grita y convulsiona. No comunica ideas, sino intensidades: "he querido hacer hablar a un cuerpo sin boca, sin lengua, un cuerpo que grita con la carne" (Artaud, 2004, p. 21).

El trance ocupa aquí un lugar central. Influenciado por rituales orientales y por la experiencia tarahumara, Artaud afirma: "lo que me interesa (...) no es el gesto decorativo, sino la potencia de trance: ese estado en que el actor ya no está allí" (Artaud, 1978, p. 63). La disolución del yo racional permite que el cuerpo se abra a flujos no codificados por el logos. Este cuerpo, cercano a la noción deleuziana de "cuerpo sin órganos", no representa un personaje: se convierte en superficie de intensidades. Así, la corporalidad teatral en Artaud se define como práctica de desorganización del sujeto. No hay ficción psicológica, sino acontecimiento energético.

El espectador como cuerpo afectado

La ruptura no se limita al actor, ya que Artaud redefine radicalmente al espectador. El teatro, afirma, es como la peste: "comunica a las multitudes una energía invisible. El espectador no queda intacto" (1978, p. 27). "El teatro debe recuperar su función mágica: no representar la realidad, sino hacerla estallar en el cuerpo del espectador" (Artaud, 1978, p. 91). La teatralidad se desplaza así de la narración a la afectación. La crueldad no se contempla, se experimenta corporalmente.

El teatro como ritual de confrontación

Artaud concibe el teatro como ritual primario capaz de regenerar una cultura enferma. El espectáculo "debe cumplir en nuestra sociedad el papel que cumplían los rituales sagrados en las sociedades primitivas" (Artaud, 1978, p. 44).

El propósito es ontológico y social: "hacer del teatro un acto real que sacuda los cimientos de la vida social" (Artaud, 1978, p. 71). La crueldad es ofensiva contra la domesticación cultural. En este sentido, el Teatro de la crueldad puede comprenderse como tecnología performativa orientada a la ruptura del ser moderno. A través del trance, la visceralidad y la afectación colectiva, Artaud busca restituir al cuerpo su dimensión sagrada.

Desestabilización de la lógica moderna

Al igual que en el *Taqy Oncoy*, la corporalidad en el Teatro de la crueldad desestabiliza la ontología dominante. En Artaud, el sujeto cartesiano se fragmenta: el actor se descentra, el espectador es afectado y el espacio se ritualiza. Así, el cuerpo deja de ser instrumento expresivo y se convierte en acontecimiento. En esta desorganización radical del yo reside la posibilidad de transformación.

Si en el *Taqy Oncoy* la posesión reactualiza una red cósmica relacional, en Artaud el trance busca romper la clausura racional del sujeto moderno. Ambos operan sobre el cuerpo como territorio de disputa ontológica. La crueldad, así entendida, no es violencia escénica, sino procedimiento de ruptura que permite al cuerpo volver a ser lugar de presencia absoluta.

5. Exorcismo y crueldad: convergencias corporales y ontológicas

Crisis ontológica compartida

Tanto el *Taqy Oncoy* como el Teatro de la crueldad emergen en contextos donde el sujeto experimenta una fractura profunda de su relación con el mundo. En ambos casos, la crisis no es únicamente política o religiosa, sino ontológica: lo que está en juego es la configuración misma del ser.

Fanon (1952) describió la "enfermedad del colonizado" como una escisión interior producida por la violencia colonial. Esta fractura no afecta solo la conciencia, sino la experiencia corporal del mundo. El sujeto deja de reconocerse en su propio cuerpo y pierde su lenguaje originario. En el caso andino, la colonización cristiana impuso una ontología que rompió la red relacional entre humano, naturaleza y divinidad. En el caso europeo, Artaud identificó una alienación interna producida por el racionalismo moderno: "Entre los tarahumaras he visto hombres que no tienen doblez, que no están divididos como nosotros. Su alma está en su cuerpo" (Artaud, 1945, p. 72).

Ambas experiencias revelan una misma herida: la separación entre cuerpo y mundo. El *Taqy Oncoy* responde fortaleciendo una praxis ontológica de reconexión, mientras que Artaud, desde el centro de la modernidad, busca desmontar el sujeto racional que produce esa división.

Medios de ruptura

Las respuestas que articulan ambas prácticas pueden comprenderse como tecnologías ontológicas de ruptura. En el *Taqy Oncoy*, el exorcismo del bautismo cristiano constituye un gesto radical de reapropiación corporal. El cuerpo poseído por la huaca desplaza la inscripción colonial y reactiva la red espiritual andina. La posesión no es metáfora: es procedimiento de restitución ontológica. En el Teatro de la crueldad, esta última opera como destrucción del yo moderno. No se dirige contra el cuerpo, sino contra la estructura que lo aprisiona. Es la "violencia cósmica" (Artaud, 1978, p. 33) que obliga al sujeto a confrontar lo real sin mediación.

Exorcismo y crueldad comparten un gesto: la desorganización del yo impuesto. Ambas prácticas resultan escandalosas desde la matriz occidental porque exponen aquello que la cultura intenta contener: multiplicidad, trance, pérdida de controle irrupción de lo sagrado. La ruptura no es ornamental ni simbólica, sino corporal.

Corporalidad teatral como territorio de disputa

En ambos casos, el cuerpo deja de ser instrumento expresivo para convertirse en territorio de disputa ontológica. En el *Taqy Oncoy*, la corporalidad se enfrenta al cristianismo colonial para reabrir el vínculo con las huacas. En Artaud, el cuerpo se rebela contra la domesticación racional para recuperar una dimensión sagrada.

La corporalidad teatral —tal como fue definida en el marco conceptual— se manifiesta aquí como acontecimiento donde el cuerpo deviene mediación entre dimensiones heterogéneas. Los signos corporales —temblor, grito, convulsión—constituyen una gramática propia que produce efectos reales. Este lenguaje no busca comunicar ideas, sino afectar cuerpos.

Artaud (1978) lo formula en términos de contagio: el teatro como peste. El *Taqy Oncoy* opera de manera análoga: la posesión se expande comunitariamente como reactivación colectiva del vínculo cósmico. La corporalidad se convierte, así, en contenedor de lo inarticulable y, al mismo tiempo, en agente de transformación.

Teatralidad no representacional: ritualidad y performatividad

La convergencia entre ambas prácticas permite ampliar la noción de teatralidad más allá del modelo representacional:

- disposición escénica
- repetición estructurada de acciones
- invocación colectiva
- público implicado
- producción de efectos reales

La teatralidad no se basa en ficción narrativa, sino en eficacia ritual. La ritualidad organiza acciones codificadas que producen transformación; la performatividad garantiza que el acto no sea simbólico, sino operativo. Tanto el rito del *Taqy Oncoy* como el rito de la crueldad buscan restituir una armonía alterada. No mediante representación, sino mediante intervención corporal directa. Aquí la escena no imita el mundo: lo reorganiza.

La resistencia como horizonte común

Finalmente, ambas prácticas comparten un propósito de resistencia. El *Taqy Oncoy* resiste la colonización espiritual y ontológica. El Teatro de la crueldad resiste la alienación racionalista y la domesticación cultural. En ambos casos, la confrontación no es únicamente ideológica, sino encarnada. Ambas prácticas demuestran que no es posible descolonizar el pensamiento sin descolonizar el cuerpo (Rivera-Cusicanqui, 2010). La transformación se produce en la carne.

La corporalidad en trance y posesión y la corporalidad visceral artaudiana constituyen intentos de descolonización ontológica: reconfiguran la experiencia del ser desde el cuerpo.

6. Implicaciones para el artista-investigador contemporáneo

Si las convergencias entre el *Taqy Oncoy* y el Teatro de la crueldad revelan que la corporalidad teatral opera como tecnología de desestabilización ontológica, la pregunta decisiva es: ¿qué implica esto para la práctica actoral contemporánea?

El cuerpo como lugar de acontecimiento ontológico

En ambas prácticas, el cuerpo encarna una transformación. Aquel no funciona como soporte expresivo de un contenido previo, sino como espacio

donde el ser se reconfigura. Trasladado al campo actoral, esto supone un desplazamiento radical: el trabajo del actor consiste en generar condiciones para que algo acontezca en su propia corporalidad.

El cuerpo deviene lugar de irrupción, umbral donde se suspenden automatismos perceptivos y se activan nuevas configuraciones de experiencia. El acontecimiento escénico no se limita a lo que el espectador interpreta, sino que se produce en la vibración misma del cuerpo presente.

El entrenamiento como laboratorio ontológico

Si el cuerpo es lugar de acontecimiento, el entrenamiento no puede reducirse a adquisición de técnicas representacionales. En el *Taqy Oncoy*, la posesión reorganiza la percepción del mundo; en Artaud, el actor se convierte en médium de fuerzas que exceden la psicología individual. Ambos casos sugieren que el entrenamiento implica ampliar la disponibilidad corporal más allá de la lógica del control racional.

El ensayo se convierte, así, en territorio de investigación práctica. La repetición no busca fijar una forma, sino profundizar en la intensidad del estado. El error no es falla técnica, sino vía de acceso a zonas no domesticadas del cuerpo. En otras palabras, el actor-investigador no reproduce métodos, sino que explora configuraciones de existencia corporal.

El exorcismo como desarticulación de automatismos

En el *Taqy Oncoy*, el exorcismo del bautismo colonial reactiva fuerzas expulsadas del cuerpo indígena. En el Teatro de la crueldad, la escena debe expulsar las estructuras muertas del teatro burgués. El exorcismo no es aquí práctica religiosa literal, sino procedimiento crítico. Supone reconocer qué inscripciones coloniales, racionalistas o normativas habitan el propio cuerpo escénico y generan estrategias para fracturarlas. En breves palabras, la descolonización del teatro comienza por la desautomatización del cuerpo.

La crueldad como ética de rigor corporal

La crueldad artaudiana, entendida no como violencia sino como necesidad rigurosa, introduce una dimensión ética en la práctica actoral. Crueldad es exigencia de precisión, entrega total y exposición radical. No admite complacencia ni simulacro, pues obliga al actor a sostener la intensidad sin refugiarse en la comodidad expresiva. La ética de la crueldad

exige coherencia entre intención y presencia. No basta con representar intensidad; es necesario sostenerla corporalmente.

La escena como espacio de transformación real

Finalmente, estas convergencias reconfiguran la noción de escena. En el *Taqy Oncoy*, el rito reordena el vínculo entre comunidad y cosmos. En el Teatro de la crueldad, la escena debía sacudir al espectador como una peste (Artaud, 1978). En ambos casos, el acontecimiento escénico produce efectos más allá de la ficción. Para la práctica contemporánea, esto implica asumir que el teatro puede operar como acto que altera imaginarios, percepciones y modos de relación. Por esa razón, el actor no solo construye significados, sino también genera experiencias que afectan cuerpos. La teatralidad, entonces, no se define por su capacidad de representar el mundo, sino por su potencia para transformarlo —aunque sea en una escala íntima de la percepción.

Las convergencias entre el *Taqy Oncoy* y el Teatro de la crueldad no ofrecen un modelo de replicación, sino un principio operativo: el cuerpo como territorio donde el ser puede ser reconfigurado. En ese desplazamiento, la escena se convierte en laboratorio y el actor en investigador de estados ontológicos. Allí radica la vigencia contemporánea de estas prácticas.

7. Cierre

El recorrido entre el *Taqy Oncoy* y el Teatro de la crueldad permite afirmar que la teatralidad no occidental no constituye ni un vestigio arcaico ni una utopía vanguardista inconclusa, sino una posibilidad persistente de la escena. Más allá de sus distancias históricas y culturales, ambas prácticas comparten una intuición decisiva: el teatro adquiere potencia cuando el cuerpo deja de representar y comienza a acontecer. En el Taqy Oncoy, el trance reorganizaba la relación entre comunidad, territorio y espiritualidad; en Artaud, la crueldad buscaba fracturar las estructuras simbólicas que anestesiaban la experiencia moderna. En ambos casos, el cuerpo operó como umbral: no como soporte de significados, sino como lugar de tránsito entre órdenes ontológicos. La escena no reproducía un sentido previo; producía una alteración efectiva de la experiencia.

Releer estas prácticas hoy no implica equipararlas ni forzar analogías culturales, sino reconocer que ambas cuestionan la reducción del teatro

a dispositivo representacional. Frente a esa reducción, la corporalidad ritual introduce intensidad, riesgo y transformación. Propone un teatro que no explica el mundo, sino que lo afecta. Para el artista-investigador contemporáneo, esta convergencia abre una exigencia concreta. Trabajar el cuerpo como territorio supone asumir que la práctica escénica puede incidir en modos de percepción, memoria e identidad. El entrenamiento no se limita a perfeccionar habilidades técnicas, sino que configura formas de presencia. Un cuerpo entrenado no es simplemente más expresivo; es más disponible para el acontecimiento.

En contextos latinoamericanos atravesados por persistencias coloniales, esta dimensión adquiere una resonancia particular. Si el cuerpo ha sido históricamente regulado y representado desde matrices externas, recuperarlo como campo ontológico implica una operación crítica. La escena puede convertirse entonces en espacio donde esas inscripciones se visibilizan, se tensionan y eventualmente se transforman. La convergencia entre exorcismo y crueldad no debe leerse desde la comparativa, sino como horizonte crítico y operativo. Ambos gestos señalan la necesidad de una práctica que confronte inercias y rigideces culturales, que exponga al actor a estados de intensidad real y que asuma el riesgo de desestabilizar tanto al intérprete como al espectador. Esta teatralidad no busca confort estético, exige compromiso corporal radical.

Pensar el cuerpo como lugar de acontecimiento redefine la práctica actoral como investigación permanente. Cada ensayo se vuelve exploración de límites; cada escena, posibilidad de reconfiguración sensible. Desde esta perspectiva, el teatro no se agota en la representación de conflictos: se afirma como acto capaz de intervenir en la experiencia misma.

Referencias

Artaud, A. (1978). *El teatro y su doble*. Edhasa.

Artaud, A. (1985). *Los tarahumaras*. Tusquets Editores.

Artaud, A. (1947). *Van Gogh, el suicidado por la sociedad*. Cátedra.

Artaud, A. (2004). *Cartas desde Rodez*. Siruela.

Barrera, V. (2015). El taqy oncoy. *ArtyHum* (10), 18-27.

Capra, F. (2000). *El Tao de la Física*. Editorial Sirio.

Castro, L. (2010). *Narrativas sobre el cuerpo en trance y posesión*. Universidad de los Andes.

Cavero, R. (2001). Los dioses vencidos. *Una lectura antropológica del Taki Onqoy*. Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga.

De Albornoz, C. (1963). Instrucción para descubrir todas las guacas del Pirú y sus camayos y haziendas. En P. Duviols, *La destrucción de las religiones andinas* (pp. 36-39). Instituto Francés de Estudios Andinos.

De Molina, F. (1959). *Ritos y fábulas de los incas (1575)*. Futuro.

Fanon, F. (1952). *Piel negra, máscaras blancas*. Fondo de Cultura Económica.

Fischer-Lichte, E. (2004). *Estética de lo performativo*. Ediciones Abya-Yala.

Gruzinski, S. (1991). *La colonización de lo imaginario: sociedades indígenas y occidentalización en el México español, siglos XVI-XVIII*. Fondo de Cultura Económica.

Lohmann, G. (1966). *Juan de Matienzo, autor del Gobierno del Perú, su personalidad y su obra.* Escuela de Estudios Hispanoamericanos de Sevilla.

Lyotard, J.-F. (1991). *La condición postmoderna*. Cátedra.

MacCormack, S. (1991). *Religion in the Andes: Vision and Imagination in Early Colonial Peru*. Princeton University Press.

Maldonado, N. (2018). Sobre la colonialidad del ser. Aportes al desarrollo de un concepto. En A. Santory y M. Quintero (Eds.), *Antología del pensamiento crítico puertorriqueño contemporáneo* (Pp. 565-610). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Mazorco, G. (2010). Descolonización en tiempos del Pachacuti. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, 9*(27), 219-242. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682010000300010

Millones, L. (1966). *Las informaciones de Cristóbal de Albornoz. Documentos para el estudio del Taki Onqoy*. Instituto Francés de Estudios Andinos.

Millones, L. (1990). *El retorno de las huacas. Estudios y documentos sobre el Taki Onqoy. Siglo XVI*. Instituto de Estudios Peruanos; Sociedad Peruana de Historia.

Moreno, D. (2009) [Reseña del libro Taky Onqoy: de la enfermedad del canto a la epidemia. Fuentes para el estudio de la Colonia IV, por L. Millones]. R*evista de Historia Social y de las Mentalidades, 13*(2), s.p.

Mujica, R. (1998). *El Cristo de los Milagros: símbolos mágicos y poder colonial en el Perú*. Fondo Editorial del Congreso del Perú.

Ostria, M. y Henríquez, P. (2016). *Arguedas y el Taqy Oncoy. Atenea*. (513), 73-85. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622016000100005

Pavis, P. (1980). *Dictionnaire du théâtre*. Dunod.

Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. En H. Bonilla (Comp.), *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas* (pp. 437-450). FLACSO; Tercer Mundo Editores; Ediciones Libri Mundi.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (Pp. 122-151). CLACSO.

Rivera-Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.

Rouget, G. (1985). *La musique et la transe. Esquisse d'une théorie générale des relations de la musique et de la possession*. Gallimard.

Schechner, R. (1988). *Performance Theory*. Routledge.

Turner, V. (1969). *The Ritual Process. Structure and Anti-Structure*. Aldine.

Turner, V. (1982). *Del ritual al teatro*. Paidós.

Pensamento crítico no Teatro Brasileiro (1980-2020)
Poéticas cênicas historicizadas em críticas e ensaios



Luiz Fernando Ramos

Profesor titular del Departamento de Artes Escénicas de la Universidad de São Paulo e investigador del Consejo Nacional da Pesquisa. Como dramaturgo y director, ha puesto en escena, entre otros trabajos, *Síntese e Surpresa: fragmentos do teatro futurista* (1985); *São Paulo em revista: uma viagem ao umbigo da cidade* (1991); *Two White Sheets* (1994); *Ser, ou não, Craig* (2000); *A Morta (Viva)* (2007). Ha sido editor de las revistas *Palco e Plateia* y *Sala Preta* y crítico teatral del periódico *Folha de S. Paulo*.

Pensamento crítico no Teatro Brasileiro (1980-2020)
Poéticas cênicas historicizadas em críticas e ensaios

Luiz Fernando Ramos
Universidade de São Paulo

Resumo

Apresenta-se pesquisa recém-iniciada acerca das reflexões realizadas em textos de diversas naturezas – críticas, ensaios e artigos acadêmicos – sobre a cena brasileira nas quatro décadas entre 1980 e 2020. Além de apresentar os termos da investigação em curso e os parâmetros que a vêm norteando, o autor examina um dossiê lançado em 2024 pelo periódico brasileiro *Urdimento,* em torno da questão da utilidade no presente da teoria teatral. O autor parte dessa amostragem maior para analisar quatro artigos que exemplificam um pensamento crítico sobre a cena contemporânea no Brasil. A hipótese que subjaz no projeto de pesquisa, e que é explorada experimentalmente no exame do referido dossiê, é a possibilidade de se historicizar a cena brasileira no período recortado, com base no pensamento crítico gerado a partir dela.

Palavras-Chave: crítica teatral; história da cena; pensamento crítico

Resumen

Este artículo presenta la investigación reciente sobre las reflexiones propuestas en textos de diversa índole —críticas, ensayos y artículos académicos— acerca de la escena brasileña durante las cuatro décadas comprendidas entre 1980 y 2020. Además de exponer los términos de la investigación en curso y los parámetros que la orientan, el autor examina un dosier publicado en 2024 por la revista brasileña Urdimento, acerca de la utilidad actual de la teoría teatral. El autor parte de esta muestra amplia para analizar cuatro artículos que ejemplifican un pensamiento crítico sobre la escena contemporánea en Brasil. La hipótesis subyacente en el proyecto de investigación —y que se explora experimentalmente mediante el análisis

de dicho dosier— es la posibilidad de historizar la escena brasileña en el periodo delimitado a partir del pensamiento crítico generado en torno a ella.

Palabras clave: crítica teatral; historia de la escena; pensamiento crítico

Introdução

Esse texto propõe-se a apresentar uma pesquisa em curso. Busca interlocução, no âmbito da publicação em que se insere, com a América Latina e com todos aqueles que pensam e criam no campo das artes cênicas expandidas, tomadas num arco de quarenta anos. Mais importante, o recorte temático e temporal proposto não é exclusivo da crítica de teatro na generalidade da produção jornalística, mas inclui aqueles escritos que, além de tratarem das cenas contemporâneas a si, chegaram a transcender a simples descrição e registro dos espetáculos e ampliaram suas potencialidades conceituais, originando, propriamente, um pensamento singular e qualitativamente crítico a partir deles. A hipótese da pesquisa é que reunir numa soma estas leituras fundamentais, a partir dos textos críticos selecionados, permitiria tangenciá-las com as "poéticas cênicas" criadas no Brasil, no período, por dramaturgos e encenadores.

A essa massa crítica de textos em diálogo com a produção teatral soma-se, nessas quatro décadas, sobretudo nas três últimas, uma produção teórica desenvolvida na universidade, nos cursos de graduação e pós-graduação em artes cênicas e teatro. Se nos anos 1990, quando surgiam os primeiros frutos dessa produção "acadêmica", já era possível vislumbrar-se uma crescente e mais sistemática teorização sobre a produção teatral a si contemporânea, a partir dos anos 2000 nascem, no país, as primeiras revistas acadêmicas com esse foco, e o campo teatral, definitivamente, entra no jogo da informação especializada dos *journals*.

Ao mesmo tempo, multiplicam-se as dissertações e teses nos vários e cada vez mais consistentes programas de pós-graduação em universidades públicas brasileiras. Por isso, nesse sobrevoo — por certo não exaustivo e abertamente seletivo — interessa destacar os textos pela força de interação com as poéticas cênicas que confrontaram, e pela capacidade de se tornarem eles próprios matéria poética, na forma de noções intuídas, pensamentos e visões singulares, constituídas em paralelo e para além dos espetáculos que os ensejaram. Opera-se destacando textos que ampliam os termos das encenações a que remetem, seja descortinando suas

bases conceituais, seja examinando as limitações delas, e que conseguem eles próprios configurar uma produção a seu modo "poética". São discursos sobre obras cênicas de dramaturgos e encenadores contemporâneas aos seus autores que, além de reverberá-las conceitualmente, podem, por si próprios, inclusive, gerar afecção estética quando lidos.

Portanto, no escopo definido do projeto, serão destacados críticas e ensaios, publicados no Brasil entre 1980 e 2020 — tanto nos circuitos mais amplos da imprensa e da internet quanto no âmbito da produção acadêmica —, sobre alguns espetáculos e/ou obras da cena brasileira que tiveram relevância e impactaram de algum modo o debate sobre a cena do período. Com essa seleção, acredita-se, será possível, num projeto de mais longo prazo, historicizar o pensamento crítico nesses quarenta anos recortados e contribuir não só para uma história da crítica teatral no Brasil, mas, principalmente, para a história da cena brasileira.

História da crítica teatral? Da cena?

Não existe propriamente uma história da crítica de teatro no Brasil, ou ela só se tem produzido de modo irregular e atomizado, com esforços pontuais sobre a produção de um certo crítico, como foi o caso de *A Crítica Cúmplice — Décio de Almeida Prado e a formação do teatro brasileiro moderno*, de Ana Bernstein (Bernstein, 2005) ou, dos dois livros do próprio Décio de Almeida Prado, *Peças, Pessoas, Personagens- o teatro brasileiro de Procópio Ferreira a Cacilda Becker* (Prado, 1993) e *Seres, Coisas e Lugares — do teatro ao futebol* (Prado, 1997) em que este excepcional crítico brasileiro, que atuou entre os anos 1940 e 1960, pode-se dizer, historiciza a cena daquelas décadas por meio de ensaios pontuais reunidos. Há ainda as coletâneas das críticas completas de Sábato Magaldi (2014) e de Mariângela Alves de Lima (2022), ou as do crítico português, João Apolinário que, exilado no Brasil, acompanhou a cena do teatro de São Paulo na segunda metade dos anos 1960 e primeira metade dos anos 1970 (Apolinário, 2013). Eu mesmo arrisquei um texto, *A moderna crítica de teatro no Brasil 1920-1990* (1995), que foi encomendado por uma enciclopédia estrangeira depois abortada, nunca foi publicado, mas é citado por Bernstein no seu livro sobre Décio de Almeida Prado.

Se tanto Mariângela como o próprio Sábato prosseguiram no ofício da crítica nos anos 1980 e 1990 — sendo que a primeira escreveu substancialmente até os anos 2010 — muitas outras vozes se somaram às deles, tanto

nos jornais e na internet como no âmbito da produção acadêmica; muitas dessas críticas e ensaios críticos merecem ser examinados na perspectiva que aqui se traçou: a de constituir um panorama do pensamento crítico sobre o teatro brasileiro em que convirjam as questões conceituais da crítica com uma provável história da cena em paralelo.

A história da cena brasileira é, por outro lado, ela própria um projeto irrealizado, que ainda demandará a contribuição de muitos pesquisadores para se efetivar, implicando de fato em um processo de reflexão permanente. Os primeiros esforços nesse sentido — assumindo-se que a história do teatro não se restringe à história da dramaturgia — começaram a ser constituídos, nas três últimas décadas, a partir de pesquisas documentais que buscam reconstituir a arqueologia de uma materialidade cênica perdida. Daí que historicizar a crítica teatral de um período, analisando seus vértices conceituais, pode, indiretamente, também colaborar neste projeto mais amplo — e aberto a muitas e insuspeitas colaborações — de uma história do espetáculo no Brasil. De qualquer modo, como já se disse, também não existe constituída uma história da crítica de teatro no Brasil, e o que houve foram tentativas localizadas, que recortaram períodos específicos e buscaram organizar os esforços de críticos, autores, dramaturgos, encenadores e pesquisadores em torno do pensamento teatral.

Um exemplo acabado e virtuoso desse esforço, mas restrito ao século XIX, é o livro *Ideias Teatrais: o século XIX no Brasil*, de João Roberto Faria (Faria, 2001), que realizou um exaustivo recenseamento das opiniões sobre o teatro, tomadas no contexto das escolas literárias mais influentes naquele século — romantismo, realismo e naturalismo — e incluiu neste apanhado comentários mais amplos sobre o "teatro cômico e musicado". Mais do que isso, a pesquisa de Faria ofereceu aos leitores brasileiros uma antologia sem precedentes de textos teóricos e críticos produzidos no século XIX, organizados pelas respectivas escolas literárias e pelos gêneros teatrais a que se reportavam Há também um precedente metodológico inspirador no livro organizado, entre outros críticos, por Rosyane Trotta em 2012, *Oi Nóis aqui Traveiz – A História Através da Crítica* (Trotta, 2012), que historiciza a trajetória do grupo gaúcho Oi Nóis aqui Traveiz, ao longo de 34 anos, por meio das críticas publicadas sobre seus espetáculos por vários autores. Há ainda, no segundo volume de *História do teatro brasileiro*, obra organizada por João Roberto Faria, dois capítulos sobre a encenação

e a dramaturgia brasileiras a partir de 1978, além de um texto sobre a crítica teatral mais recente, que inclui a década de 1970, mas não alcança nosso recorte.[1]

Mas, a despeito dessas contribuições inestimáveis e de toda produção teórica gerada ao longo do século 20, primeiro por escritores e críticos e, nos últimos quarenta anos, já no âmbito da universidade, deve-se partir do fato consumado, de que não temos propriamente constituídas nem uma história geral da cena brasileira, nem uma história da crítica de teatro no Brasil.

É nesse contexto, ou nesse imenso hiato, que se define a presente proposta e que se delineia o recorte temporal de quatro décadas do pensamento crítico sobre teatro no Brasil. O período corresponde a um ciclo de produção teatral e reflexiva sobre o teatro que coincide com a redemocratização (1985) e que, pelo menos até 2018, foi claramente pujante e historicamente significativo frente a outros momentos do teatro brasileiro. Se a função do crítico de jornal perdeu a relevância que chegou a ter nos anos 1950 e 1960, e hoje é exercida com muito menos espaço aos críticos na imprensa, e com menor influência destes sobre o movimento teatral, outros fatores intensificaram a reflexão crítica.

São eles: (i) o crescimento da produção acadêmica em artes cênicas; (ii) a incorporação ao escopo dos olhares críticos de manifestações extrateatrais, como a performance e aquelas afeitas ao que os ingleses chamam de "artes vivas" (*live arts*); (iii) a ampliação dos canais expressivos da crítica e a reflexão coletiva proporcionada pelas redes sociais; e (iv) as próprias práticas artísticas, sobretudo no âmbito do experimentalismo e do teatro de invenção, cujos protagonistas passam também a gerar profusos dossiês críticos sobre os seus respectivos processos criativos e espetáculos resultantes.

O que se pretende, pois, ao longo dessa pesquisa, que apenas se inicia e que tem nesse presente ensaio um primeiro voo, é partir da massa de informação crítica produzida no período recortado para definir as tendências mais expressivas, as ideias mais consagradas e as opiniões

[1] A meta de uma história da teatralidade brasileira esteve presente na minha última pesquisa, já concluída e em vias de publicação – *Virtual cena modernista brasileira; viagens à teatralidade parisiense dos anos 1920 e 1930*, e orientou uma anterior, voltada à teatralidade brasileira no século XIX – "A arte do ator e o espetáculo teatral", in *História do Teatro Brasileiro, Tomo 1: Das Origens ao Teatro Profissional da primeira metade do século XX* (Ramos, 2012). Estes trabalhos integram-se ao conjunto de esforços de todos os pesquisadores brasileiros que vêm contribuindo para uma história da cena em constante construção.

mais contundentes no pensamento crítico sobre o teatro e sobre as artes cênicas e performativas de maneira geral, no país. Esta contribuição ao debate crítico contemporâneo não só quer dar continuidade aos citados esforços de uma história da crítica teatral no Brasil, como visa sistematizar o que de mais importante se pensou e se escreveu sobre certas encenações e performances marcantes do teatro brasileiro, em um ciclo significativo de quarenta anos. De algum modo, como já foi apontado, realizar esse projeto, mais do que só recensear a crítica produzida no período, concretiza a própria possibilidade de historicizar objetivamente a cena deste período.

O objetivo futuro é, pois, inventariar a produção de análises críticas das artes cênicas brasileiras em um período que vai do início da abertura democrática, anos 1980, até a crise da democracia brasileira nos anos 2020. Deve-se recolher uma amostragem significativa dos textos críticos sobre espetáculos teatrais, performances e ações performativas realizadas nesse arco de tempo. Nesse recorte, caberá incluir tanto os textos estritamente críticos — realizados em jornais ou em sites e blogues voltados à leitura de obras cênicas e performativas específicas — como também a produção crítica de caráter mais ensaístico e acadêmico, realizada em artigos de periódicos, livros e capítulos de livros, ou dissertações e teses, que de algum modo tangenciaram analiticamente certos espetáculos. Finalmente, interessarão as análises e comentários críticos produzidos pelos próprios artistas destas encenações e performances, ou, no âmbito dos coletivos, por seus parceiros de grupo no exercício da função crítica e de dramaturgismo.[2]

[2] Uma questão crucial na perspectiva metodológica desse projeto é conseguir acesso ao maior número de críticas, análises e textos que se enquadrem no recorte proposto. Para isso, me servi de um antecedente importante, que é a *Bibliografia Crítica do Teatro Brasileiro* (https://bctb.eca.usp.br/), projeto coordenado pelos professores Elizabeth Ribeiro Azevedo, João Roberto Faria e Larissa de Oliveira Neves, e que contou com a preciosa colaboração de dezenas de pesquisadores. Essa iniciativa pioneira e vitoriosa, de um banco de dados sobre a produção bibliográfica das artes cênicas brasileiras, reuniu 1.450 títulos de livros; 350 partes ou capítulos de livros, 420 prefácios, estudos introdutórios, posfácios e apresentações; 1.294 textos de periódicos jornalísticos e acadêmicos, 657 teses e dissertações e 75 trabalhos publicados em anais de eventos, além de 96 links para publicações *on-line* ou sítios especializados. Ao todo esse banco de dados contém 4.342 registros bibliográficos. Foi a partir daí que se fez uma primeira seleção do conjunto de textos a serem examinados, levando-se em conta não só o período recortado, mas o tipo de texto que interessa estudar, sempre remetendo a uma obra cênica ou performativa concreta e implicando em uma análise crítica relevante. Nessa primeira seleção, foram arrolados 44 livros, 45 teses e dissertações e 139 artigos em periódicos ou críticas, integrando 238 itens iniciais. É evidente que alguns textos que não se encontram listados nesse banco de dados, seja porque ele próprio não é exaustivo frente à produção no período recortado, seja por serem textos posteriores à consecução dessa lista, serão incorporados a esse primeiro conjunto selecionado e submetidos à análise. Da mesma forma, só serão totalmente acolhidos no conjunto final a ser analisado aqueles que, examinados, mantenham esse vínculo estreito com uma determinada obra cênica.

O recorte temporal de quatro décadas do atual projeto coincide com o período em que estive trabalhando como dramaturgo, encenador, crítico e pesquisador, o que me sugere incluir, como resultado desejável da pesquisa, a organização de um volume com minhas próprias críticas, algumas centenas, produzidas desde os anos 1980 até hoje, mas com mais intensidade entre 2008 e 2013, quando militei como crítico profissional no jornal *Folha de S. Paulo*. Mais uma vez, o que está em vista, idealmente, é colaborar para uma ainda irrealizada, mas desejável, ampla e exaustiva *História da Encenação no Brasil nos séculos XX e XXI*, que incluísse indiretamente, pela via do pensamento crítico, a constituição de um panorama das poéticas cênicas realizadas, este traduzindo em palavras uma poética sobre a cena, ou seja, o pensamento crítico daqueles períodos historicizando as cenas que lhe corresponderam.

As conclusões finais desse grande balanço de temas, pontos de vista e circunstâncias históricas, devem ser, finalmente, apresentadas até 2028, com um conjunto de ensaios analíticos e críticos sobre tudo que foi cartografado.

Nestas conclusões, se buscará sintetizar, em vetores dominantes, uma visão geral do conjunto que foi reunido e examinado, e de que o presente texto é, apenas, o primeiro esboço.

O estado da arte do pensamento crítico no teatro brasileiro: uma amostragem

Como primeiro exercício, neste artigo em que divulgo a pesquisa em curso e busco diálogo com a América Latina e com eventuais outras propostas semelhantes, decidi eleger um dossiê acadêmico publicado em 2024 em uma das mais bem avaliadas revistas acadêmicas brasileiras, a *Urdimento*. A escolha, mesmo contemplando uma data fora do período previamente estabelecido (1980-2020), pode ser justificada. Primeiro, pelo desafiante tema do dossiê, da qual tive a honra de ser um dos editores, "O que fazer com a teoria teatral?". A pergunta mobilizou dezenas de pesquisadores e, entre os 18 selecionados, há tantos críticos de ofício como pesquisadores puros e artistas da cena. Segundo, porque essa amostragem trazia um leque expressivo do que se está nomeando como pensamento crítico, constituindo um conjunto especialmente reunido em torno da importância da reflexão sobre o teatro e sobre a teoria teatral. O dossiê é uma soma de posições que reverberam exemplarmente as configurações do ciclo de quarenta anos que se quer examinar, e contempla o trânsito entre abor-

dagens várias, das críticas de espetáculos aos ensaios mais teóricos das revistas acadêmicas.[3]

Dos dezoito textos do dossiê da *Urdimento,*[4] vamos aqui trabalhar com quatro, que me parecem expressar de modo representativo algumas das correntes que contemporaneamente, têm levado mais longe e com mais seriedade a reflexão sobre o teatro no Brasil. Os leitores deste ensaio poderão percorrer o dossiê e encontrar artigos que lhes pareçam caber melhor aos seus interesses. Minha seleção é evidentemente parcial, orientada na perspectiva de uma amostragem pertinente à ideia dominante da pesquisa em curso: a de um pensamento crítico que colaboraria na historização da cena brasileira.

***

O primeiro a ser examinado, "Sobre teatros e métodos", tem como autora uma das pesquisadoras referenciais no campo das Artes Cênicas no Brasil, Sílvia Fernandes. O texto de Fernandes investiga "alguns procedimentos de análise da cena utilizados para a leitura das teatralidades diferenciais a que respondem" e apresenta-se como exemplo acabado de uma análise crítica sofisticada, que parte de pressupostos filosóficos rigorosos no estabelecimento do método de abordagem para um exame detido de certos espetáculos, articulando termos de um quadro teórico atualíssimo com a produção recente, no caso a de uma encenadora brasileira, Christiane Jatahy, entre outros artistas de várias nacionalidades. Generoso na descrição das correntes teóricas hegemônicas que historiciza, e honesto na assunção de suas próprias perspectivas, o artigo está distante da crítica jornalística comum pela abrangência de seu escopo, mas não se furta, em alguns momentos, a oferecer análises pontuais de grande verticalidade, que não só leem alguns espetáculos criticamente como os contextualizam na história do teatro contemporâneo e, também, da cena brasileira e latino-americana. Nesse sentido, cabe destacar especialmente o uso que faz do artigo de Christophe Triau, "Une diffraction convergente? Notes sur quelques mutations de l'image et de la création théâtrales" (Triau, 2022), publicado na *Théatre Public*.

[3] De fato, alguns dos periódicos brasileiros mais bem avaliados — (*Revista Brasileira de Estudos da Presença* (UFRGS), *Sala Preta* (USP), *Pitágoras 500* (UNICAMP), Dramaturgias (UnB) —, além da própria *Urdimento* (UDESC), tornam-se de imediato os repositórios ideais dessa pesquisa, seus sítios privilegiados, que lhe parecem oferecer os caminhos mais promissores.

[4] https://doi.org/10.5965/1414573102512024

Refletindo a partir de espetáculos da cena francesa, produzidos entre 2009 e 2022, Triau comenta sobre um refluxo, na cena europeia das tendências pós-dramática e performativa, e do retorno da ficção e das narrativas dramáticas naquele período, introduzidas sobretudo pelo uso cada vez mais intensivo de imagens fílmicas, pré-gravadas ou ao vivo, nas encenações. Como aponta Fernandes, o pesquisador francês percebe a "linguagem cinematográfica totalmente assimilada à teatral", integradas a partir de "uma lógica interdisciplinar e de hibridização", o que significa não haver propriamente tensão entre os dois meios narrativos, "a presença teatral e a imagem filmada", mas sim uma integração "que parece jogar a favor da narrativa, já que eles se tornam plenamente constitutivos da história apresentada". Para Triau, diferentemente dos processos de "difração-duplicação", característicos do teatro pós-dramático, observar-se-ia ali "um procedimento de focalização que integra as diversas perspectivas da cena, associando a intimidade da presença teatral ao caráter público do extracampo contextual, a que a imagem filmada dá acesso". Pois bem, esse apontamento sobre uma produção teórica recente, que por certo não caberia numa crítica comum de jornal, ganha no artigo acadêmico de Fernandes a capacidade de iluminar uma leitura sobre três espetáculos de Christiane Jatahy e consegue historicizá-los belamente. Como diz Fernandes, a partir da teorização de Triau:

> Sem dúvida, são esses os procedimentos que orientam a sintaxe cênica da diretora Christiane Jatahy. No diálogo entre a linguagem teatral e a cinematográfica, e no jogo constante entre o presente "ligeiramente diferido" do ator em cena e a mediação cinematográfica, a artista é capaz de mostrar diversas perspectivas da mesma narrativa, que incluem a oscilação entre o real e a ficção. (...) essa pluralidade não se inscreve em uma lógica de tensão ou divergência, comum na construção agonística do pós-dramático, nem se baseia na emancipação dos diversos elementos que compõem a encenação. O que se observa é um recentramento a serviço da narrativa e da plasticidade cênica, que organiza os recursos plurais colocados em operação. (Fernandes, 2024, p. 10)

Os três espetáculos referidos, que integram a "trilogia do horror" daquela encenadora, e reverberam o período do governo de extrema direita de Jair Bolsonaro no Brasil (2019-2022), são *A hora do lobo* (2021), *Antes que o céu caia* (2021) e *Depois do silêncio* (2022). Eles têm pontos de partida distintos — o filme de Lars von Trier, *Dogville* no caso do primeiro, *Macbeth* de Shakespeare, no segundo; e o romance *Torto Arado*, do autor brasileiro Itamar Vieira Jr, no último — mas têm em comum a fusão da cena es-

tritamente teatral com os recursos fílmicos, evidenciando a tese de Triau que Fernandes mobiliza.

Importa ressaltar, ainda, que o artigo de Fernandes no dossiê da *Urdimento* abarca outras tendências representativas do teatro brasileiro contemporâneo e, também a partir delas, acaba analisando outros espetáculos que a elas remetem, e muito interessará a quem procure se informar sobre a cena brasileira. É, pois, exemplar de um dispositivo de trânsito produtivo entre a produção dita acadêmica pura, de uma teoria teatral fundamentada, e a leitura e análise de espetáculos, digamos assim, mais profana, voltada a uma percepção ligeira do circuito de produção e distribuição do teatro. O que Fernandes exercita aqui, claramente, mais do que a simples crítica é o pensamento crítico no seu melhor.

***

Outro artigo do dossiê da *Urdimento* que merece destaque é "A Cena e a teoria entre o nós e o ele, o eu e o outro", do pesquisador José Da Costa, professor da UNIRIO que desde 2009 desenvolve pesquisa sobre a dramaturgia e a cena brasileiras "no que tange às relações da criação teatral com as identidades e subjetividades coletivas (de classe, raça, gênero e outras)". Atendendo à pergunta sobre a utilidade da teoria teatral, Da Costa pretende, entre outros objetivos, fazer uma "autorreflexão de sua práxis teórica". Assim o autor extrai das cenas observadas elementos que lhe permitem configurar uma "teatralização crítica de categorias e pressupostos", e perceber as oscilações do pensamento entre, de um lado, "o campo social e teórico", e, de outro "um reservatório de imagens captadas na cena teatral".

Da Costa informa sobre as "problemáticas teóricas" que circunscreveram seus olhares para a cena brasileira nos últimos anos: "noções como nós ou eles e estruturas coletivas de sentimento que fundamentam ou criam discursivamente identidades individuais ou de grupos, gerando empatia ou rejeição em relação ao outro". Cita também alguns espetáculos que lhe forneceram "material de pesquisa e reflexão sobre imagens teatrais da comunidade", a exemplo de *Isto é um negro,* do coletivo EQuemÉGosta, e *Histórias compartilhadas,* idealizado por Ari Areia, ator, dramaturgo e líder LGBTQIAP+, obras que analisou detidamente associando-as com outras criações.

O pesquisador elenca, sobretudo, criações cênicas com as temáticas da identidade e da comunidade. Identifica um grande número de espetáculos sobre "a inquietação e mesmo a perplexidade frente à identidade cultural, regional, de gênero e de sexualidade": Encenações como *O evangelho segundo Jesus, Rainha do Céu*, da atriz trans Renata Carvalho; *Traga-me a cabeça de Lima Barreto*, do ator Hilton Cobra; além das obras do Coletivo Legítima Defesa, de São Paulo, ou do Coletivo As Travestidas, de Fortaleza. Entrariam ainda nesse rol de trabalhos tematicamente afeitos à comunidade, à identidade, à diferença, ao eu e ao ele, ao nós e ao outro, os espetáculos da Lia Rodrigues Companhia de Danças e da Companhia Marginal, ambas com sede no complexo de favelas da Maré, no Rio de Janeiro.

Da Costa também diferencia, nesse conjunto de coletivos e de obras, "criações que optam por formas de representação prioritariamente transparentes ou estáveis, da diferença e da identidade" de outros "com importante margem de opacidade semântica ou referencial". Entre os transparentes, exemplifica com os espetáculos *Gota D'Água {Preta}"* , de Jé Oliveira, e *BR-Trans*, de Silvero Pereira, mesmo reconhecendo que ali se mantém uma certa reserva em relação às imagens que remetam à comunidade ou à identidade de forma factual ou homogênea. No caso da opacidade, de "trabalhos teatrais com intenso dimensionamento poético da dramaturgia e da cena, testemunhando um duplo movimento ético e estético dos criadores", exemplifica com *Vaga Carne*, de Grace Passô, e *Farinha com Açúcar*, do próprio Jé Oliveira e do Coletivo Negro.

Da Costa percebe, nas obras que reivindicam a referida opacidade, "uma espécie de chamado ético (...) no que tange à representatividade e coletividade". Entre estas, inclui encenações de Márcio Abreu com a Companhia Brasileira de Teatro, de Curitiba, como *Vida* e *Projeto Brasil*, mas também as que o encenador realizou com o Grupo Galpão, de Belo Horizonte, como é o caso de *Nós* (2016), e de *Outros* (2018).

Em ambos os casos, segundo o pesquisador, percebe-se a ausência de uma "dimensão altiva (e ativa) – inteiramente lúcida e consciente das personagens (que, nos dois casos, são, mais que personagens, figuras parciais e episódicas)", com seus propósitos sendo "muito circunscritos e tênues". Ele percebe ali os intérpretes assumindo "uma espécie de fragilidade em seus gestos, nos modos de emissão da voz ou formas de deslocamento", o que constituiria, de fato, "uma espécie de vulnerabilidade" explicitada,

quando, sem de fato carregarem a ação dramática e, às vezes, indistintos da estrutura subjetiva dos atores, os personagens quase desaparecem. Seriam "agentes estranhos ou estranhados, dotados de certa descontinuidade e passividade", e sem se revelarem "sujeitos detentores de atributos incontestes de volição e atividade".

Pareceria, sim que, nos dois casos, os agentes exercitariam "uma espécie de sensibilidade quase etnográfica de observação de detalhes insignificantes", e não "totalidades significantes preenchidas de conteúdos transparentes e facilmente compreensíveis". Cuidam "na condição de observadores" de não sobrepujarem "o outro observado, sua vida, suas experiências, suas vozes, os locais em que se encontram e o modo como efetivamente estão no momento em que são capturados pelo olhar que lhes é dirigido". Da Costa detecta ali, pois, o cuidado de não impor ao outro "lógicas narrativas ou enquadramentos de inteligibilidade que falem mais do eu do observador do que do sujeito que se tenta perceber", o que caracterizaria um conjunto de elementos formais e de procedimentos criativos que "contém uma forma específica de produção de sentido e de subjetivação" contrária às "verdades fortes, unívocas e universais". Estes lhe permitiriam lidar com as noções de identidade, subjetividade e comunidade para além do privilegiamento "do agente como sujeito individual" ou lhe evitariam o risco de moldar a coletividade com "parâmetros fundados no valor da consciência e da manifestação da vontade do indivíduo".

Há que se reconhecer que, no tratamento dado pelo autor a um conjunto expressivo de obras, tomadas a partir de uma mirada ao mesmo tempo rigorosa e singular, alcança-se descortinar, na produção cênica brasileira de duas décadas, um viés original e significativo. Ao cercar seus objetos de análise com a grade dos processos de subjetivação sociais e poéticos, focado na lida com as identidades, mas com a sofisticação de um olhar atualizado sobre a semântica e a sintaxe da cena contemporânea, Da Costa oferece um panorama rico de nuances e especificidades do teatro brasileiro. Faz a história da cena imantando-a de um pensamento crítico vigoroso, isso sem mencionar seu olhar para outras leituras críticas que lhe são contemporâneas e que aqui nem foram tocadas.

***

Um terceiro texto do dossiê da *Urdimento* que vale examinar é "Performar historiografia: conhecimentos enquadrados pela linguagem cênica", da crítica e pesquisadora Júlia Guimarães Mendes. O texto, que escaparia do foco na crítica de produções teatrais brasileiras por ter como objeto central a encenação de um grupo mexicano, converge, até certo ponto com a minha própria pesquisa, aqui já apresentada, quase como um oposto espelhado. Enquanto busco a história da cena na leitura dos espetáculos e performances, Mendes investiga "como a história e a historiografia podem ser entendidas quando surgem enquadradas pela linguagem teatral".

De fato, a autora é, além de pesquisadora e professora, também uma crítica de ofício, e antecipa no artigo, logo no seu início, que, num recente texto anterior, problematizando de forma mais ampla "as relações entre teatro e conhecimento", investigou "de que modo, e com quais propósitos, certos espetáculos teatrais ensaiavam o gesto de performar teoria" (Mendes, 2023). Naquele caso, a autora analisou encenações brasileiras recentes que traziam já no título "o diálogo com um conceito ou obra teórica", como *Stabat Mater*, de Janaína Leite (2019), e *A Invenção do Nordeste*, do Grupo Carmin (2017), enfatizando como, nessas obras "o teatro se entrelaçava não somente à teoria, mas também à historiografia, justamente na intenção de desnaturalizar identidades por meio da problematização de seus marcos fundacionais".

O espetáculo que ancora o ensaio crítico de Mendes é *Derretiré con un cerillo la nieve de un volcán* (2013), do grupo Lagartijas Tiradas al Sol. Outra diferença clara, frente ao meu projeto, é que, no foco de Mendes, o espetáculo lida com a macro-história, no caso, de um país, o México, e de seu principal e hegemônico partido político, o PRI. Ali se discute a possibilidade de o teatro, ou das encenações do referido grupo, produzirem, ou performarem, uma narrativa histórica, legitimada menos pelos fatos reais do que pela ficção cênica, de onde se sugere que adviria seu caráter disruptivo, enquanto, da minha parte, me interessa historicizar uma teatralidade dada pelo discurso crítico que tenha sido provocado por ela, ou que tenha conseguido plasmar, numa dada leitura da cena, uma análise fidedigna.

Mendes lembra que "o duplo artista-historiador tem sido um dos mais recorrentes na arte contemporânea", em especial na tendência do teatro documentário, que ela explora por meio de uma autora referencial daquele campo, Carol Martin. Para Martin, o dito "teatro do real" ofereceria questões relevantes tanto para encenadores quanto para historiadores:

"De que forma a historiografia [...] é corporificada pela performance e para que serve isso? Qual é a relação entre histórias individuais e a grande narrativa da história? Usar a imaginação é um ataque à precisão histórica?" (Martin, 2013, p. 11). Assim, como destaca Mendes, para Martin o gesto de "encenar historiografia" pode colaborar para "situar a verdade histórica como um local de contestação" (Martin, 2013, p. 22). A pesquisadora norte-americana aponta também o paradoxo de, atualmente, as representações documentárias na cena implicarem, simultaneamente, "depositar uma confiança na realidade empírica" e "sublinhar uma crise epistemológica no conhecimento da verdade" (Martin, 2013, p. 14).

Nesse preâmbulo de análise do espetáculo em causa do grupo mexicano, Mendes mobiliza também as posições da artista e pesquisadora brasileira Eleonora Fabião. Segundo esta, uma "historiografia performativa" colaboraria mesmo para enriquecer a própria história da performance, já que implicaria numa disciplina de documentação comprometida com, como colocaria Mendes, os "pressupostos epistêmicos que estruturam sua linguagem". Assim, Fabião posiciona-se com clareza; "[...] minha opção metodológica tem sido aproximar a figura do historiador da performance e a figura do artista da performance para a criação de modos enfaticamente corporais de conhecimento e escrita" (Fabião, 2012, p. 54).

Outra opinião que Mendes acessa, na preparação de sua leitura do espetáculo mexicano, é a da pesquisadora e crítica brasileira Daniele Avila Small, que desenvolveu a noção de "historiografias de artista". Small defende "uma prática corporalizada da história pública" (Small, 2019, p. VII), em que se imbricariam "o íntimo, o pessoal, o social e o político, articulando as relações diretas entre a vida privada e o mundo comum, o cotidiano banal e as grandes narrativas" (Small, 2019, p. 279). Segundo Small,

> o corpo do ator ou da atriz, quando se coloca no lugar de corpo historiador, se coloca também como evidência da historicidade da enunciação, como uma verticalização desse processo." Assim a escrita historiográfica adquiriria no convívio com o processo cênico "uma outra camada de envolvimento do espectador no processo de construção do argumento histórico. (Small, 2019, p. 33).

Diante das três autoras referidas, Mendes conclui que, ao se "encenar historiografia" (Martin), ou criar-se "historiografias performativas" (Fabião) ou "historiografias de artista" (Small), o que estará em jogo será sempre

"o interesse por sublinhar as dimensões subjetivas, processuais, corporificadas e territoriais que envolvem o ato de historiografar".

É a partir dessas conclusões sobre o "tipo de conhecimento que emerge quando os campos da história e da historiografia surgem emoldurados pela linguagem cênica" que Mendes analisa o espetáculo *Derretiré con un cerillo la nieve de un volcán* (derreterei com um palito de fósforo a neve de um vulcão), do coletivo mexicano Lagartijas Tiradas al Sol. A pesquisadora investiga nos procedimentos da encenação ao "performar a historiografia (...) em que medida, e de que maneira, ela logra funcionar como anteparo poético-crítico sobre os contextos com os quais dialoga". Poder-se-ia emprestar esse objetivo invertendo seus termos, ou a posição do olhar, não mais da história para a cena, mas da cena para sua historização.

***

O quarto artigo do dossiê a ser aqui examinado, e que servirá para fechar minha seleta, é um exercício exemplar de pensamento crítico — denso e relevante — que colabora na formulação de uma história da cena brasileira e, ao mesmo tempo, ilumina suas singularidades contemporâneas. Trata-se de "O outro é um eu" do pesquisador, dramaturgo e encenador Alexandre Dal Farra. Talvez por não ser um crítico de ofício e por estar hoje entre os artistas do teatro brasileiro mais nomeados e premiados, seu texto represente uma vertente importante no ambiente da pesquisa acadêmica em artes cênicas no país: a de artistas pesquisadores com obras e produção crítica influentes.

O escopo do artigo de Dal Farra inclui comentários sobre algumas obras de artes visuais da Bienal de São Paulo de 2023, e sobre a encenação, no mesmo ano, de uma ópera no Teatro Municipal de São Paulo, mas vai se concentrar no espetáculo do já citado Márcio Abreu com a Cia. Brasileira, *Sem Palavras* (2022). A intenção declarada do autor frente a essas criações não é "entendê-las em si mesmas, mas muito mais compreender as forças que nelas operam". Para realizá-la, ele faz um rico excurso sobre as teses do crítico de arte e teórico norte-americano Hal Foster, desde a publicação, em 1996, de seu livro O *Retorno do Real* (Foster, 2017) até suas posições mais recentes, em torno da ideia de uma "arte etnográfica".

Dal Farra frisa que, nessa modalidade da produção artística, de algum modo contemporaneamente hegemônica, haveria "o risco de uma espécie de fantasia em ação, que faz com que o outro nunca deixe de ser outro", aparecendo sempre "como contraponto do eu (ainda que seja um contraponto que pretende renegar o eu colonialista)". Quer dizer, mesmo que fale em nome próprio, esse outro "jamais deixa de ser outro". Ou, como diz Foster, citado por Dal Farra, torna-se impossível "fazer do outro um eu (...) em que a diferença seja permitida, até mesmo apreciada (talvez por meio de um reconhecimento de uma alteridade no eu)" (Foster, 2017, p. 176). Para que ela seja possível, seria preciso dotar este outro, invariavelmente o mesmo, de alteridade, ou, radicalmente, transformá-lo em um eu.

Aqui se esclarece o título do artigo e Dal Farra pode avançar para sua hipótese, de que considerando "o outro fantasioso, que a subjetividade colonial a certa altura passa a imaginar como detentor da verdade", lhe seja demandado cumprir a tarefa de preencher espaços vazios:

> Talvez, no presente novo ciclo colonialista, mais uma vez às voltas com o seu próprio vazio, o 'eu' extrativista tenha saído em busca de fantasias de preenchimento do vazio que ele próprio mais uma vez flagrou em si mesmo, no seu mundo e na sua lógica, e cabe — mais uma vez — ao outro imaginado preenchê-lo.

Ou dito de outro modo, como disse Márcio Abreu no prefácio de sua peça *Sem Palavras*,

> Estar sem palavras (...) é para aqueles que sempre estiveram sentados em cima delas como num trono, ou para aqueles que sempre tiveram acesso aos púlpitos, às assembleias, aos palcos, às telas, às ondas sonoras, aos microfones. A quem sempre foi impedida a fala e recusada a escuta, dessas pessoas borbulham palavras em profusão. (Abreu, 2023, p.70).

Assim, Dal Farra encontra na obra de Abreu sinais de uma "nova virada da subjetividade ocidental, que, diante do vazio que flagra em si mesma, passa a buscar as palavras em outros". Ao contrário do que acontecia quando a "subjetividade colonial" se sentia "detentora da verdade" e quando o outro "era visto como exótico, ingênuo, animalesco", agora ela passa a se sentir "como que esvaziada da sua confiança antes aparentemente cega em si mesma".

Postas essas premissas conceituais, Dal Farra pode iniciar a análise do espetáculo *Sem Palavras* e, por meio dela, confirmar sua leitura mais geral das artes contemporâneas. O autor faz uma descrição sumária do espaço cênico e dos dispositivos dramáticos: "a obra se estrutura em torno de relatos (...) de diversas figuras que, em sua maioria, narram um acontecimento particular nas suas vidas ou expõem um pouco da sua vida cotidiana, seus pensamentos, o modo como vivem." Dal Farra pontua que os atores performam sem distanciamento, mas também, antes de interpretar tais relatos, "os corporificam e os fazem tremer nos seus corpos", querendo isso dizer que buscam "performar certa vivacidade."

Aqui Dal Farra mobiliza o pensamento de Paul B. Preciado, que é referência explícita na encenação de Abreu, para esclarecer que esta "espécie de vivacidade sem nome, pulsante" implica negar qualquer binariedade e que, realmente, "faz tremer". A perspectiva de Preciado opera no espetáculo e na crítica de Dal Farra como baliza preventiva às tentações divisivas e binárias — "o universo inteiro cortado em dois e somente em dois" (Preciado, 2020, p. 18). Assim, ao mesmo tempo em que Dal Farra percebe a encenação de Abreu, "nos seus momentos menos complexos", reproduzir essa divisão indesejável, ele também reconhece que, "ao abrir espaço para relatos complexos, que não se restringem à sua própria reafirmação, à defesa de si mesmos, às certezas, a obra multiplica os vetores e, por isso, enfraquece a tendência geral à duplicidade e à redução de tudo à divisão entre nós e eles".

Na verdade, Dal Farra explicita que *Sem Palavras*, em seus melhores momentos, "parece ir além da sua própria formulação enquanto 'manifesto'", recusando-se inclusive a locupletar-se com "palavras em profusão" e permitindo àqueles "a quem sempre foi impedida a fala e recusada a escuta" que "também tenham o direito de estar sem palavras". Em suma, Dal Farra valoriza em *Sem Palavras* o alargamento "do espaço da dúvida, da palavra incerta, por vezes opaca, por vezes silenciosa, para vozes que não costumam ter direito a elas". No espetáculo da Cia. Brasileira de Teatro ele encontra meios e modos de concretizar a ideia de um outro que se torna eu, e supera a armadilha de uma outridade falsa.

Não é pouco para uma análise crítica e acrescenta muito para uma vera história da cena brasileira.

***

Essa amostragem reduzida de um dossiê recente, que reuniu as visões mais expressivas de pesquisadores, críticos e artistas brasileiros em torno da questão sobre a pertinência, hoje, da teoria teatral, prepara um passo muito mais ambicioso. Pretendo, nos dois próximos anos, inventariar o que de mais consistente foi gerado em termos de pensamento crítico sobre a cena brasileira entre 1980 e 2020. Nesse sentido, o artigo é uma "*message in the bottle*" à comunidade teatral latino-americana, na expectativa de encontrar outros pesquisadores, críticos e artistas que tenham desenvolvido uma abordagem semelhante em relação ao pensamento crítico e suas potencialidades de historicizar a cena.

Referencias

Abreu, M. (2023). *Sem palavras*. Editora Cobogó.

Apolinário, J. (2013). *A Crítica de João Apolinário – memória do teatro paulista de 1964 a 1971*, org. Maria Luiza Terixeira Vasconcelos, vol. 1 & vol. 2, São Paulo, Imagens Conteúdo & Foma.

De Lima, M. A. (2022). *Na plateia*. Edições Sesc.

Fabião, E. (2012). Performance e história: Em busca de uma historiografia performativa. In L. Flores (Org.), *Pelas vias da dúvida: Segundo encontro de pesquisadores de pós-graduação em artes do estado do Rio de Janeiro*. Escola de Belas Artes, Universidad Federal de Río de Janeiro.

Faria, J. R. (2001). *Ideias teatrais. O século XIX no Brasil*. Perspectiva.

Fernandes, S. (2024). Sobre teatros e métodos. *Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas*, *2*(51), 1-26.

Foster, H. (2017). *O retorno do real*. Ubu Editora.

Magaldi, S. (2014). *Amor ao teatro*. Edições Sesc.

Martin, C. (2013). *Theatre of the real*. Palgrave Macmillan.

Mendes, J. G. (2023). Performar teoria, desconstruir identidades: Uma análise de Stabat Mater, de Janaína Leite, *A Invenção do Nordeste*, do Grupo Carmin, e *Isto é um negro?* do grupo EQuemÉGosta? Conceição/Conception, 12(00), e023016. https://doi.org/10.20396/conce.v12i00.8674670.

Prado, D. (1993). *Peças, pessoas, personagens. O teatro brasileiro de Procópio Ferreira a Cacilda Becker*. Companhia das Letras.

Prado, D. (1997). *Seres, coisas e lugares. Do teatro ao futebol*. Companhia das Letras.

Preciado, P. B. (2020). Um apartamento um Urano. Zahar.

Ramos, L. F. (2012). A arte do ator e o espetáculo teatral. In J. R. Faria (Org.), *História do teatro brasileiro, Tomo 1: Das origens ao teatro profissional da primeira metade do século XX*. Perspectiva.

Small, D. A. (2019). *Historiografias de artista. Escritas da história no teatro documentário contemporâneo* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro].

Triau, C. (2022). Une diffraction convergente? Notes sur quelques mutations de l'image et de la création théâtrales. *Théâtre Public: Mouvements de la scène actuelle*, (245), 66-76.

Trotta, R. (2012). Oi Nóis aqui Traveiz. In V. Santos, E. Mostaço, M. A. Lima, I. C. Costa, F. Peixoto, A. Hohlfeldt, e F. Dieckmann (Orgs.), *A história através da crítica*. Ói Nóis na Memória.

Repensando la dicotomía creación-producción

Entrevista a Vânia Rodrigues por Cecilia Collantes



Vânia Rodrigues

Doctora en Estudios Artísticos por la Universidad de Coimbra, y máster en Políticas Culturales y Gestión Cultural por la City University of London. Es investigadora del Centro de Estudios Interdisciplinarios (CEIS20) de la Universidad de Coimbra, donde coordina el proyecto GREENARTS. Actualmente, codirige el proyecto de investigación y desarrollo "Modos de Producción–Artes Escénicas en Transición", y la maestría en Gestión de las Artes y Políticas Culturales en Transición.



Cecilia Collantes

Magíster en Desarrollo Humano por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y bachiller en Artes Escénicas por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Es docente del Departamento de Artes Escénicas y directora de la especialidad de Creación y Producción Escénica de su universidad. Ha trabajado en instituciones públicas y privadas, donde ha estado a cargo de la gestión de programas culturales y educativos, así como de producciones escénicas.

Repensando la dicotomía creación-producción

Entrevista a Vânia Rodrigues por Cecilia Collantes

Vânia Rodrigues
Universidad de Coimbra

Cecilia Collantes
Pontificia Universidad Católica del Perú

La producción en artes escénicas ha sido tradicionalmente valorada por su capacidad para resolver dificultades operativas, técnicas y logísticas, a menudo subordinada a la creación artística. Sin embargo, los cuestionamientos sobre la reproducción de estas desigualdades en el siglo XXI han dado lugar a nuevas maneras de comprender la producción, su lugar dentro del proceso artístico y las relaciones entre quienes participan en él. En esta entrevista, Vânia Rodrigues explora cómo la producción creativa puede intervenir desde el inicio en la creación, cómo se reconfiguran las jerarquías entre artistas y gestores, y cómo estas prácticas generan modelos de colaboración más horizontales y auténticos.

En la Facultad de Artes Escénicas de la Pontificia Universidad Católica del Perú existe la especialidad de Creación y Producción Escénica, en donde se forma a profesionales con competencias tanto artísticas como de gestión. Sin embargo, en la práctica, cuando los estudiantes y las egresadas se integran a proyectos concretos, muchas veces la producción queda reducida a tareas administrativas o financieras, con poca participación en la creación. Desde la dirección artística tampoco se suele abrir ese espacio. Entonces, en base al libro que has publicado en 2024, *Creative Production and Management in the Performing Arts: modus operandi,*[1] ¿qué tendría que pasar para romper esa desconexión?

Gracias, Cecilia. Hay mucho que puede decirse sobre eso, pero pienso que uno de los aportes fundamentales que el libro hace es cuestionar la separación entre creación artística, producción y gestión, que sigue siendo muy arraigada. Me pareció siempre, desde el tiempo que yo misma

[1] Traducido como *Producción creativa y gestión en las artes escénicas: modus operandi*.

era productora, antes de investigar desde la academia, que esa separación no era inocente; es decir, que respondía a una distribución jerárquica, de legitimidad dentro del campo cultural. Entonces, a la creación se le atribuye la visión, la autoría, la densidad simbólica, incluso a veces un carácter excepcional; mientras que a la producción, en cambio, se le reserva un lugar instrumental, técnico o ejecutivo. Mi argumento ha sido siempre que esta división simplifica de manera abusiva la realidad del trabajo artístico, que es mucho más híbrida. Ese es un tema.

Por otro lado, me parece también que esa división contribuye activamente a reproducir relaciones desiguales de poder, reconocimiento y autoridad. Entonces, para responderte, lo que sería necesario es, primero, reconocer que no siempre es fácil, que esas dinámicas desiguales de distribución de poder y reconocimiento ya existen en la realidad del trabajo artístico y, en algún momento, poder decir que la dicotomía entre creación y producción no nos sirve. No es un reflejo justo de la complejidad de lo que pasa entre una idea de creación y la llegada de esa idea como producto, espectáculo u obra al público —para ponerlo simple—. Para mí ha sido muy importante mostrar que la producción no era un complemento externo de la actividad artística y que tampoco era una fase que interviene después de estar definida la idea o la obra. Eso es algo muy evidente cuando trabajas con artistas que empiezan a tener discusiones interesantes y apasionadas sobre lo que van a hacer. Después de que deciden, recién empieza la producción.

Siempre me pareció extraño por qué no estábamos desde el primer momento en la mesa para formar parte de esas conversaciones; entonces, el problema es un poco más de fondo. Si siguen separadas las dimensiones de creación y de producción, acaban por cortar sus posibilidades de interacción mutua. Si intervienen desde el inicio, si están en la mesa, pueden debatir sobre cuestiones materiales de la obra: definir escalas, formas de cooperación, mediaciones, un montón de cosas que nos hemos acostumbrado a definir después de la obra. De esta manera, producir —reconozco que es una forma un poco loca y compleja de responder a tu pregunta—, antes que solucionar un problema, es reconocer que ese problema existe, como primer paso; es decir, producir no significa simplemente administrar lo que es pesado para otros, sino participar en la definición de la obra y de las condiciones bajo las cuales algo puede llegar a existir. Entonces, cuando me preguntaste por las conexiones, la primera tarea sería ponernos a cuestionar la jerarquía histórica entre lo artístico y lo organizativo.

Y es difícil porque se viene construyendo desde hace décadas, desde el inicio de la modernidad. Es una jerarquía muy moderna.

Nos hicieron pensar que, hasta cierto punto, volverte profesional, ser moderno, significaba tener este componente de producción; entonces podemos decir que mi hipótesis es posmoderna. Es decir, ya no nos sirve que el elemento productivo u organizativo sea solamente un complemento de la actividad artística. Necesitamos una mirada posmoderna que plantee: todo está integrado y ya no nos sirve esa visión dicotómica. Además, considero que esa dinámica dicotómica también tenía un poquito que ver con una retórica en torno a la colaboración, que era muy común en el sector cultural. En el sector artístico todos colaboramos. Colaborar es atractivo, pues parece que no hay jerarquías, lo que no es verdad. Puede ser que no haya formalidad, que todos somos amigos, compartimos, vamos a beber algo, pero eso no significa que no haya jerarquías. Entonces, durante mucho tiempo no pudimos comprender los problemas que la dicotomía creación-producción generaba porque estábamos convencidos —nos convencimos a nosotros mismos— de que vivíamos en una zona dorada, romantizada de la colaboración, en la que todos somos muy horizontales. Considero que, para empezar a destruir esa dicotomía, que me parece que ya no nos sirve, tenemos que cuestionar las jerarquías existentes, la distribución de poder, una retórica de colaboración en la que todos pertenecemos a un mismo equipo donde no hay jefes y todos somos iguales —aunque cualquier persona que ha estado en un proceso artístico complejo sabe que no es así, pues sabe que hay muchas voces dentro de una sala—. Cuando resuelves esto, el primer momento, de cuestionamiento a las jerarquías, ahí empiezas a responder tu pregunta, aunque no podrás si no atraviesas por ese momento incómodo de admitir que las cosas no son tan armónicas o colaborativas como a veces parecen.

A partir de este cuestionamiento de las jerarquías y de transformar la dicotomía creación-producción, en tu libro propones la idea de una producción creativa. ¿Qué capacidades caracterizan a una persona que trabaja desde ese enfoque?

Bueno, es un término analítico. Esto no significa que estoy sugiriendo que pueda pasar a la práctica, no lo sé. Pero sí creo que en algunos países de influencia anglosajona hay personas que ya se identifican como productoras creativas para distinguirse de las demás. En mi libro, el término sirve para disputar la reducción de esa dicotomía de la que hablábamos, no

para cambiar el nombre y decir producción, sino intentar nombrar otra cosa: la posibilidad de que la producción creativa intervenga directamente en la construcción del proyecto. En términos muy generales, podemos decir que aquella es una práctica capaz de habitar con más seguridad el intervalo entre la visión artística y la realización de producciones concretas, no como una simple traducción neutral, sino como una interlocución implicada. El productor creativo no se va a limitar a calcular costos o a hacer un calendario, sino que va a plantear preguntas sobre la obra, las mediaciones y las dramaturgias. Es alguien que no trabaja sobre una obra que necesita apoyo logístico o financiamiento, sino sobre el proceso creativo; en ese sentido, es una noción de creatividad. También significa que es una tarea más artesanal porque muchas tareas de la producción son muy estándar —como reservar hoteles— y una forma de reivindicar la producción creativa es justamente pensar en lo que es mejor. No solo lo más barato, sino lo más justo e interesante, incluso en temas tan sencillos como dónde comemos, dónde dormimos. ¿Por qué? Porque hoy en día, el lugar donde comes con un equipo puede marcar una gran diferencia. Si vas a una cantina, a un restaurante o al final haces las compras y preparas una cena colectiva, las cosas muy sencillas tienen un impacto directo en cómo los equipos trabajan, en la atmósfera creativa, en la confianza entre todos. A veces, las personas se asustan un poco con esa idea de producción creativa: ¿y ahora va a proponer ideas sobre el espectáculo? No es eso. Puede ser que sí, aunque también se relacione con cosas pequeñas, como no tratar a los productores como secretarios, porque no lo son. En realidad son parte del proceso artístico y pueden hacer de un modo diferente acciones sencillas, pero con esa capacidad.

Por otro lado, en el mundo anglosajón, el productor creativo tiene otro nivel. Elige en qué áreas quiere trabajar. Si tú como productora, por ejemplo, te animas a trabajar en espectáculos dirigidos a niños y te vas especializando en eso, lo ideal no es que hagas trabajos de producción indiscriminados en los que no te especializas. Estás trabajando en una gran producción de ópera y mañana en otra cosa completamente diferente. Entonces, la producción creativa también es una forma de reivindicar el derecho a la especialización de los productores. Los artistas sí tienen esa especialización: este es un artista visual; aquel, un artista experimental; el otro realiza ópera. Pero nosotros los productores somos generalistas y eso no tiene sentido. Si tienes veinte o veintitrés años, tienes que experimentar cosas, pero a lo largo de tu carrera hazlo de forma más consciен-

te, más reflexiva. Escoge, porque al final te van a preguntar: ¿qué haces muy bien? Puede ser la gestión de producciones por edades; cuando te especializas en productos para niños y jóvenes, tienes un conjunto de contactos, de formas de mediación que vas desarrollando. Puede ser que tu interés sean las grandes producciones, lo cual tiene diferente forma de gestionarse, o puede que solamente te interese desarrollar proyectos de teatro de calle. Los ejemplos pueden ser numerosos.

No significa que por razones económicas no puedas hacer otras cosas. Claro, así es la vida. No tengo una idea romántica de la producción, pero sigues un camino en el que te especializas, te distingues de los demás, lo que te aporta valor. Por eso, ahora tenemos un proyecto muy grande con escuelas, vamos a llamar a Cecilia, que es una productora de jóvenes excelente. Entonces esos productores creativos a veces, incluso, tienen una página web con su perfil y con los proyectos que destacan. Eso no es un cambio, pero es una aproximación a las cuestiones de autoría, porque el productor creativo puede no ser el autor estricto del proyecto, pero sí está construyendo una carrera de producción, una carrera dentro del campo artístico y cultural que tiene su marca, que es el espejo de su interés, la razón por la que no trabaja en otro sector. Si tú solo reservas hoteles, llevas el vestuario a la lavandería, eso lo puedes hacer en cualquier sector y no solo en las artes.

Entonces, la producción creativa no elimina la dimensión operativa, pero introduce ese saber del productor de una forma un poco más compleja, más reflexiva y más autónoma: yo hago que me escojas. Si quieres trabajar conmigo, Cecilia, si me llamas, es porque reconoces en mí algo que traigo a tu proyecto y no por una cuestión solo genérica, como si necesitara que alguien me ayude a postular a un fondo de financiamiento. No es un pedido genérico. Para mí, eso puede cambiarlo todo. Es una distinción analítica muy potente anticipar las formas de conexión. En Portugal estamos muy lejos aún de eso. Hay algunas señales de que las nuevas generaciones están más interesadas en eso, pero el campo no está estructurado así. Este se basa en la idea de que los artistas son una suma de singularidades que después necesitan de un ejército de generalistas. No lo veo así, pues pienso que seremos mejores y más fuertes cuando reconozcamos la singularidad. Entonces, quizás el título "producción creativa" no es el mejor, porque especialmente a los artistas les da temor. Se preguntan: ¿qué quieres decir con creativa? Y no es eso, sino la otra mirada.

Qué interesante esto que comentas, porque reflexionas sobre otras dificultades que aborda tu libro. Por ejemplo, la falta de especialización en el campo, el hecho de que seamos vistas como generalistas. Eso, en realidad, evidencia pérdida de valor en la producción. Si eres artista, tienes que construir una marca, una identidad. Entonces, si te van a llamar a producir por las virtudes o valores que le aportas a una producción, a una película, a un comercial, es la misma lógica. Necesitamos pensar que ese grado de singularidad también debe existir en la producción.

Sí, sí. Si pudiera, iría aún más lejos con una idea que no he desarrollado en este libro —pero hay otro artículo en el que exploré un poco esto—. Necesitamos muchísima especialización, pero quizás la primera formación pueda ser transversal a varios sectores. No creo que llevar a cabo una producción en cine, teatro o museo sea tan diferente en términos de competencias básicas. Me gustaría mucho más que nuestros estudiantes tengan contacto con productores de otras áreas y después elijan. Pero lo que pasa es diferente: ya están en sus áreas y dicen "ah, no hago producción de cine, porque es muy diferente". Mi idea de especialización no está conectada con la disciplina artística. También puede ser, pero va más allá: una especialización está asociada a un aporte de valor, a lo que nos distingue, a lo que yo aporto en el teatro o en el cine. No es una cuestión de disciplina o de campo artístico.

En esa misma línea, desde tu experiencia en investigación, ¿cuáles dirías que son las principales falencias en los modos de producción del teatro independiente?, particularmente con relación a las jerarquías y la subordinación de la gestión frente a la creación artística.

Bueno, es el campo del que vengo, por tanto, las hipótesis de trabajo se centran un poco más sobre el teatro independiente y las artes vivas, las artes performativas. Sin embargo, mucho de lo que investigué se aplicaría a otros campos, con uno u otro ajuste. Me parece que es importante, una vez más, que entendamos que estas no son disfunciones accidentales. Estas lógicas jerárquicas son estructurales. El campo está reiteradamente configurando la producción de esa manera, por lo que para efectuar el cambio es necesario saber cuál es ese tipo de configuración. En el libro propongo una tríada: invisibilidad, subordinación y pragmatismo.

De forma muy rápida, la invisibilidad es la idea de que las productoras y los productores quedan fuera de la narrativa del éxito, del reconocimien-

to público, de los premios, hasta a veces fuera de las fichas técnicas, sobre todo fuera de la historiografía de la creación. Es decir, la historia del arte continúa privilegiando figuras de autoría: el artista, el director y el creador.

Desde un punto de vista histórico, es muy extraño que si queremos comprender cómo se hacía teatro o danza independiente a inicios del siglo XXI y recurrimos a libros que tratan sobre eso, no vamos a saber lo que pasó en la producción, porque esta es invisible. Nadie escribe sobre eso. Los propios productores no reflexionan, sino solo envían correos, cosas digitales que desaparecen, pero no hay rastro. Esa es una falencia que tenemos que enfrentar, incluso esa invisibilidad es más significativa para las mujeres. Es decir, afecta de forma especialmente intensa a mujeres productoras y gestoras porque la producción es muchas veces el trabajo del cuidado, estar disponible para mediar en un conflicto. Nosotros legitimamos más el trabajo intelectual, artístico y creativo que el de cuidado, eso lo sabemos en varias áreas. Entonces, esta primera área de invisibilidad es importante desde el punto de vista de las productoras y gestoras, pero también desde un punto de vista histórico: qué queda después de que los espectáculos se cierran, quién cuenta la historia, cómo la contamos y qué lugar tiene la producción.

El segundo nivel de la tríada es la subordinación; es decir, hablamos de colaboración, pero la contradicción es que la mayoría de los productores trabajan en una relación directa de subordinación, trabajan para los artistas, no con los artistas. Esto es algo que puede cambiar. No hay ninguna ley que nos obligue a trabajar así, nosotros podemos cambiarlo si queremos. Entonces esta es otra falencia: ¿por qué trabajamos de este modo en las artes, que es el sector más libre de todos? Nosotros disfrutamos diciendo que somos libres, empoderados, sin embargo, ¿por qué trabajamos así?

Y el tercer nivel es un poco más insidioso porque parece neutral. El nivel de lo pragmático dice que la producción pertenece al ámbito de lo práctico. Eso es obvio, una descripción sin ningún problema. Pero mi argumento es que esta reducción pragmática, en que a la productora solo realiza tareas administrativas urgentes y concretas, casi menores, afecta su autoestima y sus competencias, como si sus competencias consistieran únicamente en ejecutar, ordenar o resolver contingencias. La verdad es que el trabajo de producción exige una combinación mucho más compleja de saberes organizativos, estratégicos críticos (a veces lo trato en libros) y lo que hacemos cuando reducimos todo a lo pragmático es disminuir o

borrar la densidad, por lo que queda una operatividad acéfala, como si las personas solo hicieran esas tareas casi menores. Me parece que esas tres cosas —que son lo interesante para mí— no son un destino. No es una fatalidad, sino un diagnóstico.

Es posible trabajar de otra manera. Nada impide que sea así, a no ser esa noción de que las cosas son así, de que creación y producción son dicotómicas, de que los artistas son los creadores y los productores son los ejecutivos. Esa es una narrativa que nos cuentan y nos vuelven a contar, pero que para mí no es una fatalidad, sino casi cómico. ¿Cómo no somos capaces de decir basta? Vamos a hacer las cosas de otra manera. Sí se han descubierto formas de hacer las cosas diferentes, lo cuento un poco en el libro. No son hegemónicas, pero nos dan esperanza.

Nos dan esperanza. Hacia ahí se encamina mi otra pregunta. En tu libro analizas estudios de casos, proyectos que han implementado modos de producción alternativos con sus dificultades, riesgos, pero también con logros. ¿Cuáles dirías que son las claves de estos nuevos modos de producción que están funcionando?

Bueno, no sé si están funcionando, pero nos inspiran y nos dan esperanza, porque ellos mismos eran muy humildes al decir que no querían ser retratados como buenas prácticas. Estaban experimentando y arriesgando. Entonces no sé si están funcionando, pero son maneras de recordarnos que los modos de producir de los que hablábamos son una construcción histórica, institucional y cultural, no algo natural. Esos casos me enseñaron muchas cosas en términos de estrategias. Una de ellas era que daban mucho valor a cómo estaban organizados. La estructura organizativa era un terreno de intervención política en sí misma. Discutían mucho la gobernanza, la distribución de responsabilidades, los procedimientos, la economía del proyecto. La organización, es decir, la estructura organizativa, era un tema en sí mismo y algo que justificaba que estuvieran juntos. En los modos más hegemónicos de producir, las personas siempre me decían que a ellos los juntaba la idea artística. Nuevamente, es una retórica romantizada. Aquí me decían: "no, las ideas artísticas son una cosa, aquí estamos juntos en la organización". Entonces, esa es la primera clave que pueden tener como estrategia.

Otra estrategia común a todos estos casos es que operaba una desjerarquización intencional de las relaciones entre artistas y productoras. Enton-

ces, la producción no era una posición subalterna, sino que estaba en el centro de la estructura y, en algunos casos, incluso cambió los modos en que la organización se describía a sí misma, lo que puedes ver en el organigrama de decisión de gobernanza. No es que no exista un director artístico y después un equipo de producción abajo, no, o depende del caso. Existe una dirección, vamos a decir, que es mixta, compuesta por artistas y productores o gestores. De nuevo, eso cambia todo, porque a la hora de tomar decisiones están juntos y tienen que tomarlas de manera solidaria.

Bueno, tienen muchas otras cosas. Pienso que casi todos, no sé si es coincidencia, eran modelos de resistencia al capitalismo neoliberal. Eso es interesante porque una de las cosas con las que experimentaban mucho eran los modelos cooperativos y las estrategias mutualistas. Entonces, se trataba menos de comprar eso o aquello, pero sí de encontrar modos de compartir los recursos. Incluso compartir los recursos entre artistas y productores, que era lo más interesante que he visto en muchos de ellos: cómo podía repartirse un monto de dinero entre artistas que, en un determinado momento, no han tenido éxito con una beca o un financiamiento, pero podían recurrir a ese dinero. Entonces, los modelos de gestión eran contraculturales en un sentido social. Eso también era el trabajo de las productoras, pensar cómo la organización podía ser una especie de seguridad social ante un Estado violento y competitivo. Cómo la forma en que escogemos organizarnos puede ser tanto o más política que los productos artísticos. Entonces, en algunos de estos casos no estaban interesados, por ejemplo, en hacer arte político. Me decían, "Vânia, eso no nos interesa, la política se hace en las decisiones que tomamos en la organización".

Hay muchas cosas más, pero me parece que esas tres son claves importantes que distinguen completamente estos modos de producción de otros. Si puedo añadir algo es que estaban no exactamente en crisis, pero sí en autocuestionamiento, en autocrítica. Por eso no querían ser considerados como casos de buenas prácticas. Ellos experimentaban con una forma de inestabilidad, lo que es muy interesante. Claro que quieren soluciones, pero también estaban involucrados en el proceso de descubrir cómo se hace. Cuando las condiciones de financiación de las artes son complejas, cuando el mundo exterior —para simplificar— es violento, competitivo, poniéndonos unos contra otros, tienes dos caminos: obedeces y compites, o paras y dices: vamos a hacer las cosas de otra manera. Incluso inventaron estrategias de recurrir a becas de financiación como colectivo,

al dejar de centrarse en trayectorias artísticas individuales, lo que es una operación muy compleja, tanto desde el punto de vista estratégico y discursivo como financiero. Eso no simplifica la producción, al contrario, la complejiza. Sin embargo, se da en un ecosistema que me pareció genial, porque tenía esa dimensión contracultural, de resistencia, de invención. Pero a ellos les parecía que estaban en crisis permanente. Recuerdo muy cómicamente cuando les decía: "Qué increíble", y ellos decían: "¿Increíble qué? Estamos siempre a punto de morir, de colapsar". Esa forma de colocarse colectivamente en riesgo los volvía interesantes, pues estaban juntos en eso. Sigue siendo muy inspirador para mí.

Se me viene a la cabeza que dijiste que no les interesaba hablar de política en un proyecto específico, porque ya lo hacen desde un nivel más primario, ancestral, desde el bien común.

Claro.

De pensar cómo nos sostenemos colectivamente y no como individuos aislados. Cómo no van a estar siempre a punto de colapsar o en crisis si todo el sistema está constituido de otra forma. Esa constitución grupal, esa conformación es una resistencia.

Claro.

En tu libro comentas las formas cooperativistas de organización. Uno de los grupos señala que, por estar constituidos de esa manera, no podían postular a un fondo de financiamiento; lo hacían a través de la empresa de un integrante, para luego distribuir los recursos de otra manera.

Sí, son estrategias, a veces bastante radicales y un poco subterráneas, como se dice. No son totalmente legales ni ilegales, pero habitan los espacios que dejan los vacíos legales. A veces, me gusta mirar estos casos como *hackers*, porque ellos no tienen la capacidad de cambiar el sistema, pero encuentran una forma de *hackearlo*.

Sí, que implica mucha más complejidad, como dices. Supone ceder mucho más en lo individual para dar paso a lo colectivo. Como un un grupo que me llamó la atención, en el que los artistas aprendían a manejar aspectos básicos de producción para no sobrecargar a una sola persona.

Lo que dices sobre lo común es crucial, porque en los modelos dicotómicos tradicionales la relación entre creación y producción es transaccional, un servicio. Los individuos necesitan algo y lo compran, lo pagan a otros individuos. En estos otros modelos, la tarea es colectiva y sí hay personas que pagan a otras —necesitamos de dinero para vivir—, pero en esencia la relación no es transaccional, no es un vínculo económico, es una relación de interdependencia y de construcción colectiva. Esto es muy diferente de la producción en el sistema hegemónico convencional, donde la producción es nada más que un servicio, que si puedes, pagas, y si no, lo haces solo. Eso es muy pobre en términos de reflexión: pensar la producción como un servicio, como si fuera un *catering*.

Siguiendo esta línea de reflexión, en los últimos años ha crecido la preocupación por los procesos, por cómo hacemos las producciones y no solo por los resultados. En ese contexto, han empezado a surgir nuevos modos de pensar la gestión y la producción en las artes. Uno de los temas más recientes es la dimensión ambiental y el impacto de nuestras decisiones. Desde tu trabajo como investigadora, ¿cómo definirías una mirada ecoética en la gestión de las artes?

Muchas gracias por esta pregunta, porque de algún modo esta conecta con el momento en el que estoy desde hace algunos años. Para mí, la cuestión ecológica no es simplemente un añadido a esos debates previos. Es casi una reorganización radical de las mismas preguntas; es decir, cómo producimos, cómo hacemos las cosas juntos. Entonces, empiezo por decirte lo que para mí no es una mirada ecoética. No es incorporar medidas verdes superficiales, en estructuras que no cuestionas; no es cambiar a soluciones tecnológicas más verdes solo porque están de moda o porque van a tener un impacto en el consumo energético. Sí que es importante, pero, para mí, lo más significativo es mirar la producción y la creación artística desde un punto de vista ambiental significativo que cuestione el cortoplacismo reactivo en que vivimos y trabajamos.

Significa cuestionar política y éticamente todas las decisiones que tomamos durante el ciclo de un proyecto: decisiones materiales como qué compramos y qué no, cómo hacemos el escenario, decisiones de desplazamiento respecto a la gira. De nuevo, eso complejiza la producción de una manera que a mí me parece interesante, porque esos son los retos más importantes de la contemporaneidad. La producción tiene también un rol ahí para decir cómo hacemos las cosas; tiene la capacidad, inclu-

so imaginativa, de romper con los modos cómo las hemos hecho hasta ahora. Ir del punto A al punto B puede ser más barato, pero más tonto desde un punto de vista ambiental, menos sostenible, menos cuidadoso de los territorios, de las personas. Entonces, la producción reaparece en la cuestión ecológica como una tarea de mediación inteligente, implicada no solo con los artistas y con los públicos, sino con el territorio, el planeta, la naturaleza, las personas, las relaciones de cuidado. Para mí no es una tarea, sino una forma de volver a la cuestión de producción creativa, porque es pensar en manejar los materiales, la energía, los desplazamientos —eso sigue siendo operacional, sigue siendo ejecutivo—, pero también tienes que distribuir el tiempo, una dinámica crucial de la ecología, así como revisar la lógica de las giras y los ritmos de sobreproducción.

Entonces, desde el punto de vista ecológico es posible volver a comprender un tipo de producción con capacidad crítica, con legitimidad para intervenir en el proceso desde el inicio y con margen para problematizar. Por ejemplo, ¿por qué vamos a comprar vasos nuevos? ¿Qué vasos? ¿De qué vidrio? Me parece que la producción tiene aquí una oportunidad de complejizarse, de legitimarse y de involucrarse también en la responsabilidad relacional. Cómo nuestra responsabilidad en tanto productores no puede ser solamente con los artistas y los públicos, sino con los sitios por donde pasamos, los entornos de los centros culturales.

La producción me parece un sitio muy interesante para cuestionar las cuestiones ecológicas, el productivismo, el ser completamente adicto al trabajo, la movilidad compulsiva, las jerarquías, y en breve, las dinámicas de la precariedad. Entonces me parece que lo importante es conectar, en tu pregunta final, el reto de la ecología. No entenderla como algo que hay que hacer de más —qué agotador—, pero sí como algo que amplía los debates; en cierto sentido, no solo los amplía sino que los radicaliza completamente, porque la emergencia ecológica te obliga a hacer preguntas muy fuertes sobre tu proyecto, tu vinculación con el mundo y tu responsabilidad. Es un reto muy estimulante, muy movilizador por las posibilidades que abre, no es solo el problema técnico de cómo hacer algo con menos huella de carbono. Eso es una parte, pero no la más interesante, que son las otras preguntas que te harás. Para ello, artistas y productores tienen que conversar como adultos, reconociéndose los dos como actores en esta nueva edad del mundo. Los marcos han cambiado, la conversación no puede ser la misma. Para mí, en los últimos años, mucha investigación tiene que ver con las cosas ecológicas, pero no desde un punto de vista técnico, sino ético. Siempre llego a la conclusión que ganaremos si la

producción y la creación trabajan verdaderamente juntas, pero de forma emancipada. Solo así me parece que vamos a ser capaces de responder a los retos de la ecología de una forma inteligente.

Sí, como dices, se trata de encontrarnos y construir una visión compartida, ceder en algunos aspectos y modos de hacer aprendidos. Entonces, digamos que las preguntas se enfocan no desde la creación, tampoco desde la producción, sino desde un lugar común, donde quienes participamos podamos escucharnos y construir juntos.

Desde todo, desde lo común otra vez. Eso es mucho más interesante: pensar la producción y la creación como un diálogo de comunes y no como uno de necesidades logísticas que tienen que suplirse. ¿Cuánto tiempo nos toma llegar allí?

Claro, ¿qué nos sostiene? ¿Qué sostiene a los grupos con nuevos modos de producción? ¿Qué estructura les sostiene? ¿Qué nos sostiene a todos los que compartimos, desde las artes, gestión, producción o creación?

Sí.

En las condiciones actuales que tenemos en el mundo…

Claro, pero solo puedo creer que habrá cambios significativos. Me parece evidente que no podemos seguir así.

Sí, de acuerdo. Muchísimas gracias, Vânia.

De nada. Fue un placer.

A imagem como gesto testemunhal e artefato político no campo ampliado das visualidades cênicas



Dalmir Rogério Pereira

Profesor del Instituto de Artes Escénicas de la Universidad Federal de Goiás, coordinador del programa de Licenciatura en Dirección de Arte y profesor titular del Programa de Posgrado en Artes Escénicas. Posee maestría (2012), doctorado (2017) y posdoctorado (2022) en Artes Escénicas por la Universidad de São Paulo. Es director artístico, intérprete, diseñador de vestuario y escenógrafo, líder del Grupo de Investigación del CNPq "LEDA-Laboratorio Experimental de Dirección Artística", coordina los proyectos "El documento en escena: imagen-testimonio y legibilidad del archivo" y "CINELIVRE: núcleo experimental de cine periférico-comunitario".

A imagem como gesto testemunhal e artefato político no campo ampliado das visualidades cênicas

Dalmir Rogério Pereira
Universidade Federal de Goiás

Resumo

O presente estudo propõe uma reflexão inicial acerca da imagem, na prática documental do cinema indígena, convertida em gesto testemunhal, ao problematizar modos de representação na atualidade das práticas do real voltadas às novas sensibilidades de uma memória ética na relação entre sujeito e território, que, na via da crítica à realidade social da vida útil, expandem a prática cinematográfica para engajar os sujeitos criadores e público em um processo simultaneamente fílmico, social e formativo, associado à tomada do espaço imagético, físico e político. Dessa forma, na relação entre cineasta indígena, imagem do povo e território brasileiro das últimas décadas, a câmera é convertida em ferramenta política, demarcadora de telas, o que implica o exercício de um cinema *communitas*, destinado à reorganização narrativa através da presentificação audiovisual do modo de vida ancestral nas práticas cotidianas (urbanas e rurais).

Palavras-chave: imagem do povo; testemunho; regime de visualidades, cinema documentário indígena

Resumen

El siguiente estudio propone una reflexión inicial sobre la imagen en la práctica documental del cine indígena, convertida en gesto testimonial al problematizar los modos de representación en la actualidad de las prácticas de lo real, orientadas hacia nuevas sensibilidades de una memoria ética en la relación entre sujeto y territorio. Por medio de una crítica de la realidad social de la vida cotidiana, la práctica cinematográfica se expande para involucrar a los sujetos creativos y al público en un proceso simultáneamente fílmico, social y formativo, asociado a la apropiación del espacio de la imagen, físico y político. Así, en la relación entre los cineastas indígenas, la imagen del pueblo y el territorio brasileño de las últimas

décadas, la cámara se convierte en una herramienta política, delimitando pantallas. Esto implica el ejercicio de un cine comunitario, orientado a la reorganización narrativa mediante la presentación audiovisual del modo de vida ancestral en las prácticas cotidianas (urbanas y rurales).

Palabras clave: imagen del pueblo; testimonio; régimen de visualidades; cine documental indígena

1. Introdução

A partir de uma concepção ampliada das visualidades da cena nas práticas do real, este estudo propõe uma reflexão sobre a imagem como gesto testemunhal convertida em artefato político na cena documental, que, na via da crítica aos regimes de visualidade imperialista do audiovisual, expande a interface entre o teatro e o cinema documentário para engajar sujeitos criadores e público em processos simultaneamente artísticos, sociais e formativos, voltados à ocupação e tomada do espaço imagético, físico e político. A proposta baseia-se numa abordagem situada sobre o conceito de imagem, que articula ferramentas dos estudos teatrais e cinematográficos com contribuições dos estudos da memória e suas potencialidades de problematizar modos de representação do povo diante de novas sensibilidades epistêmicas e fenomenológicas na relação entre linguagem, sujeito, território e história.

É importante destacar que, nas últimas décadas do cenário sociocultural brasileiro, a crescente ocupação do lugar de enunciação e representação política minoritária transcende as assembleias legislativas para ocupar, de forma estratégica e significativa, os espaços de manutenção do poder discursivo no cinema. No contexto de uma taxonomia ampliada da "teatralidade testemunhal" (Caballero, 2016, p.137): "o entendimento de visualidade cênica reorganiza distintos procedimentos de presença e inaugura novas formas de ser e estar por meio do dispositivo audiovisual na justaposição entre observador e observado" (Pereira, 2023, p. 278).

A inclinação etnográfica das metodologias criativas alinha-se, de forma imbricada, às tendências de as obras se relacionarem aos contextos comunitários e às práticas discursivas de novas sensibilidades éticas, fundadas na prática coletiva de grupos submetidos a mecanismos estruturais de controle, impetrados através dos regimes de visualidade. A imagem passa a ser redefinida em termos de território sensível de disputa narra-

tiva, o que implica, ao mesmo tempo, no alinhamento de um amplo espectro de agentes e coletivos organizados a partir de marcadores sociais, como raça, território, dentre outros.

Diante dessa lógica colonial de organização social e insustentabilidade política, tais movimentos emergentes, comprometidos em reconfigurar a relação com a ordem imperialista vigente em políticas externas e internas de nosso país, dão origem a uma pluralidade discursiva, devido as especificidades identitárias (indígena, negro, feminista, de políticas de gênero, de lutas pela terra, entre outros), Assim, percepção e política passam a ser apenas duas modalidades do mesmo processo de agenciamento e coerção dos regimes representacionais na estrutura social. Isso se deve, em grande medida, ao fato de que a cultura visual contemporânea é indissociável da produção audiovisual. Por sua vez, torna-se improvável isolar qualquer reflexão acerca da historicidade pública no campo das visualidades sem considerar os impactos da digitalização da cultura, seja em função da ubiquidade do espaço virtual nas redes sociais, seja pela simultaneidade dos dispositivos que alteram por completo as formas de ver, assim como os processos de criação e distribuição cinematográficas. Esse cenário torna a dimensão crítica da imagem, na atualidade digital da reprodutividade técnica, o mais difundido critério de localização e experimentação para se pensar a relação entre os sujeitos realizadores e a imagem do povo nas visualidades da cena.

Neste contexto, por meio da presença da câmera, a teatralidade testemunhal na prática documental do cinema indígena brasileiro implica um processo de deslocamento da relação de conflito entre memória e história para o âmbito da "sociologia da imagem" (Rivera-Cusicanqui, 2021, p.30) como gesto de reversibilidade capaz de retomar e recriar narrativas, através de sua materialidade fílmica, comprometida com a tomada de consciência sobre a imagem como documento e artefato político na ocupação das telas. Ocupar a tela é uma ação que parte da necessidade de demarcação do território imagético como estratégia de enfrentamento aos regimes de manutenção da colonialidade do ver na guerra das visualidades.

A imagem é convertida em artefato político e, como a pintura corporal, os ritos e a construção de objetos, "(...) esses artefatos (...) são recursos do cotidiano, tão essenciais quanto uma ponte para atravessar um rio ou um fogo para cozinhar" (Krenak, 2022, p.24-25). Diante deste confronto de narrativas, o audiovisual é convertido em recurso de preservação da

memória, suporte para existência física e proteção, fundado no modo de vida do presente (ancestralidade e novas tecnologias audiovisuais) dos povos originários. A presença do passado no presente é inexorável, dialeticamente espiralada, por isso, fala-se em imagem-testemunho, ao considerar a "transformação do testemunho em um ícone da verdade ou em recurso mais importante para reconstrução do passado" (Sarlo, 2012, p. 23). Trata-se, pois, de um reflorestamento do imaginário como estratégia de restauração do direito à existência comunitária.

2. Mirada sobre a relação entre cineastas e a imagem do povo

Como se dá a relação entre o cineasta e a imagem do povo no cinema documentário dos povos indígenas? Na virada pós-colonial do saber histórico, oral e periférico do cinema, quando uma câmera se coloca verdadeiramente sob o risco do real? Quem é este sujeito cineasta? Ideia na cabeça e câmera na mão de quem? Em que consiste a ocupação de imagens diante do regime de visualidade colonial?

Perguntas que o cinema documentário indígena desafia por meio de filmes que surgem, e insurgem, como afirmação de perspectivas originárias de *modus operandi* de fazer, ser e estar em relação com o outro. Tomemos como ponto de partida a afirmação de Jean-Claude Bernardet, em uma reflexão seminal acerca da relação entre cineasta e imagem do povo: "As imagens cinematográficas do povo não podem ser consideradas sua expressão, e sim a manifestação da relação que se estabelece nos filmes entre os cineastas e o povo. Essa relação não atua apenas na temática, mas também na linguagem" (Bernardet, 2003, p. 9).

Bernardet analisa a relação entre o cineasta e a imagem do povo a partir de alguns exemplos do cinema documentário brasileiro entre os anos de 1964 e 1984 como período histórico[1] marcado por diversas tendencias ideológicas e estéticas em busca por uma nova dramaturgia documental

[1] O golpe de Estado no Brasil de 1964 foi a deposição do presidente brasileiro João Goulart por um golpe militar ocorrido 31 de março a 1.º de abril de 1964, pondo fim à Quarta República (1946–1964) e iniciando a ditadura militar brasileira (1964–1985). Teve início na forma de uma rebelião militar e foi seguido pela declaração de vacância da Presidência da República pelo Congresso Nacional, em 2 de abril, pela formação de uma junta militar (o Comando Supremo da Revolução) e pelo exílio do presidente, no dia 4 de abril. Em seu lugar assumiu provisoriamente o presidente da Câmara dos Deputados, Ranieri Mazzilli, até a eleição pelo Congresso do general Humberto de Alencar Castelo Branco, um dos principais líderes do golpe.

que não apenas expressassem a problemática social, mas que contribuíssem para a transformação da sociedade, no qual desponta um gênero cinematográfico que autor (2003) denominou "modelo sociológico".

Em função deste contexto, o modelo sociológico, cujo apogeu se situa por volta de 1964-65, foi questionado e destronado, e várias tendências ideológicas e estéticas despontaram. Desse momento de crise, destacam-se alguns filmes, como: *Viramundo* (1965), dirigido por Geraldo Sarno; *Maioria Absoluta* (1964), de Leon Hirszman; *Subterrâneos do Futebol* (1965), de Maurice Capovilla; *Opinião pública* (1967), de Arnaldo Jabor; *Liberdade de imprensa* e *Migrantes* (1967) de João Batista de Andrade.

Sob a influência da evolução política posterior ao golpe militar de 1964, dos movimentos sociais que foram abafados ou conseguiram se expressar, do questionamento relativo ao papel dos intelectuais, das diversas revisões pelas quais passaram as esquerdas, do aparecimento das minorias que colocaram em pauta a questão do outro, das transformações do Cinema Novo e a perda de sua hegemonia ideológica e estética e das preocupações quanto à linguagem cinematográfica, ao realismo e à metalinguagem, esse cinema documentário viveu uma crise intensa, profundamente criadora e vital, como é o caso de *Cabra Marcada para Morrer* (1964/1984), de Eduardo Coutinho, filme de grande expressividade na história do cinema brasileiro, ainda presente nos dias atuais como referência de um cinema testemunhal que pode ser comparado à *Shoah* (1985), de Claude Lanzmann, no qual a presença da câmera em cena assume um papel determinante na relação entre cineasta e povo, propondo um tratamento novo do testemunho através do discurso dos sobreviventes.

Para Jean-Claude Bernardet, *Cabra* (1984) é o duplo resgate de uma dupla derrota histórica (Bernardet, 2003, p. 228). Entre os filmes de Eduardo Coutinho, *Cabra Marcado para Morrer* (1984) ocupa um lugar singular, tamanha a sua importância no cinema brasileiro (Lins, 2004, p. 31) e mundial. Trata-se de um "filme de síntese" (Xavier, 2006, p. 124) que encerra o período do cinema brasileiro moderno, articulando a dimensão estética com questões políticas nacionais de forma heterogênea e inovadora. A ideia de ruptura e resgate é crucial para o filme. Em cada momento do filme, o processo criativo está presente no tempo, no espaço e no corpo: nas datas das diversas filmagens, nos movimentos da equipe, na presença do diretor e dos personagens, e na conexão entre autoria e projeto, enraizada na materialidade de fragmentos da realidade histórica, ruínas

de uma história quase esquecida. "Tudo é sempre definitivo, e a história derrotada precisa ser continuamente resgatada: parece-me que não há outra maneira de entender o final do filme" (Bernardet, 2003, p. 228).

Segundo o próprio Eduardo Coutinho, negar a presença da câmera em cena é uma tragédia ética e estética: "filmar de verdade significa revelar a situação, o momento e toda a aleatoriedade que pode ocorrer dentro dele. Uma contingência que revela a verdade da filmagem muito mais do que a filmagem da verdade" (Coutinho, como citado em Ohata, 2013, p. 23). Para Coutinho, "o aspecto crucial de um projeto cinematográfico é a criação de um dispositivo, não o tema ou o roteiro" (Lins, 2004, p. 101). Segundo Bernardet (2003), C*abra Marcado para Morrer* (1984) não é o relançamento de uma obra inacabada em 1964, nem um documentário sobre os eventos que separam o primeiro filme do segundo, nem um filme sobre os trabalhadores rurais que participaram das lutas políticas do início da década de 1960. A principal força do filme reside no acontecimento, no reencontro do cineasta com os personagens de seu primeiro longa e na narrativa que se desenrola no presente desse reencontro, especialmente com Elisabeth Teixeira, João Mariano, Zé Daniel, Cícero, João José (Duda) e João Mariano (um antigo líder camponês). Essas sequências definem o filme, algo que o diretor deixou claro desde o início das filmagens. Assim, se as imagens cinematográficas do povo não podem ser consideradas sua própria expressão, e sim a manifestação da relação entre o povo representado e os cineastas: o que é um povo? E de que forma essa relação se modificaria no cinema documentário indígena a ponto de a imagem se configurar como expressão de um povo?

Para Agamben (2017, p. 35-40), toda interpretação do significado político do termo "povo" na política ocidental deve partir do significado singular de sua ambiguidade semântica: uma oscilação dialética entre dois polos, em que o termo nomeia tanto o sujeito político constitutivo quanto a classe que é excluída da política. Assim, o conceito de povo é constituído pela fratura biopolítica: é aquilo que não pode ser incluído no todo do qual faz parte — fratura que o condiciona às contradições sempre que é colocado em jogo na cena política, implementada por marcadores sociais, principalmente língua, raça e território.

O que nos leva a pensar a noção de povo a partir de sua subdivisão em grupos populacionais. Em *A lógica do Curral*, Mbembe (2018, p. 74) afirma que o conceito de raça é o que permite identificar e definir grupos popu-

lacionais em função dos riscos diferenciados e mais ou menos aleatórios dos quais cada um deles seria o vetor. A raça, desse ponto de vista, funciona como dispositivo de segurança à hegemonia de poder, fundado no que o autor (2018) denomina "princípio do enraizamento biológico pela espécie" (Mbembe, 2018, p. 74). Desta forma, a raça é, ao mesmo tempo, ideologia e tecnologia de governo. Milton Santos, por sua vez, afirma que "cultura e territorialidade são de certo modo sinônimos, e que desterritorialização é frequentemente uma outra palavra para significar alienação, "desculturalização" (Santos, 2021, p. 61) do sujeito enquanto cidadão.

Nos fundamentos que estruturam o entendimento de política no Ocidente, Aristóteles define o termo cidadão como aquele que toma parte na dinâmica de governar e ser governado. Entretanto, Rancière (2009, p. 16) destaca uma outra forma de partilha que precede esse tomar parte. Defende que as práticas artísticas são maneiras de fazer que intervêm na distribuição geral das maneiras de fazer, nas suas relações com as maneiras de ser e nas formas de visibilidade. Diria que é neste sentido de resistência e enfrentamento que atua o audiovisual indígena, como invenção cênica que perturba o regime de visualidade colonial através da presença do documento (testemunho e arquivo) em cena.

Estratégia anunciada por Antônio Bispo dos Santos (Nego Bispo) ao afirmar que é preciso "semear palavras (...) e enfeitiçar a língua" (2023, pp. 14-15), premissa que podemos expandir para a ação em curso de "enfeitiçar as linguagens". Ou como propõe Ailton Krenak, em relação ao que ele denomina "cinema de ação" ao afirmar que "é preciso demarcar a tela" (Krenak, 2021, p. 21). Nas palavras de Krenak:

> o cinema de ação se situa, do ponto de vista conceitual, do ponto de vista político, em um lugar de luta (...). Essas narrativas têm uma potência desestabilizadora na ordem imposta; é muito importante que a gente se aproprie das ferramentas que dão a oportunidade de produzir essas imagens, de constituir essas narrativas, e de criar campo de tensão (...). A gente precisa ser capaz de discernir qual imagem que a gente quer reter, qual imagem a gente quer cultivar (...). (Krenak, 2021, p.21)

Neste "novíssimo cinema", como o define Ailton Krenak em comparação ao Cinema Novo, um outro pensamento e outras relações têm lugar: "um cinema com a câmera na mão e os pés no chão! (...) tal demarcação das telas significa uma ocupação de territórios de construção de sentido pelos cineastas indígenas" (Krenak, 2021, p. 21). Isso transforma significativa-

mente a relação com o povo e, por sua vez, a imagem de povo concebida, uma vez que essas imagens passam, em certa medida, a configurar a própria expressão dos povos originários no acesso e na construção sensível do mundo. Dessa forma, na relação entre cineasta indígena, a imagem do povo e território brasileiro urbano e rural, a câmera é convertida em dispositivo político, demarcador de telas; a imagem, em documento e artefato político; e o filme, em gesto de reversibilidade capaz de problematizar arquivos coloniais na cena audiovisual. Durante uma Mesa-redonda intitulada "Emergências: Cinema Urgente" (2024), o cineasta Takumã Kuikuro, do Coletivo Kuikuro de Cinema,[2] declara que:

> Há uma necessidade urgente de documentar tudo o que temos (...). Nós, indígenas, como protagonistas da nossa própria história (...). Precisamos demonstrar a preocupação das lideranças comunitárias, [os] que trabalham no setor audiovisual, atuam como porta-vozes da comunidade. A câmera, uma flecha. O filme, uma ferramenta. Nós lutamos por meio disso. (Kuikuro como citado em Queiroz, 2023, p.18)

Neste caso, a câmera é deslocada para a mão do povo Kuikuro do Alto Xingu, no Mato Grosso, e essa se converte em meio no qual a teatralidade opera como vetor do ensaio cinematográfico documental, instaurando uma instância do olhar indígena que estrutura o campo visível e lhe confere uma dimensão cênica, cujo desdobramento cria uma nova imagem pública contracolonial dos povos originários. A partir da noção de "efeito câmera" (Xavier, como citado em Ohata, 2013, pp. 604-626), podemos dizer que no cinema documentário indígena, a relação cênica entre cineastas e comunidade revelam fissuras expressivas, e não o que elas ilustram em escala social generalizada de cinema. A câmera é convertida em dispositivo político não apenas de luta, mas também de formação de alianças entre indígenas e não-indígenas. Pois, como diria o xamã e filósofo David Kopenawa, "a câmera é uma flecha (...) para atingir o coração do homem branco" (Kopenawa, como citado em Queiroz, 2023, p.20).

Metáfora que se desdobra em filmes, como *A Câmera é a Flecha* (2022), do Coletivo Kuikuro de Cinema, uma reflexão fílmica sobre o papel da autoria do povo no audiovisual como ferramenta de autorrepresentação no Xingu. O documentário destaca o cinema como arma de resistência, defesa territorial e fortalecimento cultural, de exibições na própria comunidade a festivais nacionais e internacionais. É um modelo que aproxima a estética da reportagem ao ensaio audiovisual e sintetiza o papel da

[2] https://embaubaplay.com/diretor_s/coletivo-kuikuro-de-cinema/

câmera na mão, não apenas como gesto de preservação, mas de manifestação da memória coletiva. A câmera torna-se, assim, um instrumento, legitimamente político — uma flecha para, ao menos, resistir ao prolongamento da visualidade colonial.

Outro filme que também leva a metáfora (câmera/flecha) no título é *Minha câmera é minha flecha* (2024), de Natália Tupi[3] e Guilherme Fascina, documentário convertido em lema ativista para povos indígenas e aliados, que retrata o audiovisual como dispositivo de resistência, tomada de poder e manifestação. O filme traz a trajetória de Richard Wera Mirim, jovem comunicador Guarani Mbya da região do Jaraguá, localizada às margens da Rodovia dos Bandeirantes na cidade de São Paulo. Destaca o uso de celulares e câmeras profissionais para registrar realidades de confronto e enfatizar o papel da câmera na ocupação das imagens, no audiovisual e nas redes sociais, mostrando-a como uma flecha apontada para dentro e fora da comunidade Guarani Mbya — uma arma de duplo disparo, como menciona Rabih Mroué em *The pixelated revolution* (2011), palestra-performance em que o artista libanês, que se dedica frequentemente aos vestígios deixados pela guerra e pelos conflitos políticos sobre a memória no contexto árabe, se dá conta de que os sírios estão filmando suas próprias mortes através de câmeras de baixa resolução, e analisa minuciosamente a estética e os modos de produção desse e de outros vídeos coletados na internet, criando um manifesto sobre os limites da imagem.

3. Sobre o gesto testemunhal de um cinema *communitas*

Tal deslocamento epistêmico e fenomenológico se dá por meio da alteração dos modos operacionais e da metrificação biopolítica (instrumentalização generalizada do poder econômico sobre a vida) como tais narrativas são concebidas a partir da ideia de raça e território — sobretudo através da qualidade da presença de corpos "*communitas"* (Turner, 2013, p. 99) enquanto coletivos antiestruturais, capazes de suspender e reorganizar a lógica de relação entre história, cineastas e imagem do povo, uma vez que, a propósito de Bergson (2011, pp. 152-153), o tempo próprio da recordação é o presente. Essa reorganização dispara o que podemos chamar de

[3] Natália Tupi é cineasta indígena de Parintins, Amazonas. Também é criadora e idealizadora da Ancestralidade Visual (@ancestralidadevisual), onde busca fazer do audiovisual ferramenta de luta e resistência: "Como sempre digo: minha câmera é minha flecha, e é com ela que eu luto ao lado dos meus parentes". Seus principais trabalhos como cineasta são os documentários *Minha câmera é minha flecha!, Os sonhos guiam* e *Nhemongaraí*: *Ontem, hoje e amanhã*. Atualmente, faz parte da Rede Katahirine — Rede Audiovisual para Mulheres Indígenas (https://katahirine.org.br/).

"poética relacional" (Glissant, 2021, p. 52) do gesto testemunhal de ser, estar e fazer coletivo que não instrui apenas a transmissão, mas também o relativo e, ainda, o relatado, através das propriedades atribuídas ao documento (testemunho e arquivo) em cena. Victor Turner (2013, p. 97) observou uma estrutura dramática no interior dos dramas sociais, em analogia direta com as estruturas da ficção cênica e como expressão do potencial teatral da vida social. Considerou que, nesses dramas a operação se organiza em quatro etapas: fenda; crise; ação reparadora e reintegração.

Em relação à segunda fase, crise, destacou a emergência do aspecto de "liminaridade" (Turner, 2013, p. 97), como uma espécie de umbral entre as etapas — não na dimensão de *limen* (sagrado separado da vida cotidiana), e sim, no foro mesmo da sociedade, desafiando seus representantes. Por sua vez, Ileane Diégues (2016, p. 144) enfatiza o fato de que a vitalidade de um movimento ou de uma proposta cultural deve ser considerada por sua capacidade de transformar a si mesma. Assim, o cinema documentário indígena confirma, em pelo menos dois aspectos, essas mudanças do ponto de vista epistêmico e político: o primeiro diz respeito à instalação de uma nova ordem de direção cinematográfica, inaugurando, de fato, a ideia de direção coletiva, um cinema-*communitas*. Essa metodologia do processo criativo implica o segundo aspecto transformador, que é a viabilização da emergência cênica de novas mestiçagens culturais do cotidiano (rural e urbano; ancestralidade e novas tecnologias; tradição e instituição; cosmovisão e epistemologia ocidental), que problematizam a própria ideia do testemunho na linguagem cinematográfica, revelando uma inesgotável relação entre comunidades, coletivos de cineastas e agentes sociais capazes de perturbar o *modus operanti* do regime de visualidade colonial. "Na verdade, o cinema precisa de ação exterior e não de psicologia introspectiva. E, ao revelar esta tendencia, o capitalismo tem uma ação absolutamente revolucionária, estimulando, organizando e automatizando, à escala de massas, determinadas necessidades. (...)" (Brecht, 2005, p.95).

A afirmação de Brecht acerca das potencialidades revolucionárias do cinema, que nos remete ao manifesto "Eztetyka da Fome" (Rocha, 2004, p.63) no qual Glauber Rocha defende que as contingências da produção deveriam ser usadas de maneira expressiva, e o que foi chamado de "miserabilismo" do Cinema Novo se opõe à "tendencia do digestivo" — termo utilizado pelo cineasta como uma oportuna versão da expressão de

Brecht, traduzida, como: "culinário" (referindo-se ao teatro naturalista e à opera de seu tempo). Tanto o cinema novo quanto o teatro épico propunham um teatro e/ou cinema em direção ao povo (Gutiérrez, 2022, p. 284). No entanto, em ambos os casos, permanece a distância entre o povo e sua expressividade. Essa busca brechtiana, em certa medida, foi continuada e ampliada por Augusto Boal na estética do oprimido, por meio de um agenciamento sensível do singular criador para o plural criativo:

> Na equipe criadora, todos pertencem à mesma categoria social (...), vítimas da mesma opressão (...). O TO [Teatro do Oprimido] é um ensaio para transformação do real e não apenas um fenômeno contemplativo. O processo estético de criação deve conduzir a um produto artístico (...) que deve refletir a percepção do grupo e seu desejo de mudança. (Boal, pp.163-164)

Boal e o teatro do oprimido propõem uma enunciação coletiva de estímulo à organização do povo no campo sensível da cena — mais um passo em direção ao povo. Mas ainda permanece um certo gerenciamento etnográfico do intelectual sobre as formas de condução da cena. Diante dessa perspectiva, podemos identificar na concepção de filme implementada por cineastas indígenas, um certo deslocamento ético e estético do fazer cinematográfico que amplifica a experiência pública com a câmera, determinando múltiplas experiências da instalação/acontecimento das artes da cena a um cinema comunitário de invenção originária. "A relação fílmica do campo com o extracampo materializa, portanto, a relação entre o cotidiano da aldeia e seu fora" (Brasil, 2025, p. 85) em uma "experiência pública" (Cornago, 2019, p. 17). Aqueles que empunham a câmera constantemente se lançam em cena, intensificando um duplo efeito coutiniano[4] de direção/personagem (cineastas) com a comunidade (personagem). No caso do cinema documentário indígena, porém, o que está em jogo na cena é uma negociação, legitimamente *communitas* entre cineastas e comunidades das quais fazem parte (anciãos, mulheres, crianças, animais, vegetais, minerais) — a própria feitura do filme inserida no cotidiano coletivo, uma nova ordem que rompe por completo com a mirada etnográfica.

[4] Ver dispositivos de Eduardo Coutinho, que prioriza o acontecimento e a verdade da filmagem de seu encontro com as personagens de seus filmes.

Neste contexto nos interessa a ideia de *cine imperfecto* (1970)[5] de Julio García Espinosa, que se aproxima do manifesto "Eztetyka da Fome" (1965), de Glauber Rocha, no que diz respeito à "falta" como potência poética e à oposição aos limites ditatoriais da indústria cinematográfica, mas que se destaca em um aspecto determinante: o de ultrapassar a divisão de trabalho superando a emancipação entre cineasta e povo. A busca pretendida por Espinosa (1970, p.69) é a de um cinema que possa ser criado por todos, deixando de ser uma esfera autônoma em relação às outras atividades da vida. O texto de García Espinosa tem como proposta superar conceitos e práticas minoritárias, criando condições para que os espectadores se convertam em autores — um cinema militante popular, e não populista. Assim, o *cine imperfecto* pode ser tanto um cinema que dialoga com a cultura popular, como o cinema cubano e a última fase do Cinema Novo brasileiro, quanto um cinema clandestino, fora dos tradicionais meios de produção, distribuição e exibição. Esse é o caso, nas últimas décadas, da virada social nas artes da cena, em que a crescente ocupação do lugar de enunciação e representação política minoritária transcende as assembleias legislativas para ocupar os espaços de manutenção do poder discursivo cinematográfico.

Dessa forma, na relação entre cineasta indígena, imagem do povo e território brasileiro das últimas décadas, a câmera é convertida em ferramenta política, demarcadora de telas em que cada comunidade passa a ser enunciadora de sua crônica visual, alinhada a uma determinada perspectiva de vida que orienta o conjunto de filmes em uma "ética do ver" (Sontag, 2004, p. 13) e presentificação do conhecimento ancestral nas práticas cotidianas de renegociação da relação entre cinema, povo e território. Nesse contexto, destaca-se o pioneirismo dos trabalhos da ONG Vídeo nas Aldeias (VNA), iniciados em 1986[6] como um programa de intervenção e formação do "Centro de Trabalho Indigenista" (CTI), como estratégia de enfrentamento às visualidades coloniais no Brasil. Porém, o cinema

[5] "Por un cine imperfecto" é um texto do cineasta cubano Julio García Espinosa, publicado pela primeira vez em 1970 na revista peruana *Hablemos de cine*.

[6] Dois anos após o lançamento do longa-metragem *Cabra Marcado para Morrer* (1984) de Eduardo Coutinho, filme paradigmático no que diz respeito a relação entre cineasta e imagem do povo no cinema documentário brasileiro: ver ensaio crítico *Vitória sobre a lata do lixo da história* (1985), de Jean-Claude Bernardet. Sobre a história da ONG VNA no contexto do giro etnocinematográfico do documentário contemporâneo, e no marco da dimensão formativa determinante das cinematografias indígenas, ver artigo "Do outro lado do espelho: história e problemáticas do Vídeo nas Aldeias (VNA)" de Marcos Aurélio Felipe, disponível em: https://revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/56629.

originário brasileiro não se restringe ao Vídeo nas Aldeias. É fato que a práxis do VNA no fazer documentário, cujos processos formativos se refletem, significativamente, nos modos e materialidades fílmicas até o momento. Certamente, o aspecto determinante do VNA está na "formação de coletivos de cineastas, cuja natureza comunal não se inscreve apenas no fato de assumirem ou denominarem uma dada técnica, mas na participação efetiva da comunidade nessa autogestão audiovisual" (Felipe, 2024, p. 72).

Assim, se é preciso retomar o VNA — que estabeleceu um ponto de convergência entre as transformações do cinema documentário brasileiro e as pragmáticas fílmicas contracoloniais — pode-se dizer que o programa de cinema dos povos originários segue na continuidade dos coletivos e cineastas em um contexto pós-VNA, como é o caso dos coletivos Kuikuro, Kaiabi, Krahô, Tupinambá e Guarani-Kaiowá, entre outros, voltados às comunidades indígenas e não-indígenas: internamente, acentuam o autorreconhecimento e o cultivo da memória presentificada; fora das comunidades indígenas, as imagens se convertem em artefato político de ocupação do território imagético e defesa do modo originário de ser, estar e fazer, deixando de ser objeto de representação — mesmo quando já superado o formato do documentário sociológico — e assumindo, de fato, o lugar de agenciamento e autoria narrativa, capaz de romper com regimes imagéticos oficiais.

4. *Ma Ê Dami Xina* no lugar de relâmpagos sem fim

No filme *Ma Ê Dami Xina* (Já me transformei em imagem) o cineasta Huni-Kuin Zezinho Yube (José de Lima Kaxinawá) relata como seu povo conta a própria história na região do estado do Acre, dividida em cinco períodos que vão do "tempo das malocas", antes do contato com os nawá (não indígenas), ao atual "tempo da cultura Huni-Kuin". Yube propõe, didaticamente, a experiência Huni kuin em uma tessitura complexa, estruturada por uma pluralidade de vozes — conscientes do papel da câmera — de mulheres, idosos e jovens de sua comunidade, além outros diretores e do próprio cineasta na função de narrador, de forma a deflagrar, dialeticamente, diversos materiais de arquivo (presentificados no filme) materializando filmicamente uma operação contracolonial de confronto à história oficial da retomada Huni Kuin.

> Dessa forma [Já me transformei em imagem (2008)], não apenas inscreve o corpo performático, o jogo de olhares e modos de reencenar os padrões

> ancestrais de seu povo, como vemos nas imagens de arquivo [que compõe o filme] (...). Com o registro etnográfico schultziano, Zezinho Yube pode (re)construir, em reversão, indiretamente, a cena primal: um desejo do etnógrafo, fotógrafo e etnólogo brasileiro Harald Schultz e, agora, do cineasta Huni Kuin, praticamente do mesmo modo — ainda que diferente — dos velhos filmes etnográficos, com seu desejo de "reconstruir", diante da câmera, formas ancestrais de produzir o mundo histórico: o primitivismo. (Felipe, 2024, pp.80-81)

A montagem dialética e retroalimentadora proposta pelo filme acentua o paralelismo entre os filmes etnográficos e as situações fílmicas do presente Huni kuin, por meio dos arquivos do etnógrafo e fotógrafo brasileiro Harald Schultz[7] e das filmagens de Zezinho Yube. Como é o caso, por exemplo, da sequência da produção do fogo, que, dos arquivos do etnógrafo às filmagens de Yube, se repete enquanto prática ancestral diante da câmera dos dois documentaristas. Nos arquivos, os Huni Kuin schutzianos demonstram, de forma dramatizada, antigas formas de produção material; já na filmagem dos Huni kuin contemporâneos, o acontecimento se dá em forma de um desafio de acender o fogo, o que implica tanto a performatividade da cena quanto o resgate e a documentação do saber ancestral de acender o fogo, colocado em jogo, com o saber operacional da câmera.

A montagem opta por colocar em cena, de um lado, o indígena nos termos do regime da visualidade colonial e, do outro, a sua proposta de contra colonialidade, a partir de um processo de reversão dos arquivos, na justaposição de duas situações "histórico-imagéticas" (Felipe, 2024, p. 82). Os diálogos entre a figura dos pajés e os cineastas se deslocam pelos cinco tempos históricos Huni Kuin e pelas diferentes tecnologias apropriadas por eles ao longo do tempo, para que hoje pudessem filmar a própria cultura, como afirma, em cena, o Pajé Agostinho Muru: "Eu já me transformei em imagem. Mesmo que eu morra, vocês vão me assistir, meus netos e as novas gerações. O filme já foi assistido em vários lugares do mundo. Assim como os filmes de outros povos. O filme também incentiva outras terras Huni Kuin" (Pajé Agostinho Muru, 2008).

Tal coexistência impossibilita a delimitação de determinadas fronteiras caraterizadas não apenas como contranarrativas históricas, mas capazes de alterar por dentro os modos de organização e funcionamento dessas

[7] Participou do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) no início dos anos 1940 e realizou alguns filmes para o Institut fur den Wissenchaftlichen Film (IWF).

narrativas, a partir da qualidade de presença implementada, no que denominamos, como imagem-testemunho — fundada, sobretudo, no olhar, condição cênica de consciência da imagem como documento e artefato político, em que o corpo-sujeito, em uma relação de tessitura complexa com a câmera-objeto, se converte em agenciador de linguagens para além de uma questão estritamente cinematográfica, engajando os sujeitos criadores e público em um processo simultaneamente fílmico, social e formativo, associado à tomada do espaço imagético, físico e político.

Logo nos primeiros minutos do filme *Ava Yvy Vera - Terra do povo do raio* (2016), o coletivo de cineastas composto por Genito Gomes, Valmir Gonçalves Cabreira, Johnaton Gomes, Joilson Brites, Johnn Nara Gomes, Sarah Brites, Dulcídio Gomes e Edna Ximenes coloca em relação a narrativa da luta que culminou na retomada do território onde vivem hoje, no estado do Mato Grosso do Sul. O filme é marcado por longos planos de uma estrada de terra em meio a um campo de soja, onde resiste apenas um *ipê* (tajy), árvore nativa do Cerrado brasileiro, símbolo do Centro-Oeste.

Nesta sequência, o cineasta Valmir Gonçalves Cabreira atua na dupla função de operação da câmera e narração, enquanto se aproxima lentamente da árvore. Próximo ao tajy, sob uma forte interferência de som provocada pelo vento, em vez de cortar e refazer a filmagem, o cineasta demonstra grande sensibilidade com o acontecimento e dialoga com a situação, ao explicar que o forte vento é um sintoma do desmatamento. Ressaltando o risco de se caminhar por esse local, em voz off, narra em *hãtxa kuĩ* (palavras verdadeiras), que ao pé do tajy era o único ponto onde se conseguia acessar o sinal de celular para contatar aliados e agentes públicos. A árvore, eternizada no filme, era sua torre de sinal — aliança entre o vento, o pé de ipê e o cineasta Guarani-Kaiowa, que lamenta as restrições de seu telefone na época, devido ao fato de não ter câmera, justificando que as imagens ajudariam muito nas denúncias: câmera na mão, ideia na cabeça, pés no chão.

Em várias de suas sequências — principalmente as que encerram o filme, *Ava Yvy Vera - Terra do Povo do Raio* —, essas sequências são constituídas de longos planos, cuja duração é determinante na justaposição entre a palavra falada e visibilidade sensível: a língua guarani ganha densidade de uma longa experiência de vida. O espiralar do corpo-câmera atravessa o crepúsculo em dança, dentro e fora do círculo. Acende-se uma fogueira,

durante o estalo da madeira e o crepitar do fogo, o céu é repetidamente iluminado por lampejos, grafado por relâmpagos. Sorrateiramente, o canto vai surgindo, mas este não é o desfecho, mirando o céu noturno, ouvimos a personagem Seu Valdomiro Flores que, como o pajé Agostinho Muru, anuncia ter chegado ao lugar do raio sem fim e inicia uma *mburahei puku* (reza longa):

> estou atravessando ondas e ondas de brilho dos raios. Na primeira onda de brilho, eu me misturo com a luz. Passo a passo, vou avançando até passar pela primeira onda. Passo pela segunda onda, e ainda tem mais uma pela frente. Depois da terceira onda, já posso ouvir o canto do meu pai: "Lugar de relâmpagos sem fim, aqui estou vendo todos com a mesma pintura". (rezador Guarani-Kaiowá Valdomiro Flores, 2016)

Diante da reza de Valdomiro, pensemos no obturador da câmera a partir de sua natureza de componente mecânico ou eletrônico que controla o tempo de exposição à luz, permitindo capturar uma imagem nítida ou com rastros de movimento. Um meio para um fim: presume-se que a imagem a ser obtida exista, mesmo que por um breve momento, como um pequeno soberano. O pequeno soberano não é o que está registrado no filme (em termos de seu conteúdo ou de sua imagem final), mas o filme autônomo que está por vir, a imagem que prefigura e condiciona o fechamento e a abertura de um obturador. Na discussão tecnológica e histórica do obturador, os únicos elementos que importam são a qualidade — precisão, clareza, reconhecibilidade — das imagens e o apagamento de qualquer vestígio da operação do obturador.

5. Considerações finais

Segundo Azoulay (2024, p. 24), o obturador da câmera fotográfica não é uma metáfora para a operação do poder imperial, mas uma materialização posterior de uma tecnologia imperial. A fotografia, assim como o cinema, se desenvolveu com o imperialismo; a câmera tornou visível e aceitável a destruição imperial do mundo, e legitimou a reconstrução deste em termos de império. Assim, a autora e cineasta israelense (2024) sugere desaprender o imperialismo por meio da recusa às histórias que o obturador conta, possibilitando o "lugar dos relâmpagos sem fim" mencionado pelo rezador Valdomiro, no qual podemos ver todos com a mesma pintura. Diante de tal tarefa com a qual nos deparamos, esse desaprender só pode ser realizado se a neutralidade do obturador for admitida como

exercício de violência. Nesse sentido, desaprender o imperialismo torna-se um compromisso em reverter o trabalho do obturador através do gesto de transformar-se em imagem, como afirma o pajé Agostinho Muru.

Essa reversão deve superar a dissociação entre pessoas (cineastas e povo) e objeto (câmera) na qual atuam os especialistas. Por sua vez, a imagem passa a ser, conscientemente, documento e artefato político, possibilitando ao filme, no cinema documentário indígena, o papel de gesto testemunhal de reversibilidade, capaz de problematizar arquivos coloniais na cena audiovisual, pois os obturadores imperiais são operados e controlados por especialistas de diferentes tipos (teóricos, técnicos e artísticos), que têm a incumbência de determinar como os bens comuns de uma comunidade devem ser explorados, o que pode ser extraído e sob que circunstâncias se dá a relação entre cineastas e imagem do povo. Esse movimento maquínico que só pode ser suplantado juntos aos companheiros de trincheira que empunham as ferramentas e as convertem em armas de enfrentamento — a câmera como flecha. Desaprender o condicionamento das visualidades coloniais com os companheiros originários — neste caso específico, o do cinema documentário — implica abandonar a busca pelo novo estritamente estético que move as disciplinas acadêmicas e tentar se desenvolver com modalidades, formações, ações e vozes, que foram brutalmente relegadas e preteridas, consideradas dignas de preservação, mas não de interação e enunciação.

Ainda em um "contexto pós-VNA" (Felipe, 2024), a experiência da Associação Cultural de Realizadores Indígenas (ASCURI), iniciada em 2008, desenvolveu inúmeras oficinas até se consolidar entre 2015 e 2016, após as oficinas do Cine Fronteiras — projeto da Escuela de Cine y Arte de La Paz (ECA/Bolívia) e da Universidade Federal de Goiás (UFG) —, que reuniu jovens indígenas e não indígenas, dentre os quais Gilmar Galache,[8] Eliel

[8] Possui graduação em Design pela Universidade Católica Dom Bosco (2008) e mestrado em Desenvolvimento Sustentável, pelo Centro de Desenvolvimento Sustentável da UnB. Atua como realizador Indígena; é idealizador da ASCURI, grupo de jovens realizadores e produtores culturais indígenas que buscam, por meio das Novas Tecnologias de Comunicação, desenvolver estratégias de resistência para os povos indígenas do Mato Grosso do Sul (Brasil). O cineasta e educador Gilmar Galache fala sobre a criação e os preceitos da ASCURI, que valoriza o processo mais que o produto final. Ele comenta também o encontro das produções cinematográficas indígena e não indígena, as referências trocadas entre elas e a importância de narrar sua própria história.

Benites[9] e depois se somou ao grupo Kiki Kaiowá (Ademilson Concianza), que participaram das atividades sob a coordenação do cineasta quéchua Ivan Molina.[10] Foram de suma importância os programas Mosarambihásra (GATI-FUNAI), tendo em vista o audiovisual como dispositivo atrelado aos costumes Kaiowá, além da edição brasileira do *Cine Sin Fronteras*, sob a responsabilidade da ASCURI, no que diz respeito aos processos de formação baseados no método boliviano (vivenciado por seus realizadores décadas antes) a partir de uma perspectiva de formação continuada e de maior autonomia aos realizadores. O Coletivo, integrado por representantes Kaiowá, Guarani e Terena passa a atuar na linha de uma produção fílmica de guerrilha, aliada a um intenso trabalho de formação destinada a indígenas e não indígenas, realizado por povos Xavante (Mato Grosso/ MT), Javaé (Tocantins/TO) Cinta-Larga (Rondônia/RO), Guarani Mbya (Rio de Janeiro/ RJ).

Para o cineasta terena Gilmar Kikipuko Galache (2017), que produz e pensa o audiovisual como artefato político e documental, a proposta do coletivo se constitui na contramão das propostas do Vídeo nas Aldeias e do que ele chama "cinema informativo" em sua pesquisa de mestrado, que analisa de dentro a história da Associação Cultural de Realizadores Indígenas (ASCURI). Se antes já havia mencionado sua presença no contexto do cinema indígena, essa se apresentou mais claramente em duas pesquisas de pós-graduação: uma de mestrado (Schmitz, 2022) e outra de doutorado (Ribeiro, 2023). Na percepção de Galache (2017), as experiências deste cinema informativo — no qual o autor inclui o VNA — estão focadas na ideia do cineasta enquanto sujeitos representativos, em assinaturas individuais e não coletivas, o que implica em uma abordagem mais hierárquica e menos horizontalizada do papel dos agentes cineastas e da

[9] Possui graduação em Licenciatura Indígena, Teko Arandu, pela Universidade Federal da Grande Dourados (2011), mestrado em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (2014) e doutorado em Geografia pela Universidade Federal da Grande Dourados (2021). É professor auxiliar na Faculdade Intercultural Indígena (FAIND/UFGD). Tem experiência na formação de professores indígenas Guarani e Kaiowá, com ênfase em Ensino de Ciências da Natureza, atuando principalmente nos seguintes temas: Guarani e Kaiowá, educação escolar indígena, cosmologias e cinema Guarani e Kaiowá. Faz parte do Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá/MS (MPGK), é membro da ASCURI, foi diretor da Faculdade Intercultural Indígena e é, atualmente, diretor do Departamento de Línguas e Memória no Ministério dos Povos Indígenas.

[10] Iván Molina é um cineasta e sociólogo boliviano de etnia quéchua, renomado por sua formação na Escola Internacional de Cinema e Televisão (EICTV) em Cuba e por seus estudos no Canadá. Especializado em cinema etnográfico, indígena e colaborativo, é o fundador da Escola de Cinema e Artes Audiovisuais e um importante cineasta independente.

produção audiovisual da imagem do povo representado. Nos trabalhos realizados pela ASCURI, por sua vez, o foco está na captura da capacidade de mobilização imagética das comunidades: um exercício de desaprender o imperialismo na relação entre cineasta e imagem do povo, através de uma tentativa de suspender a operação do obturador e resistir a sua operação no tempo, na história, no território e no sujeito político, em causa comum com aqueles que se opõem a ele. As iniciativas destes coletivos de cineastas originários propõem diferentes modos transformativos de reparo, cujas operações possíveis são a restituição e as reparações narrativas — a restituição do direito à participação autoral, de outra maneira, tanto do acontecimento pontual em que a imagem é concebida quanto do processo que dará ao filme a forma que este tomará no contexto da distribuição.

Referências

Agamben, G. (2017). *Meios sem fim. Notas sobre a política*. Autêntica Editora.

Ava Yvy Vera – Terra do Povo do Raio [Filme]. (2016). Direção: G. Gomes, V. G. Cabreira, J. N. Gomes, J. Gomes, E. Ximenez, D. Gomes, S. Brites, & J. Brites. Produção: Programa Imagem Canto Palavra (Proex/UFMG), com coordenação de L. de Oliveira e bolsistas L. Lanna, A. Giovanna, & D. Falabella. Realizado nos territórios Guarani e Kaiowá, Minas Gerais.

Azoulay, A. A. (2024). *História potencial. Desaprender o imperialismo*. Ubu Editora.

Bergson, H. (2011). *Matéria e memória. Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. Martins Fontes.

Bernardet, J.-C. (2023). *Cineastas e imagens do povo*. Companhia das Letras.

Boal, A. (2009). *A estética do oprimido.* Garamond; Funarte.

Brasil, A. (2025). *Mirada do invisível. Limiares do cinema indígena*. Editora UFMG.

Brecht, B. (2005). *O processo do filme A ópera dos três vinténs. Uma experiência sociológica*. Campo das Letras.

Caballero, I. D. (2016). *Cenários liminares. Teatralidades, performances e política*. Editora da Universidade Federal de Uberlândia.

Cabra Marcado para Morrer [Filme]. (1984). Direção: Eduardo Coutinho. Produção: Eduardo Coutinho, Vladimir Carvalho, & Zelito Viana. Intérpretes: Eduardo Coutinho, Ferreira Gullar, Tite de Lemos, & outros. Roteiro: Eduardo Coutinho. Eduardo Coutinho. Rio de Janeiro. Produções Cinematográficas; Mapa Filmes.

A câmera é a flecha [Filme]. (2022). Direção: Coletivo Kuikuro de Cinema. Produção: Coletivo Kuikuro de Cinema & Takumã Kuikuro. Aldeia Ipatse, Território Indígena do Xingu, Mato Grosso, Brasil.

Cornago, O., Fernandes, S. e Guimarães, J. (2019). *O teatro como experiência pública.* Hucitec.

Felipe, M. A. (2024). *Outras fronteiras do cinema: Colonialidade, contracolonização e cosmofobias históricas nas cinematografias indígenas*. Editora Sulina.

García Espinosa, J. (1970). *Por un cine imperfecto.* Fondo Editorial Salvador de la Plaza.

Glissant, É. (2021). *Poéticas da relação*. Bazar do Tempo.

Gutiérrez, M. A. (2023). *Brecht, cinema. América Latina*. Alameda.

Krenak, A. (2021). Instituir mitologias: Audiovisual indígena, um cinema de ação. In D. R. Duarte, R. Romero, e J. Torres (Orgs.), *Cosmologias da imagem. Cinemas de realização indígena* (pp. 17-30). Filmes de Quintal.

Krenak, A., e Campos, Y. (2022). *Lugares de origem*. Jandaíra.

Lins, C. (2004). *O documentário de Eduardo Coutinho. Televisão, cinema e vídeo*. Zahar.

Ma Ê Dami Xina [*"Já me transformei em imagem"*] [Filme]. (2008). Direção: Zezinho Yube. Produção: Vídeo nas Aldeias. Imagens: Mari Corrêa, Tadeu Siã, Vincent Carelli, & Zezinho Yube. Som direto: Ernesto Ignácio de Carvalho & Zezinho Yube. Texto: Ana Carvalho, Ernesto Ignácio de Carvalho, & Zezinho Yube. Narração: Zezinho Yube. Edição: Ernesto Ignácio de Carvalho & Zezinho Yube. Tradução: Zezinho Yube, Ernesto Ignácio de Carvalho, Gilson Kaxinawá, & Socorro de Lima. Povo Huni Kuin, Acre.

Mbembe, A. (2018). A lógica do curral. In *Crítica da razão negra* (pp. 74-77). São Paulo: N-1 Edições.

Minha câmera é minha flecha [Filme]. (2024). Direção: Natália Tupi & Guilherme Fascina. Produção: Fernando Beda & Mateus Wera. Roteiro: Natália Tupi & Guilherme Fascina. Fotografia: Natália Tupi. Montagem: Fernando Beda, Alice de Souza, & Guilherme Fascina. Som: Alice de Souza. Elenco: Richard Wera Mirim. Produtora: Academia Internacional de Cinema. Distribuidora: Ancestralidade Visual.

Ohata, M. (Org.). (2014). *Eduardo Coutinho*. CosacNaify; Edições Sesc.

Pereira, D. R. (2023). Geografias imaginárias: Imagem e potência na direção de arte. In A. S. Nunes & R. de Lima Silva (Kabilaewatala) (Orgs.), Resistência e transversão: *As artes da cena num mundo de transição* (pp. 277-308). Cegraf UFG.

Queiroz, R. C. de, Lima, C., Duarte, D. R. e Torres, J. (2023). Um sopro e uma luz pela autodeterminação dos povos e dos cinemas indígenas. In G. C. Vale, J. Torres, e C. Mesquita (Orgs.), Mostra-Seminário: *A câmera é a flecha, a câmera é a cesta: Cinemas Krahô, Tupinambá, Kuikuro, Kaiabi e Guarani* (pp. 17-34). forum.Bh.2023

Rancière, J. (2009). Da partilha do sensível e das relações que estabelece entre política e estética. In *A partilha do sensível. Estética e política* (pp. 15-26). EXO Experimental Org; Editora 34.

Rivera-Cusicanqui, S. (2021). *Ch'ixinakax utxiwa: Uma reflexão sobre práticas e discursos descolonizadores*. N-1. Ediçoes.

Rocha, G. (2004). *Revolução do Cinema Novo*. Cosac Naify.

Santos, A. B. dos. (2023). *A terra dá, a terra quer*. Piseagrama; Ubu Editora.

Santos, M. e Silveira, M. L. (2021). *O Brasil: Território e sociedade no início do século XXI*. Record.

Sarlo, B. (2012). *Tiempo pasado: Cultura de la memoria y giro subjetivo, una discusión*. Siglo XXI Editores.

Sontag, S. (2004). *Sobre fotografia*. Companhia das Letras.

Turner, V. W. (2013). *O processo ritual: Estrutura e antiestrutura*. Editora Vozes.

Xavier, I. (2006). *Cinema brasileiro moderno*. Editora Paz e Terra.

Hierbas para la tristeza. Un proceso creativo-educativo para el conocimiento en la danza



Katia Romero

Bailarina-investigadora y creadora escénica. Su trabajo articula danza, fenomenología y prácticas somáticas como forma de producción de conocimiento. Es maestra en Educación y Expresión para las Artes por la Universidad de Guadalajara y dirige el laboratorio de movimiento y percepción Trenzas deshojadas, donde desarrolla procesos de investigación-creación, metodologías de aprendizaje y obras escénicas que exploran lo invisible de lo visible del ser-danza. Es integrante de la Compañía de Danza Experimental de Lola Lince.

Hierbas para la tristeza. Un proceso creativo-educativo para el conocimiento en la danza[1]

Katia Romero
Universidad de Guadalajara

Presentación

A lo largo de mi proceso creativo, en diálogo con las bailarinas del laboratorio de movimiento y percepción Trenzas deshojadas, comprendí que todo proceso creativo también es uno educativo, donde se aprende y se desaprende, se resignifica la experiencia y se transforman las formas de estar-en-el-mundo. Crear implica exponerse a lo que aún no se sabe, aceptar la intemperie del no-saber y permitir que el Ser[2] sea afectado, desplazado y reorganizado en su manera de percibir[3] y existir.

Desde esta comprensión, asumo la escritura en primera persona como una necesidad metodológica. Escribo para narrar una experiencia, para pensarla desde la carne[4] que habito y que se pone en relación con otras durante el proceso creativo. En diálogo con la fenomenología de Maurice Merleau-Ponty (2012), el conocimiento no surge de una conciencia que observa desde afuera, sino de una carne que percibe, siente y se sabe en contacto directo con el mundo. Desde esa carne sensible (vulnerable, afectable y situada) es que la experiencia se vuelve percepción y sentido. Por ello me sitúo en este texto como artista-investigadora para pensarla desde dentro: desde la carne que se mueve, duda, se quiebra y se recompone mientras crea.

---

[1] Durante el texto aparecen algunas instrucciones, cercanas a las indicaciones de mi abuela o a las prácticas íntimas de un breviario. No son ejercicios ni consignas, sino umbrales de lectura corporal. Pueden leerse en silencio, encarnarse o dejarse pasar.

[2] Ser se concibe aquí no solo como condición física, sino como una relación ontológica y cognitiva con el mundo (Merleau-Ponty, 2012).

[3] Percibir un modo de conocer que acontece en la relación viva entre el ser y lo que se le presenta. Según Merleau-Ponty (2012), la percepción es ya sentido en acto, no un paso previo al pensamiento.

[4] Carne (*chair*) es la condición ontológica compartida entre el ser y el mundo, un entrelazamiento sensible desde el cual se percibe, se piensa y se es. La carne es el plano donde lo sensible y lo cognitivo se coimplican (Merleau-Ponty, 2012 y 1964).

Ruda
toma las hojas
cierra los ojos un instante
permite que su aroma te guíe

Desde esta perspectiva, la metodología encarnada que atraviesa *Hierbas para la tristeza* se configuró como una vía donde educación y creación se retroalimentaron en la práctica colectiva. La escucha de la carne enseñó, la improvisación afinó la sensibilidad, la repetición reveló conocimiento, la poética abrió mayor comprensión y la experiencia vivida se transformó en aprendizaje. La carne aprendía mientras creaba.

Como plantea Jorge Dubatti (2024), si el arte es trabajo, entonces produce conocimiento también en la singularidad de sus procesos. Desde esta comprensión, en la práctica artística de *Hierbas para la tristeza*, el saber no antecedió al hacer ni a la inversa. Estas dimensiones no se organizaron de manera lineal ni jerárquica, sino que se entrelazaron como una misma forma de habitar la experiencia. A veces la carne actuaba antes de poder nombrar; otras veces, la reflexión emergió después del gesto;[5] y, en ocasiones, el propio modo de estar en el mundo fue el que orientó la acción sin pasar por el concepto.

Una metodología encarnada

Romero
detén un instante el gesto
deja que algo recuerde en ti

Mi forma de crear no responde a un orden lógico ni lineal. No aparece primero una idea para después desarrollarla, sino se trata de una búsqueda constante, sostenida por la disciplina y atención a los pequeños detalles, aunque el momento creativo no se organice de manera secuencial. En ocasiones, una lectura irrumpe para trastocarme carnalmente. Esas palabras atraviesan mi Ser y comienzan a modificar mi movimiento, mis comportamientos, la forma de relacionarme y de estar en el mundo. Otras veces, el impulso surge en las imágenes de un sueño, mientras contemplo mis plantas, observo a mi perra, en mi soledad o en compañía, con ruido o silencio, simplemente habitando lo cotidiano; cuando de pronto aparece un trazo coreográfico, un gesto, un arreglo de vestuario o un elemento escénico. Si intento explicar este modo de creación,

[5] Gesto no designa un movimiento exterior ni una forma expresiva aislada, sino un modo de significación encarnada donde el sentido acontece en la acción misma. En Merleau-Ponty (2012), el gesto es pensamiento en acto: el lugar donde la carne dice antes de ser nombrada.

lo más cercano sería el pensamiento rizomático, donde los estímulos no se subordinan entre sí, sino que se conectan, se afectan y se transforman mutuamente.

El proceso metodológico de *Hierbas para la tristeza* se construyó en el propio devenir de la experiencia creativa. Se transformó a medida que la carne percibía, actuaba, reflexionaba y volvía a actuar, en otras palabras, al dejar que la experiencia oriente el pensamiento. La percepción encarnada se volvió así el punto de partida del conocimiento, mientras que la experiencia vivida, su campo de revelación.

Luigi Pareyson (2014) decía que crear es un hacer que, mientras se realiza, inventa el modo de su accionar. Crear no es ejecutar una forma conocida, sino descubrir el camino en el acto mismo de recorrerlo. El proceso metodológico se entendió, entonces, como un entramado dinámico, rizomático y fluido, donde los momentos de saber, hacer y ser se entrelazaban orgánicamente, lo que abrió un espacio fértil para la emergencia de lo impensado.

Albahaca
apoya las manos en el pecho
despierta y escucha

En congruencia con esta postura, la metodología desplazó la figura de la bailarina como mera ejecutante para situar el foco en el fenómeno compartido. La creación dejó de entenderse como acción individual y se configuró como experiencia intersubjetiva construida colectivamente. En el laboratorio, cada bailarina aportó su identidad, sensibilidad y saber corporal; por ello, los símbolos, conceptos y movimientos se actualizaron de manera distinta en cada una. Lo personal se volvió colectivo; lo íntimo, político; y el gesto, un acto de significación situada.

Escuchar implicó atender a lo que la carne decía antes de ser nombrada: improvisar, permitir que el movimiento emergiera sin forzar una forma; repetir, volver a habitar la experiencia para que algo nuevo se revele; y reflexionar desde la conciencia que se activó en el propio hacer.

Salvia
sacude lentamente los hombros
la voz se aclara

Este enfoque concibió el proceso creativo como una práctica de libertad, en el sentido propuesto por López-Sáenz (2018), al invitar a habitar la danza desde un lugar no colonizado por el deber-ser formal.[6] Se privilegió la escucha interna, la autenticidad expresiva y la posibilidad de redefinir continuamente la relación con una misma, las otras participantes y el entorno. El desarrollo corporal de esta metodología valoró el movimiento orgánico, la diversidad de formas y la pluralidad de experiencias, al reconocer que no existe una única manera legítima de danzar ni de conocer.

Al situar la percepción en el centro de la creación y la reflexión, la metodología concibió la danza como un espacio donde se reaprendió a percibir, sentir y pensar desde la experiencia vivida: "una verdadera filosofía reaprende a ver el mundo" (Merleau-Ponty, 2012, p. 20). En este proceso metodológico, la danza se convirtió precisamente en ese ejercicio, un reaprendizaje sensible que acontecía en y desde la carne y el movimiento.

La estructura metodológica que orientó el proceso creativo y la ejecución escénica de *Hierbas para la tristeza* se fundamentó en la poética genética[7] propuesta por Jorge Dubatti (2024). Este enfoque permitió comprender la creación artística como proceso generador de conocimiento, donde el saber emergió en la singularidad del trabajo creativo mismo.

En consonancia con este enfoque, la obra no se construyó desde una imposición formal ni desde un ideal estético predefinido. Como un terreno fértil, la experiencia de cada bailarina funcionó como abono para la gestación escénica, nutrió el devenir de la obra desde lo íntimo, lo subterráneo y lo situado. Los estímulos creativos del laboratorio no buscaron reproducir formas establecidas, sino abrir un espacio de apropiación subjetiva del movimiento y de los materiales escénicos. Esta reescritura carnal de

[6] Deber-ser formal se refiere a los modelos normativos y estéticos que prescriben cómo debe moverse, verse o significar un ser o mujer danzante, mediante la subordinación de la experiencia viva a formas ideales.

[7] Poética genética designa un enfoque que concibe la obra artística a partir de su proceso de génesis, por lo que atiende a las decisiones, afectos, materiales y relaciones que la hacen emerger. Según Dubatti (2007 y 2024), esta poética reconoce el proceso creativo como un espacio autónomo de producción de conocimiento situado.

historias personales, atravesadas por memorias, pérdidas, sensualidad, deseo y amor, constituyó un acto de resistencia y emancipación sensible.

Desde esta lógica, el laboratorio se configuró como un dispositivo pedagógico-poético, aunque no escolar. No se enseñó desde la transmisión de contenidos ni desde la corrección de formas, sino desde la experiencia compartida, la escucha y la exposición sensible a lo que acontecía.

Silencio
detén la forma un instante
escucha lo que se mueve sin ser enseñado
deja que la percepción cambie de lugar

La temporalidad de este proceso, lejos de ser una cronología rígida, respondió a una organización poética del tiempo. En este entramado, imágenes como la hoja seca que caía, la hierba al viento y los imaginarios arquetípicos del femenino dialogaron con la fuerza liberadora del gozo corporal.

La triada saber/hacer/ser-danza como herramienta de aprendizaje

La triada organizó la comprensión del aprendizaje que ocurría mientras se creaba la obra. A partir de esto surgió la metodología encarnada en el saber/hacer/ser-danza,[8] que estructuró el proceso creativo y epistemológico de *Hierbas para la tristeza*. Aquella triada propuso un campo relacional donde distintas dimensiones del conocimiento dancístico se entrelazaban y se afectaban mutuamente. Más que clasificar la experiencia, la triada permitió leer cómo se produjo el aprendizaje en el propio acto de crear.

En este sentido, el aprendizaje del saber/hacer/ser-danza permitió hacer visible cómo operaban sus dimensiones. El saber aparecía en las lecturas, los referentes y los marcos conceptuales que atravesaban la práctica; el hacer emergió en el movimiento, la experimentación corporal y las decisiones escénicas; y el ser-danza se manifiestó cuando esas experiencias transformaron mi manera de existir, de percibir y de relacionarme con el mundo. La triada funcionó como una herramienta de comprensión, me ayudó a reconocer que, al igual que otras formas de conocimiento, la danza y el arte cuentan con una base teórica, práctica y ontológica que se activa de manera simultánea y encarnada en el proceso creativo.

[8] Se escribe con guion para enfatizar su carácter compuesto y no jerárquico: no refiere a un sujeto previo que ejecuta una danza, sino a una forma de existencia que se constituye en la práctica misma. El guion señala lo inseparable entre ontología y experiencia, al subrayar que el sentido emerge en el acto encarnado del movimiento.

Tabla 1

Triada del aprendizaje del conocimiento en danza

Triada del aprendizaje del conocimiento en danza
El saber como conocimiento epistémico: la comprensión teórica, conceptual y crítica de la disciplina, sus fundamentos filosóficos, teóricos y su entramado histórico-cultural.
El hacer como conocimiento praxiológico: la práctica de la danza como acción, técnica, virtuosismo y repetición corporal producen conocimientos, no siempre verbalizables, pero esenciales.
El ser-danza como conocimiento ontológico: la experiencia donde la danza se vuelve forma de existencia. Un conocimiento que emerge desde la propia condición encarnada, que revela lo invisible de lo visible de la danza y la identidad de cada bailarina.

Con "saber" me refero al conjunto de conocimientos ideológicos, simbólicos y conceptuales que atraviesan la formación dancística: estructuras, terminologías, filosofías, imaginarios y contextos históricos que sostienen la disciplina. El saber orienta, pero no determina; acompaña, pero no antecede de manera absoluta.

Coloca una mano sobre el esternón
y otra en la nuca.
No pienses: escucha.

Permite que la carne nombre
lo que la mente aún no entiende.
El saber no se memoriza:
se reconoce.

El "hacer", en cambio, corresponde a la praxis del conocimiento. Se manifiesta cuando la bailarina/ín ejecuta movimientos, memoriza y repite una coreografía, organiza direcciones en el espacio o ajusta su corporalidad a ritmos y tensiones específicas. El hacer, cuando se vacía de reflexión, corre el riesgo de convertirse en repetición sin voluntad, en movimiento por movimiento, en reproducción de formas ajenas que no encarnan la propia historia ni la propia cultura o identidad.

Da un paso sin anticiparlo.
Luego otro.
Deja que el ritmo decida por ti.

Repite hasta que el gesto
sepa más que la intención.
Aquí el error es maestra/o
y el hacer, inteligencia en movimiento.

Es importante subrayar que la relación entre saber y hacer no es lineal. En numerosos contextos, la acción precede a la teoría, como ocurre en danzas transmitidas por repetición, imitación o tradición comunitaria, donde la comprensión emerge desde la experiencia motriz antes que desde los conceptos. Como sintetiza López-Sáenz, "la danza es un saber del cuerpo" (2018, p. 478).

En contextos culturales, especialmente en pueblos y familias donde la música y la danza forman parte de la vida cotidiana, donde el conocimiento se transmite de generación en generación a través de la observación, la convivencia y la práctica compartida; aprender a tocar un instrumento o a bailar no depende necesariamente de la escolarización formal ni de la lectura sistemática de teoría: el saber se encarna en el Ser a partir del estar y del hacer reiterado. De este modo puede desarrollarse un talento ontológico profundo, sostenido por la experiencia vivida más que por la certificación académica.

Esta comprensión se volvió especialmente evidente para mí después de una clase de danza *butoh* con la maestra Yumiko Yoshioka, en 2022. Al finalizar la sesión, en una conversación sencilla y directa, compartió una frase que resonó profundamente en mi proceso: "yo no he leído libros, mi cuerpo es mi biblioteca andante". En ese gesto se condensaba una idea fundamental: la carne, es decir, el ser, visto como archivo vivo, como espacio donde el conocimiento se guarda, se actualiza y se transmite sin necesidad de mediaciones epistémicas, técnicas o académicas tradicionales. El hacer, lejos de ser un estadio previo al saber, se revela, como un lugar pleno de conocimiento ontológico.

Comprendí entonces que la triada saber/hacer/ser-danza no poseía un orden fijo ni respondía a jerarquías clásicas. A veces, el hacer abre el ca-

mino al saber; otras veces, el saber se encarna en el hacer. Lo decisivo ocurre cuando, al reflexionar sobre esa relación, algo en nosotras/os se transforma: el conocimiento deja de ser información y se vuelve una nueva manera de estar-en-el-mundo.

Detente.
Permite que la danza ocurra
sin ejecutarla.

No bailes: sé bailando.
Cuando ya no hay técnica que sostener,
la carne recuerda
quién es.

De esta articulación entre saber y hacer emergió la tercera dimensión, el ser-danza, entendida en esta investigación-creación como la forma ontológica del conocimiento encarnado. No se trató solo de ejecutar o de teorizar, sino del modo en que la bailarina se reconozca y se transforme a través de la práctica. Como afirmó Jean Piaget (1972), no se conoce un objeto si no se actúa sobre él transformándolo. En la danza, sin embargo, esta transformación regresó hacia quien actuaba: la carne se convirtió en lugar de autoconciencia, es decir, autoconocimiento inmediato. El ser-danza aparecía cuando la práctica se volvió reflexión vivida, cuando la bailarina encarnaba una manera propia de existir. Según Merleau-Ponty (1945), el Ser no se conoce por constatación externa, sino por contacto directo consigo mismo. La danza reveló ese contacto profundo, donde lo invisible (sensaciones, imágenes internas, afectos o memorias) se hizo visible en el movimiento. Comprender la danza desde la triada saber/hacer/ser-danza me permitió reconocer que la práctica no era solo técnica ni teoría, sino un proceso donde la corporalidad dejó de ser instrumento para convertirse en territorio de conocimiento, presencia y creación. Esta metodología encarnada revalorizó la dimensión vivencial de la experiencia dancística, al afirmar que la danza es un modo de pensamiento, una vía de autoconciencia y una forma de filosofía de ser en el mundo.

En esta fase de aprendizaje, al bailar no solo se ejecutaron movimientos, también se volvió visible lo que permanecía debajo de la superficie, aquello que no se mostraba en la vida cotidiana, pero que se manifestaba en

el comportamiento[9] cuando se lo escuchaba en profundidad. La danza se convirtió, así, en un espacio donde las dimensiones subterráneas del ser emergieron y se volvieron tangibles, lo que permitió una percepción del ser-danza en su estado más directo.

El proceso saber/hacer/ser-danza fue un contacto profundo con la esencia, un desvanecimiento de la fragmentación cuerpo-mente. En esta experiencia, el cuerpo dejó de ser objeto, instrumento o producto para afirmarse como vía de autoconciencia inmediata, donde aprender, crear y existir se volvió un mismo gesto.

Pasajes coreográficos como registro de aprendizaje encarnado

Hierbas para la tristeza, un ritual donde lo subterráneo
de la danza y la mujer florecen

Cada pasaje se nombró como una hierba porque la siembra, en *Hierbas para la tristeza*, era un detonador perceptivo e imagen que piensa. No hubo una sola ruta del conocimiento. A veces el aprendizaje nació de la pérdida; algunas, del linaje; y otras, del juicio social que se pegaba a la piel como espina.

Flor sanjuanera

La flor sanjuanera (hierba de San Juan) carga una doble memoria: la medicinal y la ritual. Se ha asociado por siglos al alivio de la melancolía, la ansiedad y el cansancio generado por la tristeza; en la Edad Media se creía que su aroma ahuyentaba "lo oscuro" y se colgaba en los techos para prevenir rayos e incendios. Para activar esas propiedades, debía recogerse la madrugada del 24 de junio (Peiró *et al.*, 2010).

Hierba de San Juan
exhala más largo
la que cae aprende a levantarse

[9] Comportamiento se entiende como un modo significativo de estar-en-el-mundo, donde percepción, acción y sentido se coimplican. Para Merleau-Ponty (1945), el comportamiento expresa una inteligencia encarnada en relación con su entorno.

La última vez que tome un té de la flor sanjuanera atravesaba un duelo profundo: mi divorcio y el brote del Covid-19. Mi abuela me la recomendó como remedio para sanar tristezas y corazones heridos. Yo sentía un peso que paralizaba, un miedo apretujando el pecho, huecos interiores, una esperanza que se apagaba lento. Seguí bailando, estudiando y trabajando desde la supervivencia, mediante un automatismo sostenido por la obligación social de "estar bien". En esa oscuridad apareció una chispa: empecé a reescribir mis pérdidas. La escritura fue resistencia y sendero de regreso.

Saber

El saber que sostuvo el pasaje Flor sanjuanera se componía de distintos estratos que no se presentaban de forma aislada, sino que se trenzaban entre sí a lo largo del proceso creativo. Por un lado, emergía un saber de la herbolaria y la ritualidad, transmitido por mi abuela, donde la planta funcionó como amuleto afectivo y gesto de cuidado, junto con la fecha simbólica del 24 de junio, asociado a una memoria femenina del tiempo. A este estrato se sumó un saber histórico-simbólico que reconocía a la flor sanjuanera como figura cultural de limpieza espiritual y restauración del ánimo, así como imagen que "ahuyenta lo oscuro" en tanto operador poético del pasaje (Peiró *et al.*, 2010). Finalmente, este entramado se articuló con un saber conceptual sobre la pérdida, donde el duelo se entendió como un poder que crece con el tiempo (Schulz, 2023), nos confronta con la humillación y nos enfrenta a nuestros propios límites, reorganizando la percepción de la experiencia vivida. Así, la hierba se volvió concepto, símbolo y memoria: sostuvo la intención del movimiento y abrió la pregunta guía del pasaje: ¿qué se me perdió?, ¿dónde habitaba esa pérdida, en la carne o en el ser cognitivo?, ¿qué imagen adoptó?

Hacer

El hacer en Flor sanjuanera se desarrolló como una investigación corporal del duelo. A través de prácticas somáticas de pausa, respiración y escucha de ritmos internos, con énfasis en la respiración *ujjayi,*[10] se suspendió la urgencia productiva para habitar el tiempo afectivo de la pérdida.

[10] Técnica respiratoria de origen yóguico caracterizada por una inhalación y exhalación lenta y sonora que favorece la atención propioceptiva y la regulación del sistema nervioso. En este proceso se utiliza como soporte perceptivo para ampliar la conciencia de la carne y sostener estados de escucha prolongada durante la exploración del movimiento.

Desde esta disposición, las exploraciones de automovimiento y teatro físico activaron calidades de densidad, lentitud y contención a partir de imágenes de tristeza y ausencia. La escritura operó como método praxiológico: cada bailarina escribió sobre la pérdida, eligió acciones y las tradujo a la carne, lo que volvió visible la pluralidad de encarnaciones del duelo.

El núcleo del pasaje se organizó en torno a la caída y al intento de levantarse. Caer encarnó la rendición ante la pérdida; insistir sin lograrlo, la voluntad frustrada del duelo. Acciones como rascarse, sacudirse, cargar peso en la espalda o quitarse hilos y membranas funcionaron como gestos de malestar, descarga y despojo simbólico. Aunque no visible en el resultado final, la danza africana fue clave para desbloquear patrones de acción y abrir caminos de movimiento. Así, el hacer activó una transformación sensible donde la carne aprendió a habitar la tristeza desde la experiencia misma.

Ser-danza

Aquí el movimiento aprende a habitar la tristeza, la pérdida o el duelo. La danza deja de ser técnica y se vuelve estado del ser. Temblor, derrumbe, pausa y silencio revelan interioridad, caer/levantarse deja de ser acción para volverse modo de existencia. Flor sanjuanera nombra el intervalo entre lo que ya no está y lo que apenas inicia: sanación como luz tenue que vuelve movimiento.

Del duelo brota una pregunta que no termina en el yo: ¿de dónde viene aquello que me sostiene cuando todo cae? Cuando la carne se quiebra, también escucha lo antiguo. Y lo antiguo no siempre es pasado, a veces es raíz activa.

Hierba silvestre
frota las manos despacio
la Anciana recuerda

Nanatzin

Maíz / hierba del campo
siente la planta de los pies
la Madre sostiene

Nanatzin nació del poema homónimo de Rosa Salazar, compartido por Maru (María Eugenia Guzmán), el cual resonó como eco de mi linaje femenino. Este pasaje rindió tributo a mi abuela Guadalupe Cárdenas, mujer rural, de fuerza y conexión con la tierra. La memoria del rancho (como animales, cuidado, ritmos orgánicos o la siembra de mi abuelo agricultor) se volvió manantial simbólico. Mi abuela grabó un audio declamando el poema: su voz entrecortada y temblorosa se volvió presencia viva. Al fondo se escuchaba a mi tía, el perro, mi abuelo en el corral, sonidos que anclaban.

Saber

En el conocimiento epistémico de Nanatzin, el punto de partida fue el poema homónimo de Rosa Salazar. En su lectura, una mujer nombra su vínculo con la medicina de las hierbas y con el saber de las ancestras; este gesto poético abrió en mí una serie de resonancias. El poema me llevó a reflexionar y a sentir mis raíces, mi linaje femenino y la presencia de mi abuela como fuerza activa dentro de mi ser creativo.

Al leer el poema, el lenguaje comenzó a afectar la carne: se volvió textura, dirección y temperatura del movimiento. La temporalidad del gesto se organizó desde esa afectación, no desde una estructura previa. En ese mismo proceso aparecieron pensamientos encarnados sobre mi identidad actual, atravesada por una vida citadina acelerada, fragmentada y neurótica, en contraste con la experiencia contemplativa del rancho, cuando el tiempo se dilata, la percepción se afina y el estar se vuelve más simple.

Hacer

El conocimiento praxiológico del hacer en Nanatzin emergió de prácticas de movimiento situadas en el salón de ensayo. Escuchábamos el poema en una actitud de observación sin juicio, permitiendo que la palabra comenzara a encarnarse. La voz de mi abuela activaba de manera directa el movimiento de nuestras manos, como si algo antiguo se despertara en ellas antes de ser pensado.

A esta exploración se integró el velo de novia, elemento simbólico central de *Hierbas para la tristeza*. El velo apareció como imagen de una tela que históricamente cubre e invisibiliza el cuerpo femenino. A lo largo del proceso, el velo creció, se multiplicó y se expandió hasta volverse casi un arbusto que cubría la percepción y la carne, dejando libres únicamente las manos.

Desde una lógica rizomática, reuní a las bailarinas cubiertas por el velo para crear colectivamente un arbusto de telas y prejuicios. El objeto dejó de ser individual y se volvió una masa viva en el espacio, mientras las manos emergían como ramas activas. La imagen se sostuvo y afinó en la repetición, hasta consolidarse como una composición donde la palabra, la voz y el movimiento se afectaban mutuamente, volviéndose inseparables.

Ser-danza

En Nanatzin, el ser-danza se manifestó como una experiencia de pertenencia y arraigo. La danza buscó habitar un estado donde el linaje femenino se volvió presencia encarnada. La voz de mi abuela no acompañó el movimiento: lo atravesó.

Tierra
deja que tus manos escuchen
no recuerdes: permite que el linaje pase
permanece donde la voz te nombra

El velo, al cubrir casi por completo los cuerpos, desplazó la atención hacia las manos, que se transformaron en territorio de existencia. En ellas se concentró el gesto, la escucha y la acción. Las manos dejaron de ser extremidades para convertirse en ramas, en raíces aéreas, en signos de una feminidad que resiste incluso cuando todo lo demás parece oculto.

Si bien el linaje sostiene, también pesa.

Salvia blanca
gira la cabeza sin prisa
la mirada se libera

Bergamota

La bergamota se asocia a la autoaceptación y a suavizar el juicio sobre la estética, alivia la desesperación que palpita en el pecho. Elegí esta hierba

como nombre de este pasaje porque trabaja la vergüenza como mecanismo cultural: una toxicidad íntima que muchas veces no nace sino se hereda. Bergamota nombra el gesto de purificar lo ajeno: reconocer qué pena no es propia y devolverla.

Bergamota
abre el pecho sin disculparte
la Indómita aparece

Saber

Leímos en voz alta *El cuerpo no es una disculpa* de Sonya Renee Taylor, mediante secciones, con pausas para respirar, sentir y compartir. La autora narra cómo la crítica sobre el color, la corporalidad y las normas sociales configura la percepción del propio cuerpo. Confiesa que incluso llegó a pedir disculpas por existir. Pregunté si nos reconocíamos: todas asintieron con la cabeza. La vergüenza se desplazó del hogar a la práctica dancística: estándares corporales codificados, imagen de bailarina ideal, cuerpo "válido". Nos preguntamos: ¿dónde sentí esa imagen?, ¿qué postura me impuso?, ¿qué me roba? Llevamos la vergüenza al papel: escribir desde la cuerpa volvió visible lo invisible.

Escribimos y compartimos nuestras penas:

- Me da vergüenza ser gorda.
- Me da vergüenza ser flaca.
- Me da pena mis tetas pequeñas.
- Me da pena la cicatriz en mi abdomen.
- Me da vergüenza ser bajita.
- Me da vergüenza ser alta.
- Me avergüenzan mis dientes.
- Me da pena que me suden las manos y los pies.
- Me da pena que me salga un pedo al estar estirando.
- Me da pena no decir lo que pienso.
- Me da pena decir lo que pienso.
- Me da pena gritar.
- Me da pena decir que me da pena.
- Me da pena cuestionar a mis superiores.
- Me avergüenza ver injusticias y quedarme callada.

- Me da pena mis piernas.
- Me da pena no bailar perfecto.
- Me da pena vestirme como quiero.
- Me da pena mi cuerpa.
- Me da pena mi olor.
- Me avergüenza llamar la atención.
- Me dan pena los dedos de mis pies.
- Me da vergüenza que tú estés leyendo esto.
- Me da pena no ser buena hija, nieta o pareja.
- Me da vergüenza no saber cocinar.
- Me da pena no querer tener hijos.
- Me da pena decirte que te quiero.
- Me da pena la cicatriz del hijo que nunca tuve.

Comprensión crítica: muchas penas vienen de mandatos externos (la familia, la escuela o la norma).

Hacer

El trabajo comenzó con una lectura encarnada del texto, acompañada de pausas somáticas que abrían espacios de respiración, silencio y diálogo. La palabra se abordó como estímulo sensible que atravesaba la carne. A partir de ahí, se propuso una escritura detonada por la frase "Me da vergüenza…".

Esta escritura se desplegó en un círculo de susurro, facilitado por Jennifer Cruz Ulloa, donde decir, repetir y agregar generó una cadena de eco afectivo. La voz de una se alojaba en la otra, lo que producía un campo de intersubjetividad donde la vergüenza dejaba de ser individual para volverse compartida. Desde este estado, se exploraron microgestos asociados a la pena (bajar la mirada, tensar los hombros, cerrar las piernas, cubrir el pecho, apretar las manos, reducir el espacio propio), para observar cómo estas acciones mínimas organizaban la presencia y la relación con el entorno.

La caminata fenomenológica[11] permitió atender cómo la pena de la otra afectaba el propio movimiento, lo cual revelaba resonancias intercorporales. A ello se sumaron improvisaciones guiadas por consignas como "danza una pena que no es tuya", "expresa sin pedir permiso", "grita sin

[11] Se refiere a una práctica de desplazamiento atento donde el movimiento se orienta por la percepción y la relación con el entorno y con las demás participantes, antes que por una forma predeterminada.

sonido", "que la pausa sea gesto" y "deja que las manos escriban lo indecible". El trabajo de voz-movimiento profundizó en el timbre emocional y en la vibración del pecho como origen del gesto, mientras las manos se asumieron simbólicamente como hierbas: capaces de arrastrar, acariciar, temblar, rascar, sostener o purificar.

Todo el proceso se sostuvo en una desprogramación técnica consciente, donde se priorizó variar sin buscar "hacerlo bien", al romper automatismos ligados a la pena. Así, el hacer se convirtió en un espacio de transformación sensible donde la vergüenza pudo desplazarse, compartirse y reconfigurarse en movimiento.

Ser-danza

En este pasaje, el ser-danza emergió como una experiencia de descolonización de la carne. La danza no buscó corregir la vergüenza, sino habitarla hasta que dejara de operar como mandato. Al nombrar las penas y compartirlas, la vergüenza perdió su carácter privado y reveló su origen aprendido.

El ser-danza apareció cuando la carne dejó de pedir permiso: el gesto se sostuvo aun en la incomodidad, la pausa se afirmó como presencia y la voz vibró sin necesidad de imponerse. En la repetición, la vergüenza dejó de contraer el movimiento y comenzó a abrirlo.

Así, Bergamota se manifestó como un pasaje ontológico donde la danza aconteció como la posibilidad de existir sin cargar penas que no pertenecen a la nosotras.

habita la sombra sin huir
deja caer lo impuesto
permanece sin disculpa.

Conclusiones

A lo largo de este texto he sostenido que todo proceso creativo es también un proceso educativo, no en el sentido escolar del término, sino como una transformación encarnada de las maneras de percibir, sentir y habitar el mundo. La experiencia desarrollada en *Hierbas para la tristeza* permitió comprender que la creación artística produce también conocimiento, subjetividad y modos de relación, tanto individuales como colectivos.

En este marco, la triada saber/hacer/ser-danza operó como herramienta de lectura que permitía dimensionar la producción de conocimiento que acontecía mientras se creaba. El saber teórico, simbólico e histórico no antecedió al hacer, ni el hacer se limitó a ejecutar lo sabido; ambos se entrelazaron y devinieron ser-danza, una forma ontológica en que la danza se volvió modo de existencia. La triada habilitó una mirada en vuelo sobre el proceso, lo que permitió reconocer cómo los distintos estratos del conocimiento se activaban, se cruzaban y se transformaban mutuamente.

Desde esta perspectiva, la danza se afirmó como una pedagogía encarnada que formó sensibilidad, atención, escucha y presencia. El aprendizaje se localizó en la capacidad de la carne para dejarse afectar y reorganizar por la experiencia. Así, el proceso creativo formó subjetividades, cada bailarina no solo aprendió una obra, sino que fue transformada por esta. Las imágenes, los arquetipos y las reflexiones sembradas durante el proceso resonaron más allá del espacio escénico, modificando la relación con la propia percepción, la seguridad, el deseo y la manera de estar en otros ámbitos de la vida.

Hierbas para la tristeza existió porque fue habitada por las bailarinas del laboratorio de movimiento y percepción Trenzas deshojadas. A medida que ellas cambiaban, sucedía lo mismo con la obra. Cuando una experiencia personal se transformaba, el movimiento se desplazaba; cuando una emoción descendía hacia la tierra, el ser-danza abandonaba lo alto y descendía al ras del piso; cuando una relación en escena se modificaba, emergía un nuevo cuadro. Las estaturas simbólicas cambiaban, los ritmos se reconfiguraron y la obra pedía abrir otras puertas: ser cuidada de otra manera y ser escuchada de nuevo.

Como creadora, soy responsable de lo que he gestado, pero la obra no vive por mí. Vive porque ha sido sostenida por un entramado de presencias que la habitaron, la afectaron y la reinventaron en cada función. Esta comprensión desplazó la autoría individual hacia una ética de la escucha y la corresponsabilidad, donde crear implicó acompañar lo que emergía sin imponerle una forma definitiva.

Desde el campo de la investigación-creación, esta experiencia reafirma que la artista-investigadora produce un saber situado: un conocimiento que no buscó universalizarse, sino volverse legible desde la singularidad

del proceso. La práctica artística se reveló, así, como un espacio legítimo de pensamiento, donde el conocimiento no se separaba de la experiencia ni de la carne que lo producía. En este sentido, la creación no fue solo un fin estético, sino un proceso formativo donde la carne aprendió a ser, a hacer y a saber en el mundo.

Hierbas
deja caer lo aprendido
escucha cómo la carne recuerda
permite que el gesto vuelva a ser raíz.

Referencias

Dubatti, J. (2007). *Filosofía del teatro I: Poéticas de la escena contemporánea*. Atuel.

Dubatti, J. (2024). *Cien preguntas sobre el acontecimiento teatral y otros textos teóricos*. Peña Santa.

López, Y. (2020). *Manual para sanar juntas: Hierbas contra la tristeza*. [Autopublicación colectiva].

López-Sáenz, M. C. (2018). "Fenomenología de la danza: M. Merleau-Ponty versus Sheets-Johnston". *Arte, Individuo y Sociedad, 30*(3), 467.

Merleau-Ponty, M. (1964). *Le visible et l'invisible* (C. Lefort, Ed.). Gallimard.

Merleau-Ponty, M. (2012). *Fenomenología de la percepción* (J. Cabanes, Trad.). Planeta-Agostini.

Pareyson, L. (2014). *Estética. Teoría de la formatividad*. Paidós.

Peiró, P. S., Galve, J. J. G., y Lucas, M. O. (2010). Monográfico de *Hypericum perforatum L. Medicina Naturista, 4*(2), 5–10.

Schulz, K. (2023). *Una estela salvaje: Sobre la pérdida, el amor y lo que perdura*. Lumen.

El cuerpo coral como una forma nodal de la creación colectiva en el teatro comunitario

Entrevista a Agustina Ruiz Barrea por Gabriela Román



Agustina Ruiz Barrera

Actriz, directora, dramaturga y docente. Dirige desde hace veintitrés años el grupo de teatro comunitario Los Pompapetriyasos. Ha sido docente titular en el teatro escuela Andamio 90 y en la cátedra de Actuación de la Escuela Metropolitana de Arte Dramático. Se desarrolló como docente y supervisora por convenio en la Universidad de Utrecht. Es autora de diez piezas teatrales.



Gabriela Román

Doctora en Ciencias Humanas y Sociales, profesora y licenciada en Letras por la Universidad Nacional de Misiones. Diplomada en Teatro para docentes por la Universidad Nacional de Rafaela. Estudiante de la Maestría en Artes Escénicas, por la Universidad Nacional de Rosario. Miembro de la comisión directiva de la Asociación Argentina de Investigación y Crítica Teatral. Es profesora adjunta y directora de proyectos de investigación vinculadas a la dramaturgia en la Universidad Nacional de Misiones.

El cuerpo coral como una forma nodal de la creación colectiva en el teatro comunitario

Entrevista a Agustina Ruiz Barrea por Gabriela Román

Agustina Ruiz Barrera
Escuela Metropolitana de Arte Dramático

Gabriela Román
Universidad Nacional de Misiones

Agustina Ruiz Barrea es actriz, directora, dramaturga y docente. Dirige, desde hace veintitrés años, el grupo de teatro comunitario Los Pompapetriyasos.[1] Como actriz participó en varios espectáculos. Fue docente titular durante quince años en el teatro escuela Andamio 90. Es titular de la cátedra de Actuación de cuarto año de la Escuela Metropolitana de Arte Dramático (EMAD) desde hace ocho años, donde también se desarrolló como jurado. Dictó seminarios de teatro comunitario y puesta en escena en espacios públicos de la UNC, UNA, así como en Holanda, Portugal, Ecuador, Colombia, y Alemania. Se desarrolló como docente

[1] Pompapetriyasos surge en 2002 como una acción para extender la actividad teatral comunitaria de los grupos comunitarios Catalinas Sur y el Circuito Cultural Barracas en una propuesta que se llamó Carpa Cultural Itinerante. Su primera puesta en escena fue *Con familias como ésta* en 2003. Su segunda obra, *Visita guiada*, se estrenó en el Primer Encuentro Nacional de Teatros Comunitarios. En sus primeros años estuvieron trabajando en Parque Patricios. y Parque Ameghino. En 2009, en el marco de la discusión de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, produjeron *¡Extra! ¡Extra! preguntas que dan vueltas*, que se estrenó en 2010. Aquel año, Pompapetriyasos se formó como Asociación Civil.

En 2011 tuvieron su primer espacio propio en la esquina de avenida Brasil y la calle Esteban de Luca, lugar donde se realizó un mural con apoyo de la comunidad. En 2012 estrenaron *Lo que la peste nos dejó*, declarada de interés cultural por el régimen de promoción cultural del gobierno de la ciudad, obra con la que recibieron también el reconocimiento a la trayectoria por los años de trabajo constante en el espacio público barrial. Entre 2017-2019 hicieron una nueva versión de *300 millones* de Artl que se llamó *Porque va lejos*. Entre 2018-2019, realizaron *Postales de un mensaje recurrente*. Durante el periodo de pandemia, a través de plataformas virtuales, crearon *Veredas virtuales*.

En octubre de 2021, con la inauguración formal del teatro, en el marco del primer Festival de máscaras Arquetipos, se presentó la obra *Retazos de una espera, historias de cartón* (2021-2023), creada a partir de personajes de máscaras construidas durante el aislamiento con apoyo del artista plástico Alfredo Iriarte. En 2022 reestrenaron *Lo que la peste nos dejó*.

y supervisora por convenio con la Universidad de Utrecht (Holanda). Como dramaturga cuenta con diez piezas teatrales realizadas.

En esta entrevista[2] nos proponemos, por un lado, conocer los orígenes del grupo, su creación como espacio colectivo, las bases del teatro comunitario que persisten en sus puestas y aquellas que el grupo fue recategorizando. Por otro lado, reflexionar sobre un aspecto central en la construcción del teatro comunitario: el cuerpo coral.

¿Cómo surge Pompapetriyasos y cuáles son esas bases, heredadas de los maestros del teatro comunitario, que ustedes tienen o tuvieron al inicio?

Bueno, Pompa surge en una coyuntura histórica que intenta restituir el lazo social. Nace en 2002, en plena crisis y fracturación social, como una necesidad de reencontrar la voz comunitaria y colectiva, el nosotros, en una Argentina que lo había perdido. Después de la crisis neoliberal de 2001, en donde estaba todo quebrado, hubo una ruptura institucional inmensa, en cuyo marco empezaron a surgir las asambleas barriales.

La pregunta era cómo restituir la trama social y a partir de eso surge toda esta oleada de grupos de teatro comunitario, donde también emerge la Red de Teatros Comunitarios. La experiencia que se tenía era Catalinas y después Barracas.

En ese contexto aparece la propuesta de generar este modo de producción teatral y ritual en los territorios, para tratar de encontrar cuáles son esas historias situadas que hay en cada barrio y territorio. Entonces, surge la idea de compartir esa experiencia previa; en ese momento me convocan para coordinar este proyecto en Parque Patricios.

Cada territorio tiene su particularidad porque tiene su forma de habitabilidad: el espacio genera toda una identidad. Parque Patricios es un territorio muy particular en términos de construcción comunitaria porque es una zona de la ciudad (sobre esto es la próxima investigación y el espectáculo en el que actualmente estamos trabajando) que tiene que ver con la fundación de Buenos Aires. Primero, formó parte de lo que era la Plaza de Mayo, San Cristóbal y la zona de quintas. Lo describe muy bien "El matadero" de Esteban Echeverría como el bajo fondo, el patio de atrás de toda esa zona donde vivían los ricos.

[2] Se realizó el 28 de febrero de 2026 de forma virtual, con una duración de una hora.

La fundación de Buenos Aires sucede en esta zona y, posteriormente, cuando viene la primera oleada grande de inmigración (española e italiana) se empiezan a construir barrios obreros y a desarrollar fábricas en esta parte del territorio.

Entonces, hubo toda una decisión de planeamiento urbano en donde se decidió que acá viviera gran parte de los obreros que después trabajaban en esas fábricas. Eso dio toda una identidad social a la comunidad, una identidad de construcción; de hecho, las revueltas anarquistas del principio del siglo se dan acá. Este barrio es el escenario geográfico donde sucede lo que se llamó la Semana Trágica o, mejor dicho, lo que se mal llamó. Es decir, en un punto fue trágico, pero también maravilloso porque se consiguieron los mayores logros obreros en esa época.

En este contexto y con esta historia fundacional me convocan para armar este grupo, en el cual esa identidad sigue encontrándose, operando en los cuerpos. La gente que vive en Parque Patricios tiene una identificación muy fuerte con su barrio, más allá de que sea lindo o feo. Aquí, el habitante dice "yo soy de acá", tiene una identidad anclada muy fuerte a la escuela, al Bernasconi.

Para el espectáculo nuevo que estoy investigando, encontré que Félix Fernando Bernasconi, que era un empresario extranjero, probablemente suizo, como no tuvo hijos, decidió donar toda su fortuna para que los hijos de los pobres tengan el mismo nivel de educación que el de los ricos, porque creía que la forma de evolucionar socialmente era a través de la educación. De esta manera, creó una escuela para 3 500 alumnos, destinada para los hijos de pobres de la zona sur, lo cual fue construyendo un tipo de identidad barrial. Esta acción permitió construir una organización distinta a la que hubiésemos hecho en otro barrio, como Belgrano o Cáceres, aunque todo eso se tuvo que ir encontrando para armar este grupo.

La propuesta del teatro murguero pegó fuerte en la zona sur de Buenos Aires, al mismo tiempo que se formaba el grupo en Parque Patricios; sucedía lo mismo en otros barrios, como La Boca, Barracas y Pompeya, donde hay un grupo en Matadero. Esto fue así porque son lugares donde la pobreza acecha mucho más que en el centro y en el norte. Que haya pegado fuerte en los barrios no es casual, tiene que ver con toda la historia previa fundacional, pero también con la cultura dominante del norte y centro de la ciudad de Buenos Aires, que ha relegado la cultura y las prácticas

artísticas de las otras zonas, como si no fuera de todos el derecho de tener una voz, de soñar el mundo, de imaginar otras realidades posibles. En ese contexto, estos proyectos tomaron una voz muy fuerte, pues vinieron a decir sí, todos tienen derechos, todos podemos, tenemos capacidades, nacemos con la potencia de inventar mundo, de modificarlo. Todos somos sujetos políticos en el profundo sentido, es decir, podemos realizar acciones que nos permitan pelear por objetivos y abrir horizontes. Así surge Pompapetriyasos.

Tremenda historia. ¿Cómo fue armar el grupo?

En un primer momento fue complejo encontrar la legitimidad del territorio porque, por ejemplo, la mitad del grupo era setenta personas que nunca habían visto teatro en su vida, además nunca habían tenido la experiencia de hacer teatro en la Ciudad de Buenos Aires, una de las ciudades con mayor cantidad de estrenos teatrales en el mundo. Entonces entendí que había algo por elaborar, modificar y transformar; empezamos a pensar cómo hacer posible este derecho de hacer teatro. Otra situación conflictiva era la adjetivación "comunitaria", cuando en realidad el teatro es una práctica comunitaria en sí misma. No existe si no es en comunidad, porque necesita de esa vida en común para poder pensarnos: necesito que lo que cuento te toque en algún lado, que remita a nosotros para tener empatía mimética con ese hecho.

Entonces la investigación, primero, fue sobre la diferencia entre el teatro comunitario y el teatro. Una de las cosas que me sorprendió mucho de mirar Catalinas era ver cómo, todo el tiempo, aparecía el nosotros sobre el yo, cómo el protagonista no era tanto el individuo, sino este sujeto colectivo.

Empecé a descubrir y pensar una cosa que me alucinaba: la relación entre rito y mito. Acá me viene a la memoria algo que vi en el Conservatorio Nacional: el concepto de ceremonia, que también lo leí en Jorge Dubatti como convivio. El teatro trasciende el hecho para volverlo espectacular, pero lo maravilloso de aquel es lo ceremonial que nos encuentra, que nos permite compartir este tiempo y espacio. Formar parte de este convivio, que nos otorga la posibilidad de entrar en la ficción y viajar juntos por un rato, siempre me pareció muy interesante. Esto es lo que más sentido tiene del teatro, lo que lo diferencia de cualquier otro tipo de entretenimiento y espectacularidad más mediática —porque vivimos en un mundo lleno de estas—.

¿Qué puede hacer el teatro? Ponernos en evidencia que somos porque existimos con otros, que estamos atravesados por historias comunes, que formamos parte de una trama, de una historia que nos precede, y somos capaces de construir una historia futura. Por eso es tan interesante la potencia que tiene el teatro de coro y el "nosotros" como sujeto colectivo.

El teatro comunitario está todo el tiempo reforzando esa identidad común e intentando traccionar con la pregunta alrededor de lo común en un contexto histórico que todo el tiempo está practicando lo individual. Y ahí aparece otra cosa que es interesante: lo común no anula lo singular, al contrario, refuerza la práctica de una vida colectiva, y nos permite entender que formamos parte de una trama. Poder tener sueños comunes nos ayuda a desarrollar el poder singular que cada uno tiene.

¿Qué se pone en juego desde el teatro comunitario y el coro?

Lo que pone en evidencia el teatro comunitario y el teatro de coro es ese poder de agencia que tiene cada uno de nosotros, en cuyo contraste veo hasta dónde puedo y hasta dónde no. En realidad no se trata de mí, sino de esa interacción con otros en donde reconozco los poderes, voy practicando posibilidades y también limitaciones. Esto es, ideológicamente para mí, el tipo de subjetividad y de humanidad que se debe practicar, lo opuesto a lo que propone este ser neoliberal que lo puede todo.

Entonces, ¿cómo ficcionalizamos esto?, ¿cómo podemos mostrar esto y a su vez vivir esta experiencia de lo común? Yo creo que la singularidad de Catalinas y de Barracas es la de una comunidad contándole a otra una historia. Nosotros, además de que lo contamos, hacemos mucho hincapié que el hecho espectacular se viva como una experiencia de lo común: no solamente verlo, sino sentirlo. Y ese coro en escena de repente invade la sala y te permite entrar y salir; cuando vos ves ese nosotros y de pronto formás parte de ese nosotros.

¿Cuáles son esas bases o esas otras bases teóricas con las que pensás la investigación creativa desde el coro?

Bueno, Foucault, Brecht... aunque también otras miradas como la de la filósofa catalana Marina Garcés, que tiene dos libros: *Un mundo común* y *Tiempo de promesas*.

En mis bases también está mi formación religiosa como ir a misa, de ahí aparece la experiencia de la ronda, toda esa ética de los curas por la liberación. Es una ética fundante en mi vida, más allá de lo que leí y viví. El club, por ejemplo, donde tuve mucha experiencia cuando era chica, además de los juegos y las rifas. Construir con otros como un goce muy profundo de la práctica común. Todo eso me atravesó.

También está la formación de mi papá como comunista y, claro, peronista, porque ser comunista en Argentina es raro. Mi papá era politólogo y mi mamá, socióloga, lo cual creo que me marcó mucho. Más allá de lo que leamos, el aprendizaje sucede cuando lo practicamos, así como vivimos en un sistema que todo el tiempo nos propone practicar lo singular y lo individual. Con mi papá podíamos hablar de Marx por sobre todas las cosas: era un tremendo marxista, especialista en economía de este tipo y trabajaba, por ejemplo, en el desarrollo de las economías regionales en todo el país.

Y desde muy chica empecé a hacer teatro en la escuela de Alejandra Boero, también en Andamio 90, que fue uno de los primeros teatros independientes que tuvo la ciudad de Buenos Aires posdictadura. Eso creo que dejó una huella. Después fui docente ahí durante dieciséis años. Y otra tremenda fue estudiar con Juan Carlos Gené. Podíamos hablar de Marx, de los teóricos de la filosofía y la sociología, de Durkheim, de Weber, Hanna Arendt, se me ocurren miles... de Gramsci y, bueno, Benjamin.

Cuando me encontré con la práctica de Eugenio Barba, me modificó, me traspasó; cuando conocí a Pina Bausch. Ni hablar a los maestros de acá, uno todo el tiempo se basa en esos maestros europeos; sin embargo, a mí lo que me marcó profundamente fue Gené, Ricardo Talento, ver a Catalinas, con Rafael Sicarelli, con Corina Busquiazo, con los compañeros de Barracas.

Después tuve una maestra de movimiento, que todavía por suerte la sigo teniendo, Viviana Lasparra, que me ayudó a desarrollar toda una percepción del espacio y del cuerpo. Un cuerpo que no es una máquina, sino que tiene otros planos de sensibilidad: entender al cuerpo más allá de la biomecánica. Después, leer el teatro pobre de Grotowski fue como un orden, una maravilla. Gordo Kray también me parece que es alucinante, especialmente el planteo que hace con relación a lo que es posible cuando uno se pone a crear con otros. Alfredo Iriarte es un gran maestro para mí. Después, cuando hice la formación Lecoq, me explotó la cabeza. También leer a Vygotsky para mí fue clave, a Piaget, a Ana María Fernández, que

es una autora argentina que habla sobre la creación, sobre lo grupal; a Tato Pavlovsky, estamos hablando del maestro de los maestros. Bueno, también a Pichon-Rivière, que es un gran teórico argentino que está completamente relegado, a Gino Germani; te puedo nombrar mucha gente.

Por ejemplo, Rita Segato es una persona que me toca ahora. Hoy te puedo decir eso, quienes me tocan mucho son estas mujeres. Te doy un ejemplo: el libro *Sociología de la vida cotidiana* de Ágnes Heller te muestra cómo todos estamos reproduciendo mandatos, modos de hacer, de entender y de percibir en el acto más mínimo, como la comida, la sexualidad o el deseo; bueno, según Lacan, lo que implica el poder del lenguaje. Entonces, si el inconsciente está estructurado como un lenguaje, sería meternos en el lenguaje y hacerle preguntas, armarlo, desarmarlo. Todos esos tipos y tipas me acompañan.

¿Cómo se forma el mito, la ceremonia y el ritual colectivo? ¿Cómo se construye la grupalidad en esos conceptos?

Lo que nosotros hacemos es tratar de preguntarnos qué tenemos en común. Volver a una pregunta que es tan primaria, que tenemos tan adentro que la debemos sacar y nombrar para darnos cuenta, porque perdimos el registro de que tenemos muchas cosas en común. Somos, como dice Marina Garcés en el libro *Un mundo común,* que es hermoso, porque fuimos soñados por otros. Se pelea con el concepto de contrato social de Hobbes y dice que es una gran mentira porque no nacemos individuos y contratamos a lo social, nacemos de lo social y nos transformamos en sujetos singulares.

¿Qué es lo que nos vuelve comunes?, ¿por qué? En el caso de Parque Patricios fue hacer un recorte para poder producir algún sentido posible, un recorte en el espacio, el territorio. Tanto en términos geográficos, simbólicos e históricos, compartimos un territorio común —acá está bueno leer *Genealogía del espacio* de Gastón Bachelard—. Pensar que el espacio está antes que nosotros no es nada nuevo. Ya las comunidades indígenas lo dicen todo el tiempo, pero nosotros perdimos esa percepción. Creemos que el mundo viene, que somos el centro del universo. Y en realidad, no, somos mucho menos. Como esa percepción que tenés cuando vas a la montaña y decís ¡ay, qué chiquitita que soy en esta inmensidad! Solamente uno toma esa percepción cuando está allá. Vivimos en ciudades que están hechas para nosotros. Cuando nosotros entramos en otras geografías, nos damos cuenta que todo es invención humana.

Volver a desarrollar esa percepción, que hay algo que nos antecede, que es mucho mayor que nosotros mismos, y que a su vez está hecho de muchas capas de historia y de vida vivida, es el gran trabajo para mí: el teatro comunitario. Es desarrollar el registro de lo singular y de lo común que atraviesa toda la vida del actor. Eso, para mí, es más poderoso que solamente la formación del actor individuo. La formación del actor en el teatro comunitario permite esta doble dimensión: me formo como un sujeto singular, pero también tengo esta vida en común con otros. Esto es algo que se trabaja. No sucede solo, sino que se aprende. Para eso hay que generar el acto de enseñar y el acto de aprender. No es que nazcamos sabiendo esto.

¿Y qué hacemos metodológicamente? Vamos primero a tratar de construir ese nosotros, volver a construirlo. ¿Cómo? A través del cuerpo, del ritmo. Por eso el poder que tiene la música, que es igual al del territorio, viene de lo inconsciente.

Lo que nosotros tratamos de hacer es mover esa memoria primaria que uno tiene porque nació del cuerpo de un otro, porque fue tocado por otro. Entonces, lo primero que hacemos es ir a ese lugar tan físico, tan primario, que nos lo permite, en términos de recursos, el ritmo, el tempo común, el contacto físico, la respiración común. Nosotros siempre trabajamos lo anterior a la palabra; después llegamos a esta para cerrar sentido. Lo primero que hacemos es intentar construir esta memoria física compartida y, a partir de eso, empezamos a descubrir las memorias que aparecen, las mitologías que surgen y nos constituyen, los miedos comunes, los fantasmas comunes, los sueños comunes. Entonces vamos ahí.

Ya después de muchos años atacamos esas preguntas, empezamos a desarrollar estrategias metodológicas que nos ayuden hacerlas circular. Pero no es solamente desde la pregunta conceptual y racional, sino, por ejemplo, desde dispositivos para pensar qué es lo que está en la luz y en la sombra. Trabajar solamente en un plano del espacio; en diferentes formas de percibir el espacio juntos.

La canción, la palabra cantada, la melodía, una melodía común que nos atraviesa, la deformación de esta, la melodía que abraza y cuida, pero también la que trabaja el terror, que acompaña la angustia. Vamos buscando diferentes estrategias metodológicas que nos den la posibilidad de sondear eso común, desarrollar ese registro de lo común y, a su vez, que

sobre eso luego podamos metaforizar y construir acuerdos compartidos. Ahí empieza a aparecer el acto de escritura.

Entonces, ¿cómo se construye después la dramaturgia, la escritura de eso que surge ahí en el entrenamiento?

Hay algo que es interesante. Hay gente que empieza el proceso de creación, que aporta un montón y después no está cuando se construye el espectáculo, no siempre son los mismos. Esto queda en la memoria del grupo, eso sí, lo veo como norma en estos veinticuatro años de trabajo. Hay gente que aporta mucho creativamente y que después ese *back up* de información y ese acervo de creación queda para el grupo.

Eso es una cosa alucinante. Porque, por ejemplo, en el caso de *Lo que la peste nos dejó,* quien hizo la pregunta sobre si los fantasmas existían o no, que nos permitió ver que estábamos preguntándonos en realidad sobre los fantasmas, fue un niño que vino a diez ensayos y después no vino más porque no quería actuar. Pero él hizo esa pregunta.

Nosotros hacemos de detectives de las memorias comunes que hay en los cuerpos de la gente. En ese momento, las historias y fantasías que se mueven entre las personas tienen el poder de interactuar en esos cuerpos, empiezan a disparar imaginarios cuando están en interacción con otros. Nosotros, como directores, lo que tenemos que hacer es construir preguntas que activen esas fantasías que se disparan y, a su vez, poder escuchar eso que aparece. Tener esa sensibilidad de pescar fantasías e historias, de ser detectives.

No hago teatro de texto, de literatura, sino teatro performativo, ese que viene de Antonin Artaud. Aquel que con una palabra, una imagen, con los cuerpos moviéndose detona todas las dimensiones posibles. Como si yo te dijera que veo las sombras de algo, una estela, y la sigo. De la misma manera, ellos están haciendo algo que a mí me remite a otra cosa, entonces trato de llevarlos hacia allá; cuando eso pasa, me devuelven una tercera cosa. Entonces, es una relación que construyo con esa grupalidad, en la que ellos me proponen y yo les propongo; así vamos y venimos hasta que podemos empezar a cerrar sentido.

Así, trato de que ese nosotros esté muy convencido acerca del para qué toman la escena. Es muy importante que ese coro tome la obra como una bandera. Si para el grupo esa obra no lo es, la ceremonia teatral está muerta.

Hay que construir esta mitología grupal cada vez que vos reponés la obra, aunque la obra exista. Por ejemplo, en *La peste*, casi el 100 % del grupo actual no formó parte de la fundación de la obra, así que hay que hacer un trabajo para que les pertenezca. Ahí reside la riqueza del teatro comunitario. No solamente en los vínculos entre las personas, que se hagan amigos, sino en el trabajo colectivo. Eso es clave para que lo que suceda valga la pena, para que la gente se traslade y venga acá a vivir una experiencia común y ver una exposición de cuerpos que no tienen nada para decir por sí solos. Esto es posible porque mientras estás creando ponés en juego la idea de que yo solamente puedo crear porque estoy con todos ustedes. Esto se lo digo al grupo y a mí misma.

Me pasa que cuando me quiero sentar a escribir sola y cerrar sentido e inducir al grupo a un lugar sin haber escuchado, sin haberme dejado atravesar por el grupo, sin haberme modificado, angustiado, perdido, no me encuentro en nada. Lo único que encuentro son lugares comunes. Ahora, cuando me angustio, me dejo atravesar o tocar, lo que ellos me devuelven es muchísimo más interesante de lo que propuse y ahí lo que sucede es hermoso.

¿Cómo es dirigir teatro comunitario?

Hay una cosa que para mí es hermosa de este trabajo: no dirigir sola. Dirijo con un músico, un artista plástico, un iluminador y otros compañeros actores. Nunca dirijo sola. Siempre estoy acompañada de un montón de gente con saberes alucinantes. Lo que sí tratamos de establecer son acuerdos que hasta los mismos compañeros me dicen: "Vos tenés que cerrar, porque si no nos organizamos, no vamos a ningún lado. Vos dirigís".

La última palabra la tengo yo, pero por una cuestión similar a estar en un barco durante una tormenta, donde un montón de gente está mirando y pregunta qué hacemos; bueno, vamos por acá. Es como conducir, pero no en un modo patriarcal. Es una conducción completamente feminista, en el sentido del feminismo que plantea Rita Segato: cómo construir poderes de la fragilidad.

Tomás decisiones, pero teniendo en cuenta que esos que están ahí tienen poderes y saberes. Todo esto que te digo no es ideal, sino reconflictivo, y no es que yo soy muy buena y amorosa todo el tiempo, no. Cuando hago puesta en escena, soy absolutamente verticalista y tajante, no escucho a nadie, pero en el proceso anterior, sí. Y bueno, todo eso hace que esa práctica pueda ir adelante.

Uno de los aportes interesantes que tiene para mí la práctica de dirección en el teatro comunitario es cómo construimos relaciones de poder. Esa es otra pregunta: ¿cómo construimos relaciones de poder que sean necesarias? No se puede dirigir sin ellas, pero, ¿cómo construimos relaciones de poder para poder producir juntos? Esto es una pregunta que no tiene una única respuesta, pero hay que hacérsela.

Cuando venimos de una tradición teatral occidental en donde el director varón es el que lo sabe todo —un genio— se crea un lugar terrible, porque no habilita nada, porque tenés que estar todo el tiempo sosteniendo que sos un genio. A veces sostener eso te vuelve un tirano, se puede decir. Esto no lo sé y tendría que preguntarlo, consultar con quien dentro o fuera del grupo lo sepa y lo maneje. Tengo la suerte de encontrarme con compañeros que me permiten entrar en duda y después tomar decisiones.

Eso no es fácil. Todo el tiempo este proceso nos permite restituir formas de relación social, formas de producción, modos de producción, poner en duda, cuestionarnos. Nos lleva a conectarnos con una vulnerabilidad que, para mí, nos vuelve más humanos. Pero es conflictivo, muy conflictivo.

En mis comienzos iba a ver a Ricardo Talento y le decía "Ricardo, pasó esto, pasó esto". Un día me dijo, cuando recién había empezado a dirigir: "Vos tenés que pensar al revés. Vos tenés que pensar, cada vez que te vas a encontrar con un grupo, ¿cuántos problemas voy a tener que resolver hoy? Nunca vos llegás a una grupalidad. Esta ya está equilibrada porque justamente lo que la mueve es el conflicto. Entonces, lo que vos tenés que hacer como directora es gestionar el conflicto. Y lo tenés que gestionar y siempre llevarlo a la tarea".

Parece que es una pavada, pero una grupalidad operativa, en términos de Pichon-Rivière, es aquella que está detrás de la tarea, que logra producir poesía, ficción, lo cual es muy complejo. Entonces, por ejemplo, una de las cosas importantes en los espacios de ensayos son los momentos en qué construís la pretarea, la tarea y la postarea.

Uno no lo puede controlar todo, pero por algo uno dirige, porque tiene una relación con el control y hay que hacerse cargo también. Si bien uno no lo puede controlar todo, hay cosas que se arman, relaciones que se arman previamente, como la pregunta sobre lo que vamos a trabajar, que está al inicio. Cuando estamos en la propia tarea, entramos desde el cuer-

po, la música, memoria física coral, el cuerpo con otros cuerpos, para después llegar a las rondas, pensar con otros y luego a transformar eso en imágenes.

Nosotros siempre trabajamos mucho el análisis de la morfología del espacio, del ritmo, de la evolución de la acción y de las tensiones. A partir de allí componemos y después lo transformamos en texto.

Para cerrar, ¿qué pasa cuando salís de un ensayo o de una función? ¿Cómo volvés a tu casa?

A veces enojadísima porque quizás las cosas no salen como quiero, pero hay momentos que salgo conmovidísima, viendo los espectáculos propios o los de otros compañeros. A mí me pasa que cuando veo la sala llena y pasa algo fuerte en ella, cuando hay vibración común, cuando sucede la peste de la que hablan todos, siento que todo el esfuerzo que nos implica hacer esto tiene sentido y que mi vida también.

Cuando veo que la gente se vincula, se conoce, se encuentra... Hay mucha gente que se ha reencontrado con personas muy importantes en su vida acá, viniendo a ver un espectáculo, a participar en un taller; se han reencontrado o se han encontrado con alguien. Todo eso me conmueve profundamente. Es entender que esto vale la pena; tiene sentido provocar encuentros porque creo que, en un mundo de desencuentros, por lo menos mi tarea o lo que yo puedo hacer es provocar encuentros. Creo que tengo ese poder de provocarlos entre las personas y me conmueve que los encuentros se generen y empoderen.

Eso me pasa cuando estoy en un ensayo y veo que la gente ha podido armar a partir de estrategias metodológicas, acuerdos, poesía. Verlos conmovidos y transformados porque registran que tienen el poder de producir una poética, de producir un discurso, me conmueve muchísimo, hasta a veces los envidio y digo: "están disfrutando".

Por eso me puse a hacer una obra. Pensé que yo también lo tengo que hacer, tengo que estar ahí también, en ese otro lugar. Por eso para mí fue un desafío poder dirigir y dejarme dirigir. Y también me conmuevo, por ejemplo, cuando termina *Santa mesa* y vengo a hablar con el público, a comer todos juntos en la mesa, y oigo todo lo que devuelve el público, todo lo que se le movió. Lo mismo pasa cuando salen de *La peste*.

Todas esas memorias que se movieron, que la gente al salir de la función te diga yo quiero estar acá, son una misión cumplida. Reconfirmo el poder transformador que tiene el teatro. Es transformador y es una peste que nos toca multiplicar. Provocar resonancia en muchos cuerpos es increíble, es magia. Y entonces me restituye el sentido del misterio de la vida.

A mí me pasa que este lugar me obliga todo el tiempo a relacionarme con el misterio y a enfrentarlo. Me hace valiente cada día más. Es el encuentro entre las personas. No hay nada más transformador para un ser humano que otro ser humano. Las personas te pueden alojar o te pueden expulsar. Creo que este tiene que ser un lugar que aloje, pero para eso hay que ser riguroso. Eso no sucede en el mal llamado hipismo, sino con rigor, orden, trabajo y método.

Y creo que el lugar es más allá del espacio Pompapetriyasos: el lugar somos nosotros, haciendo juntos.

Eso es algo que siempre hablábamos, cómo Pompas no es este teatro, no es el teatro de la avenida Brasil, que ya lo demostró la historia. Fue la plaza, el baño de un club, otro destruido, la casa de un compañero, la esquina del almacén, la calle, el pasaje. Y hoy es esto. Entonces, lo que hace que esto exista es el encuentro entre nosotros. Y que el encuentro sea lo más sincero, lo más profundo, lo más genuino y cuidado posible.

Las causas comunitarias: un motor de la gestión cultural territorial en el caso del teatro itinerante cordobés



Ximena Silbert

Licenciada en Teatro por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y doctoranda en Artes con beca de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNC. Ha dirigido el proyecto de investigación “Nuevos públicos: creación y formación” (CePIA-Facultad de Artes–UNC). Es miembro de la Red de Profesionales Latinoamericanos para el Desarrollo de Públicos (REDLAP) y coordina ciclos, festivales y programas de formación de públicos en el ámbito independiente y estatal. Actualmente es docente en la Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo.

Las causas comunitarias: un motor de la gestión cultural territorial en el caso del teatro itinerante cordobés[1]

Ximena Silbert
Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

En este artículo vamos a describir y analizar el modo en que trabajan quienes gestionan el territorio para reunir al público cuando llega el teatro itinerante. Nos importan sus motivaciones y fundamentos de valor, pero también entender cómo gestionan el vínculo entre las propuestas escénicas y la comunidad. Para llevar adelante este análisis, nos basamos en nuestro corpus construido a partir de una bitácora de gestión del Programa Teatro Itinerante, cuyo desarrollo permitió observar el proceso desde adentro y escuchar a los artistas-gestores de programación, conocer sus criterios, así como acceder a testimonios en primera persona de parte de los referentes territoriales de diversas localidades de la provincia de Córdoba.

Partimos de la hipótesis de que las "poéticas del vínculo" requieren gestiones del vínculo y viceversa, y que, en esa tarea, el rol de artistas-gestores, promotores culturales, referentes territoriales y toda la cadena de mediadores, que intervienen desde la comunidad, resulta fundamental para crear experiencias significativas.

Proponemos pensar a los referentes territoriales como mediadores culturales, aunque no se trate de personas formadas en esa práctica. Creemos que es importante destacar su rol de ese modo, especialmente porque el material que vamos a analizar es el de una política cultural estatal, cuya implementación se hace efectiva a través de la cogestión entre artistas, gestores culturales, Estado y referentes territoriales, lo cual conforma una cadena de mediaciones en donde la decisión de cada uno de los agentes influye en el alcance y calidad de acceso por parte de los destinatarios. Ya se ha analizado esta estructura en la implementación de políticas públicas:

[1] Este artículo se ha desarrollado a partir del trabajo de campo de la investigación doctoral en curso "Gestión de públicos y acceso a las artes escénicas: La experiencia del teatro itinerante cordobés en la creación y formación de nuevos públicos", la cual cuenta con una beca de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba (SeCyT-UNC).

> Al ras de la vida social, entre el Estado y la sociedad existe una frontera porosa caracterizada por la existencia de un denso mundo de mediaciones (...). En efecto, referentes de comedores comunitarios y merenderos, animadores barriales (...), activistas sociales, capacitadores, brokers de planes sociales y burocracia de calle, pueden ser pensados como operadores en el filo del Estado (...). Aún con menos margen de maniobra y capacidad estratégica que los agentes que deciden sobre los flujos de recursos, su praxis tiene peso decisivo en la efectividad y resultado de la política en la vida cotidiana. (Bertranou *et al.*, 2023, p. 47)

Lo particular en el caso que analizamos es que las y los artistas itinerantes acostumbran manejar las presentaciones de sus obras siempre mediante la cogestión con referentes territoriales, se trate o no de una política pública y, de hecho, es ese capital social (su "agenda de contactos" de referentes con quienes han tejido vínculos a lo largo de los años de itinerar con sus obras) el que ofrecen para articular con el Estado, quien administra, organiza y financia los recursos para esta política cultural pública.

Palabras clave: territorialidad; mediación cultural; causas comunitarias

El valor contextual

Para ayudarnos a entender el valor de estas experiencias de teatro itinerante, desde el punto de vista de las comunidades de públicos que se reúnen para la ocasión y desde el interés de los propios referentes territoriales, acudimos al concepto de "valor contextual", utilizado por Marisa de León (2004), el cual refiere al valor que adquiere un proyecto además de su valor artístico y que "está relacionado con el entorno y el medio, tanto generales como particulares (...) así como con la situación, las circunstancias y las condiciones para su realización" (p. 54). De acuerdo a esta autora, estas circunstancias pueden ser, por ejemplo, si la presentación de la obra ocurre en el marco de un festival, homenaje, conmemoración de fecha, etc. Para la autora, además, este valor redunda en la relación con los públicos y en la repercusión del intercambio simbólico entre creación y espectadores (De León, 2004). En otras palabras, las circunstancias aluden al tiempo en el que se produce el hecho teatral, un tiempo que puede venir por el calendario y en el que está circunscripto.

El valor contextual, en el caso de las obras que estamos estudiando, no está dado por la circunstancia, sino por los sentidos simbólicos que emergen en el encuentro, en el lugar, por las problemáticas que comparten las

personas, por lo común que define la identidad en cada territorio, por aquello que vale la pena juntarse en ese lugar, lo que motiva la participación. Y es preciso destacar que los artistas itinerantes, en tanto artistas populares, suelan acompañar con su actuación y apoyar diversas causas comunitarias que motivan los encuentros.

En el caso del teatro itinerante, el componente social de la motivación, que sirve para organizar o participar del encuentro y la presentación de una obra, se construye en alianza con causas comunitarias que no necesariamente tienen que ver con el acceso a las artes escénicas. Por el contrario, las razones por las que la comunidad se reúne (y que en definitiva nos permite visualizarla como una comunidad de público específico con quien gestar un vínculo) pueden ser otras. Las y los referentes territoriales cumplen diversas funciones comunitarias con relación a esas causas que son particulares en cada territorio. Estas pueden ser el abordaje de problemáticas ambientales, como los incendios forestales, el desarrollo inmobiliario, los basurales o la megaminería; cuestiones relacionadas al desarrollo de economías regionales, a problemáticas de acceso a la salud o bien ser referentes de causas más genéricas, como la educación de la comunidad. Estas otras causas son las motivaciones de los referentes territoriales, para quienes la ocasión del teatro es una herramienta, una puerta.

Para las y los artistas que hacen y gestionan funciones de teatro itinerante, los referentes territoriales son promotores culturales en su comunidad, por lo que no necesariamente son personas de la cultura ni funcionarios del gobierno local. Puede ser una maestra, una enfermera, un bombero voluntario, la persona que organiza el comedor, un promotor de salud, una médica, referentes de asociaciones civiles de productores, ambientalistas o campesinas, presidentes de centros vecinales, representantes de ferias artesanales, de radios comunitarias, etc. Estos son sus aliados estratégicos en la región, cómplices de organizaciones sociales y comunitarias, quienes logran convocar y reunir a su comunidad en el marco de diferentes causas.

Los artistas y gestores culturales, al programar funciones de teatro en el marco de otra actividad, lo realizan en alianza a esas causas comunitarias, con lo cual aportan una experiencia artística. Muchas veces aquellas exceden el interés por el teatro y cobra mayor relevancia la ocasión en sí misma debido a su sentido social y vinculante.

Los referentes realizan un gran trabajo creativo y de organización, al complementar el encuentro con otros elementos que se comparten, ya sea una comida o una actividad, o la invitación extendida a las familias y vecinos. Este modo de gestión tiene que ver con lo que, en el campo de la formación de nuevos públicos, entendemos como una curaduría de la experiencia de manera integral, la que se logra en una gestión colaborativa entre los diferentes mediadores de toda la cadena, pero que, principalmente, requiere la visión de conjunto acerca de los públicos y el contexto de quienes trabajan en el territorio (gestores y referentes).

Así, por ejemplo, en una función del Programa Teatro Itinerante que se preparó para una escuela rural del sur de la provincia de Córdoba (que funciona también como escuela-albergue), ubicada en un pequeño paraje en medio de una ruta que une varios pueblos, la artista-gestora territorial a cargo amplió el alcance territorial de la propia escuela y activó una alianza con una asociación civil cultural y ambiental de la zona. Para el diseño curatorial se eligió una obra que se llama *Animaladas* del grupo Verde que te quiero verde, una historia ambientada en el monte. El grupo vino desde Traslasierra, al oeste provincial, atravesando las altas cumbres, lo que significaba un desafío por el tiempo y el costo del traslado, que la gestora resolvió con una contratación de función extra por parte del municipio de la ciudad más cercana y un alojamiento en el camino en casas de colegas.

Por su parte, para que la oportunidad sea provechosa para muchas personas, la asociación civil ambientalista convocó a la directora de la sede de escuela rural, con el fin de organizar un encuentro de escuelas de la región. Cuatro directoras se trasladaron en sus vehículos con sus estudiantes, reuniendo así a veintitrés espectadores, un gran número teniendo en cuenta que hay escuelas rurales con solo cuatro alumnos. Con todas las puertas del salón abiertas al campo amplio, niños y niñas jugaban mientras la obra se iba montando, probando el sonido, acomodando los objetos y sillas, con la música elegida para la obra —con aires de chamamé— sonando de fondo.

Desde la escuela base se organizó con las madres de la cooperadora un espacio de merienda compartida después de la función, que incluía una larga mesa llena de tortas hechas por cada madre y hasta un muestrario de semillas y alimentos de la cosecha del algarrobo, que acercó la asociación civil para mostrar lo que ofrece el monte.

Aquí podemos ver la articulación de una cadena de mediadoras (casi siempre son las mujeres quienes sostienen los lazos comunitarios, los cuidados y el acceso), el modo en que un pequeño recurso del estado provincial prolifera y amplifica su alcance. Estas experiencias son como una fiesta, una alegría que queda resonando.

Testimonios de territorialidad

Para poner en valor el trabajo realizado por las y los referentes territoriales con relación a la gestión de públicos, es preciso traer aquí sus testimonios, que dan cuenta de las causas de la comunidad y el modo en que la ocasión del teatro les permite construir sentidos que vinculan experiencia estética y territorialidad.

Antes de compartir los testimonios, hacemos un paréntesis para hablar sobre el concepto de territorialidad. Para empezar, la geografía humana sentó las bases para superar la noción de territorio como locación espacial. En este sentido, cuando Dubatti (2020) construye el argumento de la "territorialidad" como categoría analítica para estudiar las cartografías teatrales, cita a Álvaro Bello (2004), quien sostiene que el territorio "tiende a ubicarse sobre el espacio, pero no es el espacio, sino más bien una 'producción' sobre éste" (p. 120), resultado de relaciones sociales situadas en campos de disputa y negociación. Desde esta perspectiva, el territorio no se reduce a lo geográfico, sino que se constituye a partir de las relaciones que los sujetos y las sociedades establecen con su entorno y entre sí. Sin embargo, como señalan Giuseppe Dematteis y Francesca Governa, la territorialidad no debe entenderse como el resultado del comportamiento humano sobre el territorio, sino como el proceso mediante el cual ese comportamiento se construye (2005, p. 44).

En el campo del teatro, esta concepción nos permite comprender los fenómenos escénicos como prácticas situadas que se configuran en diálogo con los contextos territoriales donde suceden. De este modo, al hablar de territorialidad, como Jorge Dubatti (2020) propone, nos referimos a una unidad dinámica de anclaje geográfico, histórico y cultural simultáneamente, es decir, a un "espacio terrestre subjetivado" (p. 19) en el que se configuran determinadas formas de experiencia y de subjetivación. Esta perspectiva enfatiza el carácter complejo y procesual del territorio, entendido como un espesor cartográfico en el que se superponen diferentes niveles de relaciones —intraterritoriales, interterritoriales y supraterritoriales— así como dinámicas continuas de territorialización, desterritoria-

lización y reterritorialización. Se trata entonces de una construcción en permanente transformación.

Dicho en otras palabras y refiriéndonos al teatro itinerante como fenómeno, la territorialidad en la que se inscribe está dada por las prácticas y las relaciones de cada comunidad en la que se presenta, sumado a los sentidos que el teatro itinerante trae de su recorrido por los caminos. Un lugar donde se presenta una obra de teatro itinerante es mucho más que un lugar y, por otra parte, no volverá a ser el mismo luego de esa vivencia. Los artistas-gestores eligen los lugares interpretando toda su configuración subjetiva en alianza con los referentes territoriales que aportan esa información y de ese modo se diseñan experiencias territorializadas.

Los testimonios de referentes territoriales, recolectados para la construcción de nuestro corpus, fueron obtenidos durante el trabajo de gestión y programación del ciclo de mayo del año 2025 del Programa Teatro Itinerante. Este segmento tuvo lugar principalmente en escuelas rurales; se trató de una decisión intencional para poner a prueba e investigar el impacto de las experiencias en las comunidades, cuando se producen en alianza con el ámbito escolar, entendiendo a este como lugar privilegiado para la democratización del acceso al patrimonio cultural y para profundizar las experiencias en un contexto favorable a la vinculación con otros saberes, poniendo en valor el aspecto formativo de las experiencias artísticas que se suma a la función de entretenimiento. Aprovechamos la ocasión para recolectar testimonios mediante dos instrumentos diferentes: por un lado, reuniones virtuales de encuentro entre referentes territoriales y gestores del programa por región y, por otro, un formulario de consulta digital individual para que los y las referentes puedan completar posterior a las funciones y que llamamos planilla de devolución.

Se programaron cincuenta y un funciones en veinticinco departamentos. Recibimos dieciséis devoluciones de referentes territoriales y realizamos seis reuniones con referentes y gestoras territoriales, una por región o corredor (excepto la región del Gran Este, que no pudo reunirse), de las que tomamos notas registrando las conversaciones. En este caso decidimos no grabar las reuniones para dar la posibilidad a que emergieran temas y opiniones de mayor intimidad o reserva tanto en relación a las realidades territoriales como en relación a las experiencias situadas con el Programa Teatro Itinerante. Consideramos que esta fue una decisión acertada ya que la profundidad de los testimonios recolectados supera ampliamente

a la del instrumento de recolección que significó la planilla de devolución escrita e individual. Consideramos que esta posibilidad en parte está dada por la propia experiencia de compartir visiones territoriales entre pares en un clima de encuentro, además de la apertura que permite la conversación en contrapartida de un documento escrito. En las planillas de devolución recibimos una mayoría de respuestas que abundan en adjetivos valorativos más que analíticos ("muy lindo", "les encantó") y en las que los encuestados, colocados en un lugar de la demanda, orientan su respuesta hacia la confirmación del rol proveedor del Estado dentro de la dinámica cultural, social y económica de la comunidad.

Para empezar, cuando les preguntamos qué experiencias hay, la mayoría de las y los referentes estructuran sus discursos testimoniales ofreciendo diagnósticos territoriales que justifican la necesidad del contacto con el arte. Es posible que esto se deba a la presencia de una funcionaria de Cultura del Programa Teatro Itinerante en las reuniones, de modo que la respuesta tuvo también por objetivo que la presencia del recurso del Estado para cada territorio no se perdiera. Por otro lado, muchos de los diagnósticos y las razones se presentaron atados a propósitos y proyectos regionales de desarrollo social y cultural. Así por ejemplo, durante una reunión con gestores y referentes de la región Punilla, una maestra rural manifestó "vemos a los niños que les cuesta la expresión verbal (...) queremos incentivar a poner el cuerpo, creo que lo que hay en las pantallas es muy explícito, cuesta la creatividad" (Comunicación personal, 5 de mayo de 2025). Desde otra localidad, la referente comenta que todo el pueblo está trabajando sobre su identidad, la cual ha sufrido históricamente asociaciones con la cárcel que queda cerca y que popularmente se la denomina con el nombre del pueblo, lo cual les significa un estigma que se manifiesta en muchas experiencias confusas y discriminatorias.

Hay comunidades que fundamentan su necesidad a partir de la distancia de los centros urbanos: aquella condiciona toda posibilidad de contacto con ciertos movimientos culturales y con el acceso a recursos de diversa índole, aunque también el problema puede ser las característica de los caminos apartados, la falta de transporte o algún fenómeno climático que anegó la entrada al pueblo. Esa condición entonces se convierte en causa para la gestión de diversas acciones que generen ocasiones de ingreso.

Uno de los ejemplos de gestión más interesante es el que llevan adelante los artistas-gestores de la zona de Traslasierra de manera colaborativa

con referentes territoriales promotores de salud del Programa Provincial Familia Rural Sana. En este caso coordinan teatro y atención de salud; como explica una de las médicas "la salud no es solamente no estar enfermo, también es sentirse bien, pasar un buen momento y el teatro fue un momento de reunión" (anónimo, comunicación personal, 29 de mayo de 2025). En esa ocasión se presentó una obra en la escuela y se atendió al público en la salita de salud junto a la escuela. Al final de la obra se realizó un mural en la salita junto a las artistas de la obra, que permanece en los muros como un testimonio del arte compartido.

En el análisis de los testimonios advertimos que las escuelas rurales, especialmente las de las localidades de menor densidad poblacional, cumplen un rol comunitario que excede su función educativa. Destaca para nuestro objeto de estudio su capacidad como agentes de promoción cultural o como diríamos en el terreno de la formación de públicos como "agentes multiplicadores".[2] En este sentido, resulta relevante el hecho de que veinte de cincuenta y un escuelas extendieron la invitación a otras, de modo que la ocasión fue también un encuentro con otras escuelas rurales, y aunque algunas no invitaron a otras instituciones educativas sí extendieron la invitación a familiares, miembros de la comunidad y autoridades.

Muchos de los fundamentos de valor que exponen las comunidades de las escuelas a las que alcanzamos en este estudio refieren la presencia del arte en las escuelas y su impacto en los procesos de aprendizaje, lo cual merece un abordaje profundo puesto que forma parte de los argumentos que justifican la presencia de programas y políticas específicas de arte y educación. Sin embargo, preferimos no entrar aquí en ese terreno y, en lugar de trabajar una vez más sobre los beneficios del arte en la educación integral y el desarrollo del pensamiento crítico, trabajar en la pedagogía del acontecimiento, que es una problemática propia del campo del arte y de los estudios de expectación que nos conciernen.

La reunión de referentes en sí misma permite aprender entre pares acerca de las formas más eficaces de gestionar públicos. Si la reunión es posterior a la presentación de una obra permite evaluar y proyectar cómo seguimos para formar públicos pero si es previa equivale a una capacita-

[2] En nuestro artículo sobre la gestión de un club de espectadores analizamos la capacidad de algunas personas de estos grupos por su "potencia multiplicadora", entonces hablamos de "personas que comparten sus posibilidades individuales y se transforman en agentes de activación cultural" (Cassini *et al.*, 2024, p. 79), también hablamos de que "pueden comportarse como agentes multiplicadores, difundir y gestionar la iniciación de otras personas" (Cassini *et al.*, 2024, p. 83).

ción de mediación y a lo que en gestión de públicos llamamos "contacto previo". Este contacto es el que permite en los programas de formación de públicos conocer a la comunidad, compartir material e información que permita acercarse a la obra pero también ajustar todo lo referido no solo a la organización de la dinámica del evento sino también al encuentro con las convenciones del acontecimiento teatral, y en este sentido hacer los ajustes necesarios para favorecer conexión y el disfrute de la experiencia. Esta práctica también es realizada al interior de cada organización comunitaria. Al respecto, uno de los referentes-promotores comentó: "hace treinta y dos años que soy director de Cultura, fui docente, llamé a las directoras de las escuelas (muchas fueron alumnas mías) y les dije: nos juntemos a armarlo entre todos, decidamos dónde se van a sentar. Socializamos toda la información sobre la obra para que todos sepan lo que van a ver y nos ocupamos de gestionar que todo salga bien". Es el caso opuesto de otra directora de Cultura que lleva un año en el cargo y en la reunión de referentes contó que había tenido ya una primera experiencia con muchas dificultades para sostener un clima propicio de expectación ya que habían colocado unas vallas entre la escena y el público y los niños las pasaban y subían al escenario. Una de las artistas-gestoras que estaba presente en la reunión recomendó que "lo que más da resultado es recibir afuera, contar y explicar cómo entrar". Comentó que otra estrategia es "no sentar adelante a los que no tienen experiencia previa". En ese momento otra directora de Cultura acompañó comentando que en sus primeras experiencias le pasó algo similar.

Teniendo en cuenta que la participación de los referentes en diversas causas comunitarias les otorga cierta legitimidad para convocar a la comunidad en ocasión del teatro itinerante, es posible que quienes cumplen ese rol se sientan responsables por el contenido y los valores de la obra, lo que deberá dialogar con los intereses y las causas que cada particular mediador representa; en este caso, es posible que necesite realizar una curaduría basada en las herramientas con las que cuente. De este modo, asumimos que la tarea de los y las referentes territoriales excede ampliamente la gestión territorial de públicos para la Programación de Teatro Itinerante y que de hecho esa acción forma parte de un programa más amplio de promoción y preservación de la cultura y las causas de la propia comunidad. Es preciso entonces, hablar de referentes-promotores, especialmente cuando se trata de referentes de los espacios comunitarios o de funcionarios verdaderamente comprometidos con las causas

comunitarias.[3] En el mejor de los casos, asumen este rol personas que pueden organizar, convocar, seleccionar, poner en valor y legitimar ante la comunidad la propuesta artística elegida. Lo que estamos intentando poner en relieve es el sentido que tienen estas experiencias desde el punto de vista de los territorios y en lugar de hablar de gestión territorial de públicos para el teatro itinerante, hablar de este como una estrategia de vinculación para el desarrollo cultural de la propia comunidad. En definitiva, es una manera de posicionarse desde la gestión cultural y la investigación artística en la territorialidad, es decir en los espacios subjetivados, donde ocurren las experiencias de teatro itinerante, reconociendo procesos de subjetivación singulares y relativamente autónomos de las dinámicas propias del campo teatral.

---

[3] A lo largo de este texto, venimos usando el término promotor cultural y es preciso hacer algunas aclaraciones al respecto. Si adherimos al uso que le da el antropólogo Adolfo Colombres (1991), quien enfocado en el estudio de las comunidades indígenas escribió tres tomos de un *Manual del Promotor Cultural* y dedicó el primer capítulo del segundo tomo a describir al promotor cultural y sus funciones, veremos que la denominación se orienta y circunscribe al campo de la cultura popular (hasta aquí no sería errado usarlo en el caso del teatro itinerante, ya que está presentado por artistas populares), pero que además, para el autor resulta central la condición de que quien ejerza el rol de la promoción cultural, lo haga desde dentro de la propia comunidad, siendo un "agente interno" (p. 9) cuya misión será la promoción de la autogestión popular de la comunidad para el desarrollo de su propia cultura.

Colombres distingue enfáticamente la figura del promotor cultural de la del animador cultural, siendo este último producto de las definiciones propuestas en las pautas de la UNESCO trazadas en la Conferencia de Bogotá (Americacult, 1978), en la que aunque el sentido también aludía a la estimulación de la iniciativa y la participación de las comunidades en su propio desarrollo cultural, Colombres entiende que se trataba de una concepción extrapolada de un modelo europeo que no contemplaba la realidad latinoamericana, signada por la opresión del colonialismo. Por eso para el autor la promoción cultural está ligada a movimientos culturales que surgen desde las propias comunidades (descolonizando) y aclara que "no se trata de entretener a sectores subalternos (para eso basta con la cultura de masas), ni de activarlos para cualquier fin, ni de desarrollar actividades aisladas, al estilo de la extensión cultural" (Colombres, 1991, p. 13). Por el contrario, se refiere a una militancia desde dentro por alcanzar la democracia cultural.

En definitiva, más allá de que no podríamos estar más de acuerdo, en la práctica de los casos que analizamos no siempre contamos con este tipo de promotores, el grado de implicación y conciencia de cada uno respecto al desarrollo de la propia cultura de su comunidad es diverso. En todo caso, en lo que sí podemos coincidir es en el hecho de que se trata de agentes internos que vinculan a la comunidad (su identidad, su realidad) con las experiencias artísticas, que cuando son acertadas, movilizan los sentidos de las propias culturas. Pero las denominaciones aquí están desdibujadas y admiten diversas combinaciones según cada caso, cada referente y cada territorialidad, razón por la que decidimos no abandonar la denominación de "referente territorial" pero adherir a esta idea de promoción desde la comunidad, poniendo así en valor la función que desempeñan hacia adentro.

La ocasión especial

El ideal de una experiencia significativa es aquella que posibilita a los espectadores y espectadoras la construcción de un "vínculo existencial" (Dubatti, 2024a) con el teatro, lo que desde nuestra perspectiva, además de la potencia artística de la obra y lo que el propio contacto con el arte (los espectáculos en este caso) puede movilizar a nivel personal,[4] depende de múltiples factores ligados a la experiencia socioafectiva que envuelve la ocasión y que permite a las personas implicarse en aquello que se hace propio de diversas maneras. Se trata entonces de gestionar vínculos socioafectivos alrededor de la experiencia estética, considerando que serán estos los que sostengan la motivación y la predisposición de los participantes a entablar vínculos profundos también con la obra.

El aspecto social en la motivación de espectadores potenciales, o espectadores que se inician, es un elemento que ya hemos valorado en nuestra experiencia de conformación del Club de Espectadorxs "Vi luz y entré", donde pudimos concluir que:

> Las prácticas de socialización se convierten en prácticas de participación y de implicación, donde entran en juego componentes afectivos, motivacionales y emocionales. Se trata de un proceso personal, individual, pero también compartido con el grupo de iniciación, en el clima afectivo de un sentimiento de pertenencia que también se construye. (Cassini *et al.*, 2024, p. 83)

El concepto de "ocasión" aquí es tomado de lo que Graciela Montes describe en su libro *La gran ocasión,* que constituye uno de los materiales recomendados para la implementación del Plan Nacional de Lectura en las escuelas argentinas. En ese texto, Montes pone en valor la ocasión entendida como un espacio-tiempo preciso y condiciones propicias para la lectura. La autora reconoce como un elemento la compañía y refiere al ambiente afectivo creado por nuestras madres, abuelas, maestros o quien

[4] Jorge Dubatti utiliza el término "expectateatrar" para dar cuenta de la expectación como acto pero también como acontecimiento: "la expectación acontece, es un acontecimiento y una acción: el "expectateatrar" (2024a). En varias publicaciones, el investigador incorpora la dimensión de la vida personal en la experiencia estética a través del concepto de "vínculo existencial": "Hablamos del espectador como un sujeto complejo, que construye un vínculo existencial con el teatro y genera en su vida otros acontecimientos a partir de su relación con los espectáculos. (...) Las/los espectadores construyen un vínculo existencial con el teatro. Especialmente a través de la frecuentación en el trato con las/los espectadores en las Escuelas de Espectadores, he comprobado que hacen múltiples acciones con los espectáculos en sus vidas. El teatro no se termina cuando salen de la sala" (Dubatti, 2024b, pp.77-78).

cumpla el rol de mediación, para leer un cuento en nuestras primeras experiencias.

> Dar ocasión para que la lectura tenga lugar. Garantizar un espacio y un tiempo, textos, mediaciones, condiciones, desafíos y compañía para que el lector se instale en su posición de lector, que, ya vimos, no es mansa, obediente y automática, sino personal, audaz, expectante (...), y haga su lectura. (Montes, 2006, p. 8)

La autora señala que "Hay condiciones propicias y otras menos propicias, o incluso disuasivas. Hay mediadores encendidos y mediadores indiferentes (...). La ocasión a veces no está, en ese caso habrá que crearla" (p. 17). En este sentido, adherimos a la propuesta de crear ocasiones y creemos que en definitiva en eso consiste el trabajo de mediación, para el que los gestores y referentes territoriales cumplen un papel especial, por su cercanía y legitimidad ante los públicos y la comunidad a la que reúnen.

En nuestro caso, cuando nos referimos al público del teatro itinerante como "público ocasional", queremos usar la palabra ocasional en este doble sentido: por un lado, el de la ocasión propicia, que es creada, cuidadosamente preparada para acercar (y acercarnos) a los públicos por primera vez, en donde el valor está puesto también en todo eso que rodea el acontecimiento estético, es decir, las mediaciones, los lazos afectivos, los elementos del contexto que aportan al sentido de la ocasión; por otro, también nos referimos a los públicos ocasionales en el sentido que se refieren los estudios de gestión y desarrollo de públicos, con una mirada orientada desde el campo de la producción, cuando nos referimos a que los públicos ocasionales tienen una experiencia estética ocasional como sinónimo de esporádica, ocasión en la que estos públicos de artes escénicas se constituyen como tales, y que, por su carácter relativamente excepcional ha permanecido escasamente estudiada.

Para terminar, retomando el tema de la mediación cultural, consideramos que los referentes territoriales, como eslabones de la cadena de mediadores, son también agentes de formación, no solo por su incidencia en la creación de ocasiones para el acceso a las artes escénicas, sino también porque se ocupan del contacto posterior, cuando el teatro itinerante siguió su camino: ellos construyen sentidos, conectan saberes, ideas y ayudan a tramitar el impacto emocional de la experiencia, a canalizar deseos y proyecciones posteriores en relación al arte y a lo que el contacto con el arte despierta.

Referencias

Bertranou, J., Brites, W., Capdevielle, J., Chiara, M., Di Virgilio, M., Guevara, T., Molina, M., Perez, V., Rodríguez, M. C., Soldano, D. y Villagrán, A. (2023). Hacia un enfoque para el análisis de la implementación de políticas públicas para dar respuesta a la crisis desatada por la pandemia COVID-19. En M. Di Virgilio (Coord.), *Los desafíos de las relaciones intergubernamentales en contextos de incertidumbre. Tomo 1: Las relaciones intergubernamentales, políticas públicas sectoriales e inercias institucionales* (pp. 27–56). Universidad Nacional del Litoral. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/253335/1/Los-desafios.pdf

Cassini, S., Pedraza, G. y Silbert, X. (2024). Ingredientes para crear un club de espectadores: herramientas para empoderar y emancipar nuevos públicos. *Artilugio Revista*, (10). 71-89. https://doi.org/10.55443/artilugio.n10.2024.45968

Colombres, A. (1991). *Manual del Promotor Cultural (II). La acción práctica*. Ediciones Colihue.

De León, M. (2004). *Espectáculos escénicos. Producción y difusión*. Conaculta.

Dematteis, G. y Governa, F. (2005). Territorio y territorialidad en el desarrollo local. La contribución del modelo SLOT. *Boletín de la A.G.E.* (39), 31-58. http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1161234

Dubatti, J. (2020). *Teatro y territorialidad. Perspectivas en Filosofía del Teatro y Teatro Comparado*. Gedisa.

Dubatti, J. (2024a). *Estudios Comparados de Expectación Teatral: cuestiones epistemológicas y bases teóricas*. VIII Jornadas de Investigación del Instituto de Artes del Espectáculo. Buenos Aires, marzo de 2024. http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/JIIAE/IAE2024/paper/viewFile/7959/4766

Dubatti, J. (2024b). *Artes conviviales, tecnoviviales, liminales. Estudios de Filosofía del Teatro y Teatro Comparado*. Imprensa da Universidade de Coimbra. https://doi.org/10.14195/978-989-26-2617-8

Montes, G. (2005). *La gran ocasión*. Ministerio de Educación de la Nación.

Hugo Midón por él mismo: poética explícita de artista-investigador



Nora Lía Sormani

Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires, coordina el área de Teatro para las Infancias del Instituto de Artes del Espectáculo (UBA) y es especialista en teatro, literatura y cultura para las infancias y juventudes. Fue jurado en 2012 del Premio Internacional Hans Christian Andersen en representación de la Argentina. Miembro del comité ejecutivo del International Board on Books for Young People, codirectora de Jacarandá Editoras y editora de la versión en español de la revista *Bookbird*. Es cofundadora de la Escuela de Espectadores de la línea Infancias e integra la Red de Investigación de Teatro Internacional para las Audiencias Jóvenes.

Hugo Midón por él mismo: poética explícita de artista-investigador

Nora Lía Sormani
Universidad de Buenos Aires

Resumen

A partir del concepto de poética explícita (metatextos de teatristas que, en tanto artistas-investigadores, reflexionan sobre su praxis) analizaremos el pensamiento en torno al teatro para las infancias del argentino Hugo Midón (1944-2011). Lo haremos a partir de dos de sus metatextos: el ensayo "El laberinto de la creación. Ficción y realidad en el juego teatral" (2003) y la entrevista que le realizamos para el libro *El teatro para niños. Del texto al escenario* (2004). Transcribiremos fragmentos de sus metatextos y sistematizaremos su concepción teatral en cinco ejes: a. la concepción de las infancias; b. los niveles tematológico y semántico; c. el dramaturgo; d. la puesta en escena como equipo creativo; e. el teatro en tanto "temblor de cuerpos y sensibilidades navegando en la oscuridad".

Palabras clave: teatro para las infancias; metatextos; investigación-creación; dramaturgia; espectáculo

En este artículo queremos trabajar desde la noción de "poética explícita", que estudia los textos que los mismos teatristas, en tanto artistas-investigadores, escribieron para dar a conocer sus objetivos e ideales estéticos.

En 2003, el director de la revista *Palos y piedras*, Jorge Dubatti, y quien escribe propusimos a Hugo Midón que expusiera en un ensayo su visión del teatro para las infancias, en especial, su credo estético. El primer número de la revista debía incluir la mirada teórico-práctica de uno de los más destacados cultores del teatro destinado a los niños y niñas.

Midón nos pidió un tiempo y manifestó su deseo de volcar en ese artículo sus "verdaderos principios" a la hora de crear. Finalmente, el ensayo se publicó, con fotografías que él mismo eligió, en la sección "Nuevas praxis, nuevas teorías", bajo el título "El laberinto de la creación. Ficción y realidad en el juego teatral".

En 2004 entrevistamos a Midón para nuestro libro *El teatro para niños. Del texto al escenario*. También haremos referencia a sus palabras de aquella ocasión para ponerlas en relación con su poética explícita.

Perfil de un artista-investigador

Hugo Midón es, dentro de la cultura infantil de la Argentina y Latinoamérica, uno de sus más grandes referentes. Fue un teatrista integral: autor, actor, director, docente y gestor. Nació en Lanús, provincia de Buenos Aires, en 1944, y murió en ciudad de Buenos Aires, en 2011. Si bien comenzó haciendo teatro para adultos y para las niñeces paralelamente, muy pronto consagró casi absolutamente sus esfuerzos al arte escénico infantil, que llevó a sus máximas expresiones. Dirigió y escribió algunos de los espectáculos más importantes en la historia del teatro argentino durante cuatro décadas, como *La vuelta manzana* (1970), *Cantando sobre la mesa* (1978), *El imaginario* (1980), *Narices* (1984), *Vivitos y coleando* (I, II y III, 1989-1994), *Popeye y Olivia* (1992), *El gato con botas* (1993), *Locos re-cuerdos* y *El salpicón* (ambos de 1995), *Stan y Oliver* (1997), *La familia Fernandes* y *Objetos maravillosos* (ambos de 1999), *Huesito Caracú* (2004), *Derechos torcidos* (2005), *La trup sin fin* (2008) y *Playa bonita* (2009). También hizo producciones de televisión, además de haber gozado del reconocimiento nacional e internacional al punto de que en un informe, dirigido a la OEA y destinado a lectores europeos, sobre los grandes directores argentinos, Midón figura entre los diez mejores, junto a Jaime Kogan, Ricardo Bartís. Alejandra Boero y Laura Yusem. Otra ratificación de sus logros internacionales fue el Premio Hispanoamericano Ollantay, otorgado por el Centro Latinoamericano de Creación e Investigación Teatral (Celcit). Del mismo modo, en 2014 el Instituto Nacional del Teatro le dedicó un número especial de sus *Cuadernos de Picadero:* "Mundo Midón".

Discípulo de Ariel Bufano, Midón no hacía "teatro para chicos", frase que, aunque parezca contradictoria, no lo es. Lo que le interesaba era un teatro para todo público en el que, gracias a mecanismos estéticos de primera calidad, se sintieran involucrados tanto los niños como los jóvenes y adultos. Midón, al igual que su maestro Bufano, no creía en un lenguaje específico para las infancias, sino que optaba por no sacrificar la maravillosa complejidad de lo artístico (que escapa de las fórmulas simplistas) al servicio del didactismo. De esta manera trabajaba con los mismos recursos que se utilizan para el "teatro de adultos" y conseguía un efecto escénico muy rico y cargado de lecturas diversas, capaz de llegar, mediante la sátira política, a adolescentes y mayores, además de conquistar, con la fuerza

de las imágenes, la música, la danza y un relato atrapante, la emoción, los sentidos y la fantasía de los más pequeños. Midón no subestimaba las condiciones de producción del teatro para las niñeces y se rodeaba consecuentemente de excelentes profesionales: Carlos Gianni (músico), Doris Petroni (coreógrafa), Héctor Calmet (escenógrafo), Renata Shussheim (vestuarista), entre otros. Consciente de la necesidad de formar actores, fundó la escuela Río Plateado.

El mérito del teatro de Midón residió en exaltar entre los chicos, a través de su arte, la sensibilidad espiritual y la solidaridad social, en profundizar el mundo de sus emociones y su inteligencia, sin reducir las capacidades del arte a los límites de la pedagogía. Pero el teatro de Midón fue, a la vez, el comentario de la realidad política de actualidad (con fuertes e inteligentes críticas a la clase dirigente) y un espectáculo musical de gran atractivo debido a la mezcla de lenguajes a los que recurría: diversidad de ritmos musicales (tango, rumba, jazz, etc.), un vaivén entre el respeto y la parodia de los clichés del relato infantil tradicional, mezcla de técnicas actorales diversas (cultas o populares) y apelación a imágenes argentinas fuertemente arraigadas en la conciencia colectiva. En sus espectáculos Midón destacaba objetos y aspectos reales, subestimados por su sencillez o cotidianeidad, para conjugarlos mediante una aguda observación de la situación social y política del país. El resultado de esta combinación era un "didactismo trascendente". Midón y su arte transmitían a los pequeños espectadores que es útil en la vida hablar claro y sin vueltas para decir lo necesario, exaltaban la necesidad de encontrarse afectivamente con los otros y no quedarse "en casa", además de condenar la alienación y el consumismo de fin de siglo como productos de mensajes publicitarios excesivos. También recurría a la sátira para rechazar la falta de escrúpulos, la inmoralidad y la corrupción. Sin ñoños didactismos, de la mano de la realidad y la fantasía, el teatro de Midón estaba destinado a la formación de chicos abiertos y sensibles a propuestas claras, imaginativas e inteligentes. La mayor parte de sus obras se encuentran grabadas en DVD. Sus obras han sido editadas en el libro. *Teatro 1* (Midón, 2004a) y *Teatro 2* (Midón, 2015) y sus canciones fueron reunidas en seis libros con CDs editados por Cántaro.

Como testimonio del legado de Midón en el presente, señalemos que siguen vigentes un festival de teatro organizado por el Ecunhi (Espacio Cultural Nuestros Hijos) y el Premio Hugo a la actividad teatral musical, gestionado por la fundación que lleva su nombre.

Desde 2023, los herederos de Midón entregaron al Instituto de Artes del Espectáculo "Dr. Raúl H. Castagnino" (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires) el archivo del artista con sus borradores, anotaciones, fotografías, premios, recortes de prensa, etc. Actualmente, estamos trabajando en su sistematización.

Midón por él mismo

Queremos sistematizar y compartir estas ideas del gran dramaturgo y director que iluminan su concepción del teatro, el arte y las infancias, que lo develan como un gran artista-investigador. A continuación, reproduciremos el texto de Midón y lo comentaremos para describir y analizar las ideas de su poética.

La concepción de las infancias

> Tengo gran admiración por los chicos. Me cautivan su sencillez, su desenfado, su ingenua arbitrariedad, su potencia, su entrega y su mirada abierta a la realidad. Sé que de ellos puedo aprender mucho cada día. Me maravilla esa capacidad de síntesis que tienen y esa espontánea definición poética sobre las cosas y los hechos. Envidio la creatividad que poseen y la habilidad para transformar el mundo. La precariedad no los vence nunca y saben hacer mucho con poco. Aman la amistad y saben demostrar sus sentimientos y alcanzar los objetivos que se plantean. Tienen el corazón abierto y el espíritu sensible frente a lo desconocido. Se aterran como cualquiera, pero mantienen intacta su curiosidad.
>
> Estas otras características de los chicos me arrastraron a intentar mantener con ellos un diálogo de muchos años, cada vez más fructífero. (Midón, 2003, p. 46)

Incluir a los niños como espectadores implícitos (diseñados por la obra, en tanto espectadores "modelo" o ideales) y como espectadores reales (los que asisten efectivamente a la sala, cada uno con sus diferencias individuales) es el gran objetivo de los espectáculos de Midón; por lo tanto, el concepto que tiene de infancia influye decisivamente en el estilo de propuesta para ellos. Midón, conocedor de la agudeza, sinceridad y curiosidad de los niños, apuesta por una dramaturgia escénica inteligente, compleja, cargada de sentidos y distintos niveles de comprensión. Ese pensamiento *a priori* del niño determina los procedimientos de su poética.

Desde siempre y en tanto talentoso adelantado a su época, el método de Midón coincide con la teoría de la "pedagogía de la escucha", desarrollada por la especialista Lilia Fornasari de Menegazzo. Basada en las teorías de

Anselm Grün sobre la akedia (la incapacidad de estos tiempos de estar en calma), Fornasari señala la necesidad de escuchar a las infancias. Citando a Carla Rinaldi, define "escuchar" como una disponibilidad y sensibilidad entre escuchar y ser escuchado. Así es que creador (dramaturgo y director) y espectador niño/a se nutren mutuamente en ese ejercicio de la escucha. Esta actitud del artista genera obras de teatro empáticas con las audiencias pequeñas. También Suzanne Lebeau, destacada dramaturga canadiense, trabaja sus espectáculos en base al concepto de "empatía" con sus receptores. Midón lo expresa en palabras sencillas sostenidas desde su formación profesional y, a la vez, desde su capacidad de observación sobre las infancias.

Nivel tematológico y semántico

> Aprendí sus tiempos [de las infancias], sus intereses y sus necesidades y fui ajustando los recursos escénicos para mantener viva su atención. Desarrollé mi capacidad de sorpresa y le di valor a lo imprevisible, a la ley de los opuestos y a internarme resueltamente por los caminos de la lógica fantástica. El mundo es como es, pero podría ser de muchas otras maneras y eso depende exclusivamente de nosotros y de lo que hagamos para cambiarlo, para que crezca y para que sea más bello y humano. Valoro la búsqueda de oportunidades para encontrar el propio destino de cada uno. la complementación en la diferencia, la justicia, la libertad de ser y de elegir en cada momento, la necesidad de los afectos y la potente función de la fantasía para equilibrar las urgencias de lo cotidiano. Soy fiel y respetuoso de las reglas de juego que propone el Teatro y nunca ejercí el poder del discurso ni impuse desde el escenario un mensaje cerrado y drástico sobre los acontecimientos. Más bien intenté poner las manos sobre la mesa y mostrar las fuerzas y los intereses en juego en una realidad compleja y plena de alternancias. Me reuní con profesionales de primer nivel para cubrir cada uno de los aspectos que hacen al espectáculo teatral y caminé siempre por la cornisa fomentando una actitud creativa frente a lo imposible. Tuve suerte. (Midón, 2003, pp. 46-47)

Las temáticas y la producción de sentido de las obras de Midón apuntan a la formación humanista de las infancias, por lo que se trata de una producción que amplió el espectro de temas. Esta apertura se corresponde con la que se dio sincrónicamente en la literatura infantil y juvenil del mundo, como estudiaron las especialistas Lidia Blanco (1992) y Teresa Colomer (2006). Las producciones artísticas para niños han ganado fuerza en el aspecto de los recursos estéticos y han dejado de lado los contenidos "pedagógicos" de otras épocas, más allá del "corral de la infancia" (Montes, 1990). Además, para Midón el teatro —el arte— es un vehículo de posi-

bles transformaciones, por eso crea un teatro ideológico que ayuda, desde su discurso y sus acciones, a provocar miradas diferentes y nuevas sobre el mundo y la vida. Sus espectáculos no presentan un mensaje único, sino que despliegan un abanico de sentidos y favorecen la semiosis ilimitada propia del arte.

> Acerté en la selección de los elencos y demás colaboradores. Crecí con los aportes de actores maravillosos, de escenógrafos y vestuaristas de enorme talento artístico y mantuve relaciones de trabajo excepcionales con músicos y coreógrafos durante mucho tiempo. Estos motivos y otros me permitieron ofrecer con regularidad mi trabajo a través de 33 años y algunos meses.
>
> Tuve un maestro que fue Ariel Bufano que me enseñó a ser exigente, disciplinado y audaz. Él decía que, así como no hay flores para niños y flores para adultos, el teatro para la infancia debía estar dirigido a un espectro muy amplio de necesidades e intereses y así fue como traté de despojarme de algunos prejuicios con respecto a las temáticas *infantiles* y amplié el horizonte de los asuntos a tratar. Esto hizo que los espectáculos fueran considerados para "todo público". No sólo por los temas, sino también por la resolución escénica, por la función dramática de lo coreográfico, por la elaboración de los temas musicales, sus arreglos y sus criterios de dirección musical y vocal, por la riqueza de la interpretación actoral, por el concepto de lo plástico, el uso del espacio y la decisión de resolver todo de la mejor manera y con todos los recursos técnicos posibles, sin ningún tipo de menoscabo al género infantil.
>
> Estas cuestiones se fueron profundizando con el correr del tiempo y hoy las condiciones impuestas para el trabajo son las mismas que para el teatro de adultos. Eso marca una diferencia y postula una valoración del género "para niños" que me parece fundamental para el crecimiento artístico tanto del público como de los hacedores. (Midón, 2003, pp. 47-48)

Midón encuentra en su maestro, Ariel Bufano, el modelo de artista y se posiciona, como él, en una poética de la multiplicidad respecto de lo infantil, que no excluye a los jóvenes y adultos. Gracias a esta postura logró romper los prejuicios convencionales del arte para la infancia y reconoce haber dado un paso adelante en el campo del teatro para los pequeños. Estos avances los realizó en todos los órdenes del fenómeno teatral.

El dramaturgo

Midón expresa claramente su constante atención a lo que pasa en el entorno social y cultural de la época, por eso en sus obras siempre aparecen datos de la realidad inmediata, del contexto político, frases y pensamientos

de la época. Esto le otorgó a su obra un contenido profundo y, a la vez, popular. El autor, en tanto conocedor de sus recursos como dramaturgo, define las poéticas de algunas de sus obras del siguiente modo:

> Como dramaturgo, pasé por varias instancias en atención a las necesidades que fui detectando en mí, a la situación del país y a los cambios que fueron produciéndose en la platea. Podría decir que mi primera obra, *La vuelta manzana*, se inscribe en un realismo poético con formato de comedia musical en torno a los oficios del hombre y la necesidad de encontrar su quehacer cotidiano.
>
> Deambulé por los cuentos clásicos e hice adaptaciones teatrales y televisivas de *La Cenicienta, El gato con botas y Las aventuras* de *Pinocho*. Tomé personajes de las tiras gráficas y del cine como Popeye y Olivia y a dos cómicos emblemáticos como fueron Stan Laurel y Oliver Hardy.
>
> A partir del 83 con el regreso a la democracia, llegaron obras más abiertas, basadas en lo asociativo, en el absurdo, en la ironía y en el comentario social. *Narices*, en el 83, fue tal vez la obra que concluyó una etapa de búsquedas relacionadas con el juego transformativo de todos los recursos teatrales: el texto, la escenografía, el vestuario, la gestualidad de los actores y el uso del espacio y del cuerpo e inició un decenio dedicado a los clowns como figuras simbólicas de los nuevos tiempos y de una nueva actitud frente a la vida, más liviana, más compleja y con bordes más amplios. Tuvo su continuación en la serie de obras que derivaron del programa televisivo *Vivitos y coleando*, que motivó una sucesión de versiones teatrales que me ocuparon desde el 89 hasta el 95.
>
> El esquema de *Vivitos y coleando* es la obra fraccionada en cuadros de gran diversidad temática con un remate musical final, unidos entre sí por la presencia continua de los clowns en el espacio común de La Bohardilla. Mi última producción, *Huesito Caracú*, retoma la tradición del teatro gauchesco con personajes típicos como el gaucho libertario y emprendedor que lucha contra las adversidades en una pampa a pleno sol, pero que paradójicamente, lo asfixia y no le da salida a sus esperanzas y a sus deseos. A grandes rasgos, podría decir que fui evolucionando del realismo poético de *La vuelta manzana* a una obra donde la ficción y la realidad se entremezclan en el juego teatral cada vez con más notoriedad y donde la puesta en escena se hace más precisa, el trabajo actoral muestra más aspectos de los personajes, la coreografía se pone totalmente al servicio de la acción, y los temas musicales se desarrollan atentos a un criterio de fusión de distintos géneros. (Midón, 2003, pp. 48-49)

Estos párrafos de su ensayo revelan su capacidad de autobservación en los procesos de creación, así como su conocimiento de las poéticas y principales procedimientos teatrales (realismo, absurdo, obra abierta,

gauchesca, tensiones entre ficción y realidad, etc.). Dice estar perceptivo a tres dimensiones de las transformaciones históricas: la propia, en tanto creador; la de la comunidad de sentido y destino, que es el país; y la de los espectadores destinatarios. Midón demuestra así que no hay práctica artística sin producción de conocimiento, ni reflexión ni posicionamiento abstracto. Cada una de sus resoluciones escénicas está fundamentada en su reflexión artística. Reconoce etapas internas en su producción y observa que en las poéticas se inscriben cosmovisiones, concepciones de mundo, como la "nueva actitud frente a la vida, más liviana, más compleja y con bordes más amplios" (Midón, 2003, p. 48) desde los años de la postdictadura.

La puesta en escena: el equipo creativo

> Esta tarea se realizó de manera armónica y creativa, dentro de lo conflictivo que es de por sí el trabajo teatral, gracias a la persistencia y la tenacidad para lograr las condiciones indispensables para la realización de los espectáculos y especialmente por haber logrado reunir equipos artísticos muy sólidos a través del tiempo.
>
> La complementación con Carlos Gianni, como compositor, arreglador y director musical, fue fundamental y sigue tan viva y coleando, así como la de Doris Petroni y Ricky Pashkus, que le dieron unidad y definición a cada una de las puestas en escena. Las escenografías de Alberto Negrín y Héctor Calmet aportaron belleza y climas muy variados y sugerentes. Los diseños de iluminación de Roberto Traferri valorizaron la narración y jerarquizaron el espacio escénico. Los bocetos de vestuario de Renata Schussheim y Mónica Toschi sumaron originalidad, magia y algo imprevisible y sugestivo a los personajes. Y, por último, los actores. Puedo decir que todo lo hecho por mí en estos años se apoyó en la enorme creatividad de Andrea Tenuta, Roberto Catarineu, Carlos March, Fabio Posca, Omar Callicchio, Diego Reinhold, Gabi Goldberg, Alejandra Radano, Ana María Cores, Divina Gloria y de tantos otros artífices inobjetables de cuanto sucedió con mis obras a través de estos 33 años que llevo degustando de este elixir embriagante y festivo que es el teatro. (Midón, 2003, p. 49)

Midón hace mención de su equipo de trabajo en los distintos rubros, todos de destacada trayectoria en su oficio. Este no es un dato menor: por algo el autor lo pone en su ensayo, ya que la tradición del teatro para niños generalmente desestimaba los aspectos de la iluminación, el vestuario o la escenografía (es decir, se trataba de obras precarias o improvisadas en cuanto a estos recursos de la puesta en escena). Como Bufano lo hizo con

los títeres, Midón marcó un antes y un después en la historia de la comedia musical para las infancias también en este sentido.[1]

El teatro: "un temblor de cuerpos y sensibilidades navegando en la oscuridad"

> Cada vez fue una aventura hacia lo desconocido, un temblor de cuerpos y sensibilidades navegando en la oscuridad a la búsqueda de puertos insospechados, de orillas vírgenes, de compañías nuevas. Sin estas sensaciones, el teatro acabaría, se envejecería o moriría de frío. Agradezco todo lo que disfruté, todo lo que me reí, todo lo que caminé junto a los actores y todo lo que aprendí de ellos. Y fundamentalmente a esa colosal experiencia de sacar el alma al unísono y ofrecerla para alegría y conocimiento de los espectadores. (Midón, 2003, p. 49)

Midón define al teatro como un acontecimiento, parte de la cultura viviente, un hecho vivo, cuya principal característica es el convivio (Dubatti, 2007), la reunión de los cuerpos y sensibilidades de los actores y espectadores en un espacio compartido para "sacar el alma al unísono" (Midón, 2003, p. 49).

Como ya mencionamos, en 2004 realizamos una entrevista a Midón en la que volvió a consolidar sus ideas sobre la creación cuando le preguntamos sobre sus conquistas en el terreno del teatro para las infancias:

> El logro fue remar contra la corriente y, a pesar de todo, salir adelante. Pero se trata de asentar el teatro para niños en bases firmes, para que no venga una corriente en contra y quedemos todos patas para arriba. Quiero destacar otro logro de mi carrera. Hubo mucha gente, especialmente cuando hice televisión, que decía que ciertas partes de mis obras no eran para chicos. Con el tiempo fueron aceptando que en las lecturas de las obras de arte no es necesario entender absolutamente todo. Hay distintos aspectos y niveles de comprensión de un espectáculo. Se puede hacer una misma obra para públicos de diferentes edades. Unos van a tomar un aspecto y otros se van a interesar en otros. Esto, sin que el adulto se tenga que poner en el lugar del niño, ni que el niño tenga la exigencia de ser un adulto y comprender absolutamente todo. Los pequeños entenderán algo más literal que, por ahí, lo conectarán con alguna fantasía. Los adultos, que conocen la realidad más extensamente, tendrán otra lectura. (...) Lo esencial en el arte, en definitiva, es que nadie se quede afuera, mucho menos los chicos. (Midón, 2004b, p. 82)

[1] Durante los días 23 al 27 de julio de 2018, el Instituto de Artes del Espectáculo de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y el Área de Investigaciones en Ciencias del Arte (AICA) del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini realizaron el Congreso Internacional Hugo Midón. Obra, poética, pensamiento, pedagogía, política. En esa oportunidad comenzamos un ensayo visual que registró los testimonios de los teatristas que trabajaron con Midón a la largo de su carrera.

El legado de Midón es, definitivamente, el de uno de los grandes maestros del teatro para las infancias de la Argentina y del mundo.

Referencias

Blanco, L. (1992). *Literatura Infantil. Ensayos críticos.* Colihue.

Colomer, T. (2006). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.

Dubatti, J. (2007). *Filosofía del Teatro I. Convivio, experiencia, subjetividad.* Atuel.

Midón, H. (2003). El laberinto de la creación. Ficción y realidad en el juego teatral. *Palos y Piedras. Revista de política teatral*, 1(1), 46–49.

Midón, H. (2004a). *Teatro 1.* Ediciones De La Flor.

Midón, H. (2004b). Entrevista con Hugo Midón. En Sormani (2004), 75-82.

Midón, H. (2015). *Teatro 2.* Ediciones De La Flor.

Montes, G. (1990). *El corral de la infancia.* Libros del Quirquincho.

Soriano, M. (1995). *La literatura para niños y jóvenes. Guía de sus grandes temas.* Colihue.

Sormani, N. L. (2004). *El teatro para niños. Del texto al escenario.* Homo Sapiens.

Sormani, N. L. (2007). Permiso para volar. *Teatro. Revista del Complejo Teatral de Buenos Aires*, (91), 82–107.

Teatro y política
La permanente incapacidad moral de nuestra clase política ¿es cosa de risa?



Katiuska Valencia

Actriz, directora y docente auxiliar del Departamento de Artes Escénicas en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Ha sido directora de la Carrera de Teatro en la Facultad de Artes Escénicas y pertenece al grupo de investigación Perfomatividades Decoloniales de esa universidad. Forma parte del grupo de teatro Tránsito Cultural. Investiga pedagogías teatrales, coralidades escénicas, mujeres en escena y transformación a través del arte. Colabora con el comité editorial de la revista Camaleón Escénico de la UANL-México.

Teatro y política
La permanente incapacidad moral de nuestra clase política ¿es cosa de risa?[1]

Katiuska Valencia
Pontificia Universidad Católica del Perú

Resumen:

Permanente incapacidad moral es una obra de teatro del grupo Tránsito y del colectivo Derramando lisura que revisa doscientos años, desde la independencia hasta nuestros días, de la clase política de nuestro país. El personaje principal de la obra se llama Perú, encarnado por una joven actriz que se pregunta en qué momento se jodió. Para ello revisa su historia sentimental, los hombres que la han gobernado y anulado su capacidad de decidir. En la obra, Perú es una mujer maltratada, silenciada, abusada, pero no es tonta. Ella también se revisa a sí misma y las decisiones que la llevaron hasta donde está. La obra fue presentada entre 2023 y 2024 en distintos espacios de Lima. Este escrito revisa el impacto de la pieza analizando a dos de sus personajes principales: Perú y la Ñaca, figura travestida que representa el chisme como modo de hacer política, además del autoritarismo, el conservadurismo y la manipulación de los medios. La Ñaca, una mujer misógina, apañadora, mentirosa y abiertamente homofóbica, ha sido uno de los personajes más adorados por el público por su humor cruel. ¿Qué nos lleva a empatizar con ella? La obra, que permanentemente estaba en diálogo con el público, cierra con la pregunta: ¿qué podemos hacer para terminar con la permanente incapacidad moral a la que parece que estamos condenados? Las respuestas del público dan cuenta de lo peligroso y necesario que puede ser el teatro en tiempos oscuros como los que vivimos en nuestro país.

Palabras clave: teatro; política; incapacidad moral; Perú; teatro de grupo; creación colectiva

[1] La primera versión de este ensayo fue seleccionado para ser parte de las ponencias del VI Congreso Iberoamericano de Teatro de Manizales en octubre del 2025.

Para entrar en contexto

> Vengan todos a ver, todos a ver. Vengan todos a ver, todos a ver. Vengan que es tiempo de hablarnos, peruanos. Vengan que es tiempo también de escucharnos.

Este epígrafe es un fragmento de la canción de inicio de la obra *Permanente incapacidad moral* (en adelante PIM), obra de teatro de los grupos Derramando lisura y Tránsito-Vías de comunicación escénica, agrupación de la cual formo parte hace casi veinte años. Las Tránsito somos mujeres que hacemos artes escénicas y que, en nuestros veintes, creíamos en el poder transformador del arte, bajo la firme convicción de que aquello que ponemos en escena hace la diferencia. Nuestra canción responde a una necesidad de hablarnos y escucharnos. En un mundo que avanza muy rápido y en donde es muy fácil perderse, apostamos por escuchar, parar y dialogar. Varios montajes, años, presidentes y mucha vida después... las convicciones de los veinte se diluyeron, por lo que nos preguntamos si este repensar a nuestro país y sus actores políticos tiene alguna incidencia en la realidad que se construye día a día.

Derramando lisura es un colectivo de jóvenes actores en sus veintes —o casi treintas— que se hacen las mismas preguntas que nosotras. El grupo busca a Paloma Carpio, directora de casi todos nuestros montajes, con la premisa de pensar qué sucede con nuestro país de cara al bicentenario de nuestra independencia. Para hacer realidad el montaje, en 2022 se postuló a un Concurso Anual de Proyectos de creación de la PUCP y también al Concurso de Estímulos para las Artes Escénicas del Ministerio de Cultura del Perú. PIM ganó ambos estímulos, lo que nos permitió llevar a escena nuestras preguntas.

Fue un intenso proceso de creación en el que, revisando el hilo conductor de nuestra historia desde la Colonia hasta la República, encontramos algunas constantes: el abuso de poder, la mentira y la burla como formas aceptadas de convivencia, en donde las y los peruanos están atrapados en un espiral sin fin. Voy a detenerme a explicar, en términos legales, la *Permanente incapacidad moral* en mi país.

Figura 1

Afiche de la obra Permanente incapacidad moral



Existe una figura en nuestra constitución para vacar a un presidente en ejercicio y lo mencionamos en la obra:

Katu
Artículo número 113 de la Constitución Política del Perú

Tracy
La presidencia de la República vaca por:

Germán
1. Muerte del presidente de la República.

Jesús
2. Su permanente incapacidad moral o física, declarada por el congreso.

Nats
3. Aceptación de su renuncia por el congreso.

Katu
4. Salir del territorio nacional sin permiso del congreso o no regresar a él dentro del plazo fijado.

Paulo
5. Destitución, tras haber sido sancionado por alguna de las infracciones mencionadas en el artículo 117 de la Constitución. Las cuales son:

Germán
Traición a la patria

Katu
Impedir las elecciones presidenciales

Jesús
Parlamentarias

Nats
Regionales

Paulo
O municipales

Todos
O disolver el Congreso cuando se le dé la gana.

En 2022, Pedro Castillo, entonces presidente del Perú, fue vacado por el Congreso luego de que hubiera intentado disolverlo. La razón de la vacancia se amparó en este artículo de la Constitución. Tiene incapacidad moral dijeron los congresistas, quienes olvidaron convenientemente que en sus filas presuntamente existen padres y madres de la patria con un prontuario de denuncias y conexiones con mafias y crimen organizado.[2]

En la obra hay dos personajes femeninos: Perú, que es la representación humanizada de nuestro país, una mujer joven que elige mal a sus parejas (sus gobernantes), es interpretado por Tracy Alcántara; la Ñaca,[3] personaje que representa a los medios, es interpretado por Jesús Oro. La Ñaca es una mujer travestida que pasa de ser una tapada limeña a una presentadora de *talk show,* una periodista sin escrúpulos dispuesta a lucrar con la miseria humana. Sus intervenciones son despiadadas y el público no puede evitar reírse de lo que sucede en escena, pese a que Perú, el personaje femenino que debería representarlos(nos), siempre está bajo ataque. Entonces, surge la pregunta: ¿de qué nos reímos las peruanas y peruanos?

La risa en el Perú

El antropólogo Alex Huerta Mercado afirma que "nos gusta reírnos de lo que nos disgusta. Nos burlamos del otro, o de nosotros mismos, a partir de las características que encontramos en nosotros mismos" (Huerta, 2002. p. 89). Eso es dolorosa o sanadoramente cierto. Encontramos en la risa un lugar de escape para sobrellevar nuestros males, diría mi abuela. Con treinta años en el aire, Trampolín a la fama fue uno de los programas que más éxito tuvo en la televisión peruana. Augusto Ferrando, su conductor, aparecía en la caja boba todos los sábados por la noche y el país se detenía para ver desfilar promesas de la farándula local: imitadores, cómicos, cantantes... Pero antes de la gloria, debían pasar por el conductor, cuya rutina al aire consistía en "tomarle el pelo" a sus aspirantes que formaban parte del público y que soñaban con que los llamará al escenario. Podían ganar fama, una cocina o víveres por participar:

---

[2] La figura de incapacidad moral no está totalmente clara en la legislación peruana y se presta a distintas interpretaciones. Se hace referencia a incapacidad moral o física, que debe ser declarada por el congreso. Esta es una herramienta para lograr equilibrio de poderes, pero en los últimos años ha sido usada, desde mi punto de vista, con bastante ligereza.

[3] El nombre Ñaca es un derivado del personaje principal de la obra costumbrista *Ña Catita* de Manuel Asencio segura. Doña Catita es una mujer chismosa que vivó en la época de la Colonia y que se entrometía en la vida de las personas generando malentendidos y problemas debido a sus mentiras y chismes.

> El humor agresivo se alza como parte de una feroz dinámica de supervivencia propio de una sociedad dividida colonialmente, donde hay personas más iguales que otras y donde las identidades hombre-mujer-homosexual-costeño-andino parecieran ser irreconciliables, pese al discurso técnicamente democrático que nos atraviesa. (Huerta-Mercado, 2019, p. 89)

Va quedando claro, entonces, que en nuestro país nos reímos de la desgracia ajena a la vez que sabemos, en el fondo, que nos reímos de nosotros, aunque nos estén pegando. Esta afirmación será muy importante para explicar a Perú y a la Ñaca, como veremos más adelante.

¿Qué dicen las señoras?

Perú es una bella joven llena de esperanza. Una mujer que, luego de doscientos años de vida republicana, se ha (nos hemos) dado cuenta que venimos arrastrando las consecuencias de malas decisiones. En la obra la premisa es descubrir cómo se ha llegado a ese momento delicado. Su contraparte es la Ñaca, personaje femenino que es interpretado por un actor hombre, decisión nada casual. En un país profundamente machista como el Perú, elegir que sea una mujer travestida la que nos confrontará durante toda la obra atiende al deseo que tenemos: obligar al espectador a mirarse a sí mismo, a partir de que ambos personajes son opuestos. Por un lado, Perú desea que todo le salga bien, tiene ilusiones, quiere confiar. Se imagina un vivir/estar en un país perfecto donde sea bien tratada, la respeten, donde pueda crecer pese a las numerosas crisis que la aquejan. Por otro lado, la Ñaca es cínica, mentirosa, ha aprendido a hablar fuerte y decir lo que todos quieren escuchar, aunque esté llena de contradicciones. Lo importante es darle a la gente distracción para que no piense en lo que sucede en el país.

Para entender mejor la premisa del personaje de Perú, compartiremos su texto inicial:

> Yo, como tú, soy Perú. Y estoy aquí, en esta obra, preguntándome cómo llegué a esta situación. O sea, en qué momento me jodí.
>
> ¿Ha sido mi culpa? ¿He hecho mal? ¿Desde cuándo estoy así?
>
> Mi memoria me falla, pero recuerdo que siempre ha habido disputas por mí. Por dominarme y explotarme. Tengo recuerdos lejanos de un par de hermanos, Huáscar y Atahualpa…Ya desde ahí nos peleábamos entre peruanos, parece. Y así, entre mechas y broncas, estábamos cuando llegó Pancho. (Tránsito-Vías de comunicación escénica y Derramando lisura, 2022)

Figura 2
Foto de la obra en el Centro Cultural Ricardo Palma



Pancho es Pizarro, quien "embauca" a la joven enamoradiza y luego la (nos) somete por demasiado tiempo al extraer todas nuestras riquezas y aplastar nuestra herencia. La situación de la joven Perú es terrible, pero está contada a manera de sátira, lo que vuelve la situación graciosa. En la obra *PIM*, Pizarro, en su primer intento de que Perú se libere de él, la reprime con una frase como "calladita te ves más bonita", lo que desata la risa de los espectadores. ¿Cuántas veces la hemos escuchado dicha por nuestros políticos o líderes de opinión mientras buscaban silenciar la protesta femenina frente al abuso imperante? En mi país, más veces de las que me gustaría recordar. Perú, entonces, baja la cabeza y acepta ser sometida una y otra vez por sus parejas, que en la obra son nuestros gobernantes, quienes finalmente son elegidos por nosotros. Cuando Perú se da cuenta de que eligió mal y quiere protestar es silenciada. El personaje lucha, pero en cada fallo el público ríe. Lo hace porque Ñaca, su contraparte, en sus intervenciones le dice que la culpa es suya, por elegir mal a sus parejas, que ella se lo buscó.

Figura 3
La Ñaca en su versión colonial



Nota. Fotos del ensayo.

En otra escena, la Ñaca se confronta con personajes femeninos que fueron parte importantísima en nuestra gesta independentista y en los inicios de la República, pero que la historia las invisibilizo: Manuela Sáenz y Rosa Campusano, de quienes lo único que se decía fue que eran amantes de los libertadores, ignorando todo lo que arriesgaron para lograr la independencia del país, y Francisca Zubiaga, que era muy criticada a inicios de la República —por ser una mujer con carácter, que gobernó junto con Agustín Gamarra, uno de los primeros presidentes del Perú—, una militar y política de la que poco se habló en los libros de historia. La Ñaca las lleva a un programa al estilo de Yo Soy para humillarlas y contarles en el presente cómo las recordaron durante años: mujeres desvalorizadas que fueron la sombra de alguien. Para esto usa palabras cotidianas que el espectador reconoce como cercanas, ya que son extraídos de los programas de chismes: "bataclanas", "jugadoras", "tremenda zorra". Para la Ñaca, la única mujer respetada es la de su casa y que se acoge a los estereotipos de género. Usa, pues, el discurso machista con el que se juzga a las mujeres, que se usa mucho en la TV abierta en programas de chismes y por algunos políticos conservadores defensores de la "familia original". Como menciona Huerta: "la mujer siempre en el escrutinio, vigilada" (Huerta-Mercado, 2024, p. 118).

> La vigilancia impuesta por un catolicismo que llegó originalmente como parte de una estructura política colonial y que convirtió la culpa en un castigo permanente digno de ser expuesto y que encontró una nueva dimensión en programas de televisión" vigentes en el Perú hoy. En donde el espectador siente que es parte del juicio popular. (Huerta-Mercado, 2024, p. 72)

Por eso es divertido, ¿verdad?

Para la escena final de la obra, Perú ha ido a un programa de entretenimiento al estilo de El valor de la verdad. La Ñaca le hace preguntas a Perú, pero cuando intenta responder, no la deja hablar y busca al público (rompe la cuarta pared) para confrontarlos (confrontarnos) ¿Crees que Perú elige mal a sus parejas? ¿Crees que ella es capaz de manejarse sola o siempre necesita a un hombre?

La Ñaca

> Perú, ¿por qué en los últimos 8 años inicias con uno y terminas con otro?
>
> Perú, ¿por qué tus parejas terminan siempre en la cárcel?
>
> Perú, ¿te sientes orgullosa de que varios de tus exs vivan juntos en un penal?
>
> Perú, ¿Por qué te quejas de los golpes de algunos de tus ex pero aceptas los de otros?
>
> Perú, ¿por qué dejas que maten a tus hermanos y no haces nada?
>
> Perú, si te haces la "ricas montañas, hermosas sierras", ¿por qué solo te importa Lima?
>
> Perú, ¿por qué disfrutas de ver programas de mierda como el mío? ¿Por qué? ¿Por qué?[4]

Perú grita y responde con todas sus fuerzas: "porque somos lo mismo: tú y yo somos el Perú". Los personajes se enfrentan y se miran sabiéndose espejos. En la obra, ahora es Perú quien toma el control. Con ayuda del público saca al personaje de la Ñaca que, a gritos y sin querer asumir responsabilidad de las decisiones compartidas, huye del escenario llamándonos a todos resentidos sociales y feos.

[4] Texto de la obra *PIM*.

La respuesta del público

Como ya hemos señalado, ambos personajes antagónicos son una radiografía de nosotros. Me gusta pensar este ejercicio de asumir un rol en la construcción o destrucción de nuestro país por las decisiones que tomamos.

Para nuestra directora:

> La obra parte de preguntarnos en qué radica la incapacidad moral en el Perú, más allá de lo que pueda decir la Constitución Política y de las excusas a las que se recurra para vacar presidentes (...) nos invita a pensar en la imposibilidad de asumirnos como una república verdaderamente independiente, mientras persistan desigualdades, formas autoritarias de ejercicio del poder y se impongan intereses particulares por encima de la búsqueda del bien común. A través de canciones, personajes polémicos y situaciones paradójicas, buscamos ser más conscientes de lo permisivos que somos respecto a la corrupción. (Carpio, 2023, parr. 2)

No me atrevo a juzgar al espectador que se ríe de la desgracia de Perú. El tono de la obra es una comedia, una sátira política con canciones que exacerban los discursos, cuyo exceso causa risa. Más de una vez alguien del público se acercó a nosotras para decirnos que les causaba risa, y a la vez se preguntaban por qué reían de eso. La risa es una defensa (reír para no llorar) mientras pensamos en el país.

Recientemente, de cara a las elecciones presidenciales, hemos vuelto a poner la obra en escena, una breve temporada en el Teatro Julieta de Miraflores. La obra se ha renovado, pues nuestro país sigue dándonos material; aquella es y será una comedia en la que el público participa y responde las preguntas: ¿desde cuándo crees que hay incapacidad moral en nuestro país? Las respuestas son siempre muy parecidas: desde la República, desde la Colonia, desde tal presidente... desde siempre. Mientras pensamos en esto, la obra revela cuánto hemos permitido como ciudadanos que esa incapacidad moral sea la que tome decisiones en nuestro día a día.

Figura 4
Función en el Centro Cultural Arenas y Esteras de Villa El Salvador



¿Hasta cuándo? ¿Cuánto espacio le vamos a dar a nuestra clase política y nos vamos a seguir riendo para no desesperarnos? Si bien esta obra está situada en el Perú y el personaje principal se llama Perú, no se trata solo de nosotros. Latinoamérica parece estar toda en el mismo estado, donde el vivo, el criollo o el hermanito legisla en beneficio del crimen organizado, los compadritos ocultan sus miserias entre ellos y se indulta sus crímenes de lesa humanidad para que no sean juzgados. Censuran el arte si es que en un teatro alguien se atreve a decir o insinuar que vivimos en un régimen dictatorial. ¿Eso es gracioso? ¿Cuándo vamos a dejar de reírnos?

El título de este artículo habló de la "permanente incapacidad moral" de nuestra clase política, no obstante, creo que no solo esta es responsable del deterioro de nuestro país. Como ciudadanos hemos permitido el avance de poderes y formas de opresión que se reproducen también en nuestra cotidianidad. Quizás pensando en eso es que hacemos teatro, con la intención de entender y ensayar algo distinto.

Nuestra obra no tiene un final feliz, termina con preguntas que responde el público en la sala. ¿Qué podemos hacer nosotros, espectadores o actores, desde donde estamos para acabar con la permanente incapacidad

moral a la que parece que estamos condenados? Esta es la parte central de nuestra pieza. Aquí hay una pequeña luz de esperanza, pues vamos imaginando en ese diálogo final algunos caminos, por los cuales no sé si llegaremos a transitar, pero nos hacen pensar que no todo está perdido.

Referencias

Carpio, P. (2023). La investigación-creación en el desarrollo de una sátira política. *Vicerrectorado de Investigación PUCP*. https://investigacion.pucp.edu.pe/noticias-y-eventos/la-investigacion-creacion-en-el-desarrollo-de-una-satira-politica/

Huerta-Mercado, A. (2019). *El chongo peruano. Antropología del humor popular*. Mitin.

Huerta-Mercado, A. (2022). *Feliz seré*. Fondo Editorial PUCP.

Huerta-Mercado, A. (2024). *Derramaba lisura*. Planeta.

Tránsito-Vías de comunicación escénica y Derramando lisura. (2022). *PIM. Permanente Incapacidad Moral* [manuscrito inédito].

Una epistemología situada de la educación teatral



Jorge Vergara

Estudió Literatura en la Universidad Nacional Federico Villarreal y Educación Primaria en la Escuela Superior Pedagógica Innova Teaching School (ITS). Es magíster en Educación con mención en Currículo por la Pontificia Universidad Católica del Perú y ha cursado la maestría en Educación Artística con mención en Teatro por la Universidad Nacional de Rosario. Es profesor de Investigación en Educación Artística en la Universidad Nacional de Arte Escénico y docente investigador en ITS. Ha escrito artículos sobre investigación en educación y formación artística. Desde 2024 es coordinador de proyectos de investigación en la Ensad, donde gestó ENSADLAB, un laboratorio de investigación en artes escénicas.

Una epistemología situada de la educación teatral

Jorge Vergara
Universidad Nacional de Arte Escénico

Resumen

Este artículo esboza una propuesta para la construcción de una epistemología situada de la educación teatral, con el fin de problematizar sus encuentros y desencuentros en el marco de una epistemología comparada de las ciencias del teatro y las ciencias de la educación. Esta reflexión obedece a la necesidad de producción de teoría y sistematizaciones en la pedagogía teatral, puesto que la ausencia de esta se evidencia también en la práctica artístico-educativa (Vásquez, 2009). Se desarrollan, así, preguntas clave en la epistemología de la educación teatral empezando por el objeto ontológico, desde donde se distingue una educación para el teatro, en el teatro y a través del teatro (Vieites, 2016). Se discute cómo se construye conocimiento científico en la educación teatral en estas tres modalidades y cómo se sitúa una epistemología de la educación teatral en el contexto latinoamericano. Desde una perspectiva que incorpora las teatralidades latinoamericanas en la pedagogía teatral, se propone una epistemología de la educación teatral que posibilite el diálogo entre el acontecimiento teatral y el pedagógico.

Palabras clave: educación teatral; epistemología comparada; epistemología de la educación

¿Por qué una "epistemología"?

Uno de los términos más empleados en los últimos años en diferentes áreas del conocimiento (especialmente en las Artes, Humanidades y Ciencias Sociales) es el de epistemología. No en vano estos campos del saber, aislados por mucho tiempo del núcleo de producción científica y las instituciones que las respaldan, han debido defenderse desde postulados y paradigmas[1] que les permitan instalarse como campos del conocimiento

[1] Emplearé el término "paradigma" en el sentido que le atribuye Del Rosario (1986) para situarla en las ciencias humanas: como un conjunto de marcos teóricos y gnoseológicos, así como de relaciones y posiciones de los sujetos e instituciones que hacen ciencia. Es decir, involucra también a las comunidades que desarrollan los marcos, las prácticas y concepciones que la legitiman.

académico. Desde que se generalizara la premisa sobre la relación arte/conocimiento de Dewey, la epistemología —como instancia que supone un posicionamiento frente a esta relación— ha formado parte del vocabulario del hacer artístico profesional. En ese sentido, las diversas manifestaciones que articulan la investigación y la creación se comprenden como las encarnaciones de un arte epistémico.

Es plausible en ese cauce la complejidad que ha ido tomando los diferentes constructos que sostienen la epistemología de las artes y del teatro, en particular. Puede hablarse, entonces, de una epistemología del teatro en el marco de las ciencias y de la filosofía del teatro (Dubatti, 2019 y 2014), necesarios soportes teóricos de una teatrología que responde a prácticas heterógeneas y en constante transformación.

Tratar la epistemología como objeto de reflexión constituye una postura sobre cómo se construye el conocimiento científico en un contexto de investigación despolitizada y desepistemologizada (Turpo *et al.*, 2021). Es decir, donde se soslaya la base filosófica de las investigaciones y se opta por una mirada más técnica en su sentido instrumental, centrada en el logro de objetivos. Este panorama es una problemática vigente en la investigación en educación (Montes y Arias, 2022), ámbito que también circunscribe a la investigación que vincula educación y teatro. Por otro lado, abordar la pedagogía teatral como disciplina (y la educación artística en general) implica un compromiso de resolución de uno de sus más grandes problemas: la indefinición epistemológica (Aguirre, como se citó en Barco, 2024). Dicho de otro modo, existe una urgencia de desarrollar y organizar teoría que explique y sintetice cómo las artes se integran a la sociedad (Aguirre, 2009) y cómo puede haber aprendizaje desde/para/en/a través del teatro.

¿Se puede escapar de la epistemología?

Toda decisión investigativa tiene un marco epistemológico y ontológico detrás, sea explícito o implícito, se anuncie o no, un soporte del que no pueda ser fácil librarse. Los prejuicios, en términos de Gadamer, se encuentran en el lenguaje, son parte de nosotros y nos constituyen; de ahí que el investigador no resulta del todo "independiente de la moda y de la sociedad ni de todos los posibles factores de su entorno" (Gadamer, 1998, p. 221). La aproximación al fenómeno investigativo, en esos términos, no

está exenta de esos prejuicios, del horizonte con el que asistimos hacia aquel y que se fusiona con otros horizontes para alcanzar al diálogo, a la *verdad* que se pretende construir. En el ejercicio educativo, una categoría que puede ejemplificar la inevitabilidad de una postura es el de "teorías implícitas", la cual refiere a concepciones sobre ciencia, práctica educativa, creencias y contenido, frutos de la experiencia de estar en el mundo. Estas teorías, debido a que son un conjunto organizado de conocimientos, no solo guían la acción docente, sino también pueden ser implícitas; es decir, no manifestarse conscientemente (Fernández, 2018). He ahí la importancia de posicionarse: lo deseemos o no es inevitable, por lo que el ejercicio de trabajar en la postura epistemológica es gravitante a lo largo de toda la investigación o intervención educativa teatral. Morin (1998) advierte: "Creemos ver la realidad; en realidad vemos lo que el paradigma nos pide ver y ocultamos lo que el paradigma nos impone no ver" (p. 425).

El problema ontológico-epistemológico

Para situar una epistemología, el primer esfuerzo es la resolución de la cuestión ontológica. Dubatti (2016) reconoce "la inseparabilidad de la pregunta ontológica y la pregunta epistemológica" (p. 23). La necesidad de esclarecer y cimentar una epistemología de la educación teatral que soporte la sistematización de las prácticas artístico-educativas se fundamenta en su sustrato inestable. Con ello no solo nos referimos a la convivencia de distintos modelos formativos, sino a la confusión en torno a lo que denominamos "pedagogía teatral", entendida por décadas como una metodología más que como una disciplina (Vásquez, 2009 y Vieites, 2016). Concebir la pedagogía teatral como una metodología implicaría que la finalidad del hecho educativo-teatral inicie y termine en su ejecución, que pueda o no tener un marco epistemológico claro, por lo tanto, incurrir en la ingenuidad o superficialidad de la práctica y la interpretación que se haga del proceso y sus resultados. Este error de partida ilustra un principio de la investigación que comparten Saunders, Lewis y Thornhill (2008) con la metáfora de la cebolla: antes de cortar el interior, debemos sacar la cáscara. Esto, en la construcción de una investigación o intervención, se traduciría en lo siguiente: en la base de las decisiones metodológicas están las posturas ontológicas y epistemológicas. En el marco de la investigación educativo teatral, esa cáscara es la epistemología de la educación teatral.

La nitidez conceptual en el campo de la relación arte-educación resulta compleja y de reciente discusión, más aún en la educación teatral (Vieites, 2016). El acercamiento de Ruiz (2004) plantea una propuesta que distingue las distintas interacciones entre el arte y la educación que, para este apartado, resultará estratégico: la educación por el arte (o *educación a través del arte*), la formación artística (o *educación para las artes*) y la educación artística (o *educación en las artes*). Por un lado, la primera demarca un proceso de enseñanza-aprendizaje que se propone el desarrollo de saberes de cualquier disciplina a través de las artes. Esta perspectiva, presente en diversos proyectos de intervención e investigación, posiciona al arte como herramienta clave en la producción de cualquier conocimiento. Sin embargo, asumirlo como único enfoque implica una limitación importante: supone una mirada instrumental del arte que lo subyuga a otras disciplinas (Bamford, 2007). Por otra parte, la formación artística se refiere a los procesos pedagógicos cuya finalidad es desarrollar capacidades y habilidades necesarias para el ejercicio de la labor artística. Este ámbito —si bien cuenta con amplia bibliografía en la formación actoral principalmente— es el menos estudiado en términos pedagógicos y curriculares, más aun en el campo teatral (Fediuk, 2008). Al respecto, Vásquez (2009) da cuenta, por ejemplo, de cómo en la mayoría de los manuales de formación de artistas escénicos, escritos por los grandes maestros del teatro, se observa una carencia de referencias a pedagogos. Por último, la educación artística se distingue por ser una experiencia pedagógica en la que se participa en la creación y expectación del arte en un contexto educativo sin fines de especialidad artística. Se distingue de la educación por el arte en el hecho de que no necesita vincularse a aprendizajes de otras disciplinas para sostenerse como un eje formativo. En otras palabras, comprende que participar del arte es, por sí mismo, importante y constituye un derecho. Cabe agregar que educación artística es el término más empleado en la contemporaneidad e implica una serie de premisas y también agendas: "Los investigadores de la educación artística deben mirar, pensar y observar desde una perspectiva artística y, a la vez, pedagógica" (Unesco, 2006, p. 10). Así también, este término puede englobar a la educación por el arte y a la formación artística (Barco, 2024), entendiéndose de manera general como la integración del arte en la experiencia educativa.

Tabla 1

Enfoques de la educación artística

Término global	Tipo de formación	Enfoque	Objetivo	Rol del arte
Educación Artística	Educación artística integral	Educación artística o educación en las artes	Proporcionar una experiencia artística que ofrezca un conocimiento integral.	Es el centro de la experiencia de aprendizaje; su valor es intrínseco.
		Educación por el arte o educación a través de las artes	Utilizar el arte como una herramienta para lograr saberes no artísticos.	Es un instrumento para adquirir habilidades y conocimientos de otras disciplinas.
	Educación artística profesional	Formación artística o educación para las artes	Desarrollar las competencias necesarias para el ejercicio profesional del arte.	Es una disciplina del saber.

Nota. Adaptado de Ruiz (2004), Bamford (2007) y Barco (2024).

Esta distinción de formas de interrelacionarse entre las artes y la educación puede adaptarse a cualquier disciplina artística; sin embargo, cada una constituye un universo particular con vías diferentes y dialogantes de aproximarse al conocimiento. En el ámbito del teatro, Vieites (2016) propone el término educación teatral para referirse al hecho educativo donde se vinculan teatro y educación en cualquiera de las etapas formativas.[2] Más importante aún, la *educación teatral* supone un constructo comprendido desde su praxis, de manera que se desvincula de la lengua y la literatura, área curricular en la que estuvo subordinada el teatro en la escuela (Vieites, 2014). En la educación teatral se sitúa la práctica educativo-teatral como esencialmente pedagógica: su centro es el hecho educativo, no el acontecimiento teatral. Por lo tanto, reclama un saber especializado

[2] Esta especificación es necesaria en vista de que la nominación "educación artística" suele estar más vinculada a la educación artística visual.

para su ejercicio: "un artista de la escena, por el simple hecho de serlo, no se convierte en educador, pues ha de poseer un conocimiento especializado en educación" (Vieites, 2016, p. 1525). En ese sentido, Vieites refiere a la pedagogía teatral como disciplina que estudia la educación teatral.

En torno a la clasificación repasada por Ruiz (2004), Vieites (2016) coincide en distinguir tres ámbitos del teatro en la educación: "el que persigue la formación integral del individuo, el que tiene una orientación profesional y el que tiene una dimensión procedimental" (p. 1526).

Tabla 2

Enfoques de la educación teatral

Término global	Tipo de formación	Enfoque	Objetivo	Rol del teatro
Educación Teatral	Educación teatral integral	Educación artística teatral o educación en el teatro	Proporcionar una experiencia escénico-teatral que ofrezca un conocimiento integral. Se promueve un desarrollo humano y socioeducativo. El teatro como derecho.	Es el centro de la experiencia de aprendizaje; su valor es intrínseco. Implica su potencial socioeducativo y transformador.
		Educación por el teatro o educación a través del teatro	Utilizar los recursos teatrales como una herramienta para lograr saberes no artísticos.	Es un instrumento para adquirir habilidades y conocimientos de otras disciplinas.
	Educación teatral profesional	Formación artística teatral o educación para el teatro	Desarrollar las competencias necesarias para el ejercicio profesional del teatro.	Es una disciplina del saber.

Nota. Adaptado de Ruiz (2004), Vieites (2014 y 2016) y Barco (2024).

Estas aproximaciones en torno al teatro y la educación necesariamente se ubican en la base de la concepción de un proyecto de investigación e intervención en educación teatral. La precisión con relación al ámbito

disciplinar donde se sitúa la acción docente evita confusiones en el planteamiento de proyectos de investigación e intervención: no es lo mismo diseñar una propuesta en el ámbito de la formación teatral que en el de la educación artística teatral. De ahí que existan casos, por ejemplo, de educadores teatrales que pretenden desarrollar habilidades artísticas propias de un tipo de formación profesional en colegios donde el teatro es una materia curricular. Los efectos de esa confusión ontológica se manifiestan necesariamente en la práctica: en las interacciones (por ejemplo, un docente muy riguroso con la técnica), en la forma y objeto de evaluación (el producto en lugar del proceso: la puesta en escena y habilidades actorales en el caso mencionado). Por otro lado, los distintos enfoques de educación teatral, si bien tienen propósitos distintos, implican interacciones y una ética docente general a todas las disciplinas. De ahí que Vieites (2016) considere a la educación teatral como un hecho principalmente educativo. Posicionarse en torno a la acción educativa teatral implica, entonces, tomar una postura en torno al tipo de formación y enfoque.

El proyecto de Vieites posibilita organizar las dinámicas del teatro y la educación. Demarcar la pedagogía teatral como disciplina implica una sinergia que engloba en un solo constructo a la educación teatral: no es solo hacer teatro o educación. Centralizar el acontecimiento educativo es un mecanismo que permite la planificación, ejecución y evaluación del fenómeno educativo teatral. Sin embargo, esta interrelación disciplinar es más compleja. El teatro tiene una tradición y una intención educativa milenaria: en distintas culturas y tiempos la experiencia teatral en sí misma producía aprendizajes intencionados o no. Más aún, si ampliamos la noción de teatro en el espectro de las teatralidades y desde la mirada de una educación decolonial o comunitaria, esas experiencias son las que se articulan como dispositivos centrales en la formación de los sujetos. Aun así, la pedagogía teatral como disciplina es funcional para instancias liminales de la propia educación y el teatro, pero exige una revisión de las mismas disciplinas de la pedagogía y el teatro.

Epistemología comparada del teatro y la educación

Pensar la educación teatral en términos epistemológicos nos obliga a dialogar con la epistemología de la educación y la epistemología del teatro, desde la perspectiva de una epistemología comparada. Este punto de partida nos posiciona frente a una situación doblemente problemática. En ambos campos del saber existen diversas tendencias y divergencias con relación a cómo se produce el conocimiento. Por citar una postura, Pavis

(2022) menciona que en el teatro no hay una epistemología clara, sino la reunión de distintos métodos y paradigmas.

Desde las artes cabría esperarse la indeterminación epistemológica, una parte de la riqueza de su constante renovación; sin embargo, en las ciencias de la educación y la pedagogía, el panorama también evidencia una serie de tensiones sin resolver: la sola distinción entre ciencias de la educación y pedagogía se ha convertido en una encrucijada con posturas en debate (Echeverri, 2003). Por un lado, las ciencias de la educación van a entenderse como ese conjunto de disciplinas que pueden estudiar el hecho educativo y producir conocimiento sobre él (la antropología de la educación, la sociología de la educación, la psicología educativa, etc.). En ese sentido, la pedagogía se convierte en una ciencia aplicada que interviene en la realidad a partir de los descubrimientos de las disciplinas de las ciencias de la educación. Por un lado, esta concepción posiciona al docente como un profesional que actúa con base en la evidencia científica; sin embargo, esta postura también sitúa a la pedagogía como una disciplina subalterna. Frente a esta situación, una perspectiva contraria plantea a la pedagogía como una disciplina hegemónica frente a las otras, que valida y superpone el conocimiento producido en la práctica docente. Esta constitución praxeológica de la pedagogía convierte al docente en un productor de conocimiento, postula la figura de un maestro que investiga en el aula: "la reflexión pedagógica, si se la sistematiza, puede llamarse investigación pedagógica" (Ferry, 1997, p. 115). Por ello, Calvo *et al.* (2008) distinguen la investigación educativa, producida en cualquiera de las ciencias de la educación, de la investigación pedagógica, realizable por el docente desde la reflexión sobre su práctica.

Watson (2016) sostiene que la epistemología de la educación responde a preguntas con larga data en la filosofía de la educación (por ejemplo, ¿qué es la educación?, ¿qué hace?, ¿cuál es su finalidad?, ¿cómo debe llevarse a cabo?, ¿cómo se transmite el conocimiento?), pero también aborda preguntas más recientes: ¿cómo el contexto influye en la formación del conocimiento? Las premisas de Watson visibilizan esa relación necesaria entre la epistemología y la ontología. Ya Platón sostenía en el *Menón* que no era posible transmitir el conocimiento de una materia que no se comprende: "mientras no busquemos aún lo que es la virtud en general, no te figures que puedes explicar a nadie su naturaleza" (1966, p. 418). Las respuestas a las interrogantes que plantea la epistemología de la educación

se resuelven en diversos territorios y épocas a través de las propuestas de pensadores como Comenio, Rosseau, Pestalozzi, Piaget, Vigotski, entre otros. De esta manera, las teorías de la educación se enmarcan en paradigmas que proponen formas diversas de entender el saber educativo, las cuales pueden convivir en un mismo contexto, como el paradigma conductista, el hermenéutico y el crítico (Ballester y Collom, 2011). Estas respuestas proponen diferentes marcos de interpretación y acción respecto de la interacción estudiante-docente-comunidad, de la relación con el saber, de las concepciones del aprendizaje y sus metodologías.

Ubicándonos en la epistemología del teatro, Luis de Tavira (2025) menciona que el teatro (en específico la actuación, aunque en este apartado es útil ampliar la perspectiva) como lenguaje, como un saber hacer (aprender a actuar) es enseñable y puede aprenderse en una instancia formativa, pero el "saber de la póiesis" (p. 38) no es transmisible porque es solo del sujeto que participa en la creación. Kartun (2015) sintetiza este principio en una frase: "El teatro sabe" (p. 136). Es decir, existe un conocimiento único en el acontecimiento teatral que se genera de manera particular en cada participante. Esto no implica que el teatro y el arte en general no sean también canales del conocimiento. Scrivener (2002) discute la posibilidad de que un objeto artístico pueda constituirse como un artefacto que encarna conocimiento. Este saber transmitido no sería académico: el conocimiento artístico no comunica certezas, sino hipótesis y posibilidades que se demuestran de manera particular en los sujetos; si comunicara un conocimiento sobre la realidad, este sería superficial en tanto no permite desarrollar una explicación que lo justifique frente a otro cuerpo de saberes. La postura de Scrivener (2002) surge en el marco de cómo la academia plantea una investigación en artes que no subordine su construcción a ese único propósito: producir conocimiento. Si hay un saber en el arte, este se encuentra en las potencialidades o las hipótesis, no en las certezas.

Es un error asumir acríticamente la relación arte-conocimiento y equiparar el saber del arte al conocimiento científico *per se*. Al respecto, Dubatti (2016) advierte: "Debe quedar claro que hacer arte e investigar artísticamente no es, en sí mismo, investigar científicamente" (p. 80). Hacer arte no es hacer ciencia, pero sí se puede "producir discurso científico sobre el arte" (Dubatti, 2014, p. 148). El esfuerzo del filósofo argentino por organizar el conocimiento científico del teatro es esclarecedor. Dubatti (2014,

2016 y 2020) sitúa la epistemología del teatro y la pedagogía del teatro en las ciencias del teatro o teatrología, disciplinas que se encargan de responder los problemas del teatro. Asimismo, clasifica las posibles formas de abordar el conocimiento científico teatral desde la praxis: el investigador artista, el artista asociado a un investigador que no es artista, el investigador participativo y el artista investigador: "Llamamos artista-investigador al artista (incluido el técnico-artista) que produce pensamiento a partir de su praxis creadora y de su reflexión sobre los fenómenos artísticos en general" (Dubatti, 2020, p. 28).

Con todo lo anterior, el teatro puede comunicar conocimientos, pero su propio acontecer implica un proceso afectivo-cognitivo más importante. El propósito entonces de una epistemología de la educación teatral es abarcar tanto el conocimiento racional como el poético, cognitivo y afectivo como un ente indivisible (Rasmussen, 2010). De manera análoga, al igual que la epistemología de la educación reclama un docente investigador que reflexione sobre su práctica, la epistemología del teatro, en términos de Dubatti (2016), remarca el estudio del teatro "en su dimensión de praxis" (p. 87) y posiciona a los artistas y espectadores como productores privilegiados del conocimiento científico-teatral. Este "pensamiento teatral" (Dubatti, 2014, p. 149) implica un proceso de diálogo y tensión entre teoría y práctica que enriquece el saber y la praxis teatral. Comparando ambas epistemologías, se vuelve necesario producir un conocimiento desde el hacer. Ese principio lo encarnan las figuras del artista investigador y del docente que hace investigación pedagógica.

¿Qué sabe la educación teatral?

La educación teatral supone un escenario liminal en tanto proceso: es y no es teatro. Esto se explica porque en la práctica pedagógica se materializan algunos de los subacontecimientos que definen el teatro: convivio, *poiésis* y expectación (Dubatti, 2010). Luis de Tavira (2025) menciona que "la actuación como poiésis no es un hacer inmediato ni automático, sino uno deliberado y que depende antes de otro hacer que no es actuar y que resulta necesario para poder actuar" (p. 35). Esta cita refiere la importancia de la preparación del creador, del proceso antes del resultado. Existe un antes que no es teatro, que no genera *poiésis* en simultáneo. Desde luego, esta consideración es evidente. Scovenna (2022) plantea la categoría "estudianteatrar" para referirse al fenómeno único de aprender/estudiar en/desde/para el teatro: un aprender-creando y en convivio. Sin

embargo, la asunción de la liminalidad de la educación teatral nos permite también distinguirla y pensar en la inclusión de la propia experiencia artística como proveedora de aprendizajes: se puede aprender dentro del acontecimiento teatral, como espectador o creador. De Tavira al respecto menciona:

> Actuar es un modo de pensar específico y su resultado está condicionado por su particular procedimiento (...). El teatro es también una vía privilegiada de conocimiento. (...) Un saber sobre el mundo que solo se alcanza cuando el teatro se hace y se experimenta. (2025, p. 37)

Esto implica, para la educación teatral, la necesidad de incluir experiencias propias del acontecimiento artístico en la formación integral, así como las herramientas necesarias para que la experiencia de cada espectador sea significativa en los límites de su sujeción.

En el plano material, las distintas instancias de aprendizaje de la educación teatral se concretan en las figuras de los diversos dispositivos que se han desarrollado en el encuentro del teatro y la educación: el taller, el laboratorio o el teatro como área curricular, modalidades que responden a los enfoques anteriormente mencionados: la educación para, en y a través del teatro.

La pregunta acerca del saber del teatro presume diversas respuestas dependiendo de las distintas poéticas y paradigmas del arte. Rasmussen (2010), al respecto, plantea que algunas estéticas conviven mejor con ciertos paradigmas educativos, por ejemplo, la pedagogía constructivista de Dewey. Esta se centra en la construcción de la experiencia desde los sujetos que participan activamente en el desarrollo de sus aprendizajes y que, desde sus propios intereses, construyen conocimiento en un proceso de investigación centrado en su entorno. Todo ello ocurre con la guía de un docente que propicia su creatividad, participación y vinculación con el medio y la interacción entre los pares educativos. La tesis de Rasmussen (2010) postula que esta forma de entender la educación está vinculada con el ejercicio teatral de la improvisación y de la creación colectiva, de forma que coinciden teoría estética y pedagógica. La lógica que plantea Rasmussen tiene el potencial de re-pensar las distintas tradiciones de formación artística en el marco epistemológico de las ciencias sociales y de la educación en específico.

¿Y si pensamos en una epistemología crítica?

La postura de este artículo plantea una posición sobre el saber en tanto epistemología. Esta, entendida como disciplina filosófica que estudia el conocimiento científico, se ha colocado como el conocimiento (Habermas, 1982), es decir, se constituye como gnoseología, como el saber privilegiado: "carece de sentido hablar de conocimiento, basándonos en presupuestos trascendentales, sin antes identificar las condiciones del conocimiento posible" (Habermas, 1982, p. 18). En esos términos, la reflexión epistemológica se comprende en el contexto sociocultural donde se desenvuelve: "la comunidad científica pertenece a una comunidad social" (Habermas, 1982, p. 43). Ese plano conmina a asumir una postura crítica, atenta hacia lo que se denomina ciencia y conocimiento científico sin ser necesariamente relativistas. Del Rosario (1986) postula una epistemología como una "reflexión acerca de la legitimación del conocimiento humano" (p. 202) que busca la integración de saberes. Esta epistemología, desde este lugar de enunciación (la periferia de la capital de un país multicultural profundamente racista, clasista, falocentrista, con instituciones debilitadas y una batalla constante por la memoria y el dolor por la violencia), necesariamente se asume como una epistemología situada. Es decir, una que no rechaza el pensamiento producido en contextos diferentes al latinoamericano, pero que lo interpela, discute su pretensión de universalidad y la premisa de que los paradigmas que explican la realidad del Norte Global surten el mismo efecto en el sur (Flores, 2017). Esta epistemología situada revisa las teorías para resignificarlas con "la necesidad de trans-formar la realidad de exclusión-pauperización de grandes sectores de la población latinoamericana" (p. 57). En ese sentido es una "epistemología parcial" que no es ni totalitaria ni relativista, pero que busca asumir la visión de los subyugados por su mayor potencial transformador (Haraway, 1995).

Un principio de la epistemología crítica en Latinoamérica es que necesariamente se vincula con utopías políticas (Turpo *et al.*, 2021), cuyo viraje ético de la epistemología acontece también en la estética. Tal y como refería Mariátegui (1928), la estética está vinculada con la política y la ética; no es posible pensar sin un sesgo. Esta cadena de razonamientos nos invita a re-pensar constantemente las nociones de arte y teatro en América Latina en plena crisis de la modernidad. Escobar (2021) advierte cómo la "estetización" del mundo, a partir del mercado, orilla al arte a ir más

allá de la estética, es decir, de la representación. En ese sentido, el arte contemporáneo se valora en su apertura ética, lo que desplaza lo estético formal sin prescindir de ello. Kant, de acuerdo con Escobar (2021), al abordar la idea del juicio estético y al arte como una finalidad sin fin, distancia este último del cuerpo social; de esta forma se privó de la belleza a objetos cuyo fin no eran estrictamente estéticos. En un mercado actual que ha estetizado todo, el arte contemporáneo se interesa por lo extraestético y es "valorado en su apertura ética" (Escobar, 2021, p. 395). No solo dice algo de la realidad, sino la deforma, la transforma.

En Latinoamérica, el arte y la práctica pedagógica no solo pretenden simbolizar el contexto, sino también van a intentar transformarlo. Freire decía que no podemos ser ajenos a nuestra historia ni a nuestro presente (1993). ¿Cómo hacer educación y teatro frente a la violencia? ¿Cómo preparamos a un artista ante un escenario institucional que constantemente lo rechaza?, ¿cómo se construye una epistemología desde la precariedad institucional? La historia de la educación teatral latinoamericana nos da respuestas en torno a cómo el teatroeducador ha respondido desde su práctica y ejercicios de teorización. Así, destaca la reflexión sobre la creación colectiva no solo como poéticas de resistencia y transformación, sino como modelos situados de enseñanza-aprendizaje desde el territorio que se ejecutan en un contexto de teatro de grupo.

¿Pedagogía teatral o pedagogía de las teatralidades en América Latina?

La reflexión epistemológica, con los presupuestos ontológicos como un ejercicio situado desde el Sur Global, permite también discutir la enseñanza aprendizaje de aquello que llamamos "teatro". Asumir la inexistencia del acontecimiento teatral en contextos socioculturales no occidentales/urbanos implica un posicionamiento neocolonial con relación a cómo entendemos la práctica educativa teatral: nos posicionaríamos como maestras y maestros que llevan el arte a espacios donde no "existe", con lo cual se recrearía una práctica evangelizadora que consiste en predicar "cultura" en los lugares que "carecen" de esta. Por esa razón, resulta indulgente plantear una pedagogía teatral que no se problematice ontológicamente. En la práctica docente, esto puede materializarse en la recepción acrítica de materiales pedagógicos que, en aras de una razonable practicidad, asumen el teatro como "un texto destinado a una representación"

(Maestro, 1996, p.15) y circunscrito a la literatura. Esta premisa de plano sitúa al teatro desde una mirada esencialista como un canon que soslaya las manifestaciones socioculturales como parateatrales o preteatrales que aún no evolucionan a teatro (Villegas, 2023).

En los últimos años, el término teatralidad, en un sentido maximalista, parece haber surgido al rescate de las prácticas socioculturales que implican experiencias conviviales no comprendidas en el espectro de aquello que, tradicionalmente, denominaríamos teatro. Las teatralidades refieren a las prácticas sociales de reunión que cumplen diversas funciones y con una multiplicidad de signos de acuerdo con la cultura donde acontece (Villegas, 2005). Dubatti (2010) las define como fenómenos donde no intervienen los tres subacotencimientos que constituyen el teatro: convivio, *poiésis* y expectación. El teatro, en ese margen, se posiciona como una "teatralidad poiética". Considero esta definición estratégica para la determinación de lo teatral, aunque aún se carece de recursos epistemológicos que sostengan el análisis de la *poiésis* de las teatralidades latinoamericanas originarias.

En el manual *Aprendemos a través del teatro* del Ministerio de Educación del Perú (2024) se ejemplifican experiencias de las teatralidades que sitúan, en el mismo plano, una festividad patronal (danzas y rituales involucrados en ella) y la teatralidad de la vida misma (contar una película, por ejemplo). En términos conceptuales, la analogía es posible; en términos educativo-teatrales, se inutiliza la posibilidad de una enseñanza de las teatralidades denominadas originarias en vista de que asumirlas solo en el mismo plano de la cotidianidad supone abandonar desde la institución formal la responsabilidad pedagógica. Esta distinción no es —al menos— sino una analogía de la clásica ambivalencia de la "alta cultura" y la "baja cultura", entre el arte y la artesanía. Se parte del temor de denominar arte a secas a manifestaciones culturales que, pese a constituir experiencias de estar en el mundo, no alcanzan el estatus que se atribuye al arte como tal[3] y que se consolida en la modernidad.

Desde la perspectiva de Villegas (2005), el teatro puede entenderse como una teatralidad hegemónica que se ha legitimado y que define qué comportamientos y códigos se caracterizan como artísticos. La teatralidad se plantea como discurso, práctica social y construcción cultural, por lo que

[3] El currículo nacional peruano, por ejemplo, denomina "manifestaciones artístico culturales" a las diversas prácticas artísticas que no pueden ser englobadas en aquello que denominamos arte.

es una base necesaria para la edificación de una historia del teatro. ¿Por qué no también de la educación teatral?

La idea tampoco es que "todo" sea teatro porque así "nada" sería teatro (Dubatti, 2016). En la disciplina literaria, por ejemplo, Espino (1999) defiende la existencia de una literatura oral frente a la expresión "tradición oral", pese a su aparente paradoja, debido a la atribución de la cualidad literaria solo a los textos escritos. Denominar como literatura oral el acontecer de la tradición oral supone el reconocimiento de su estatuto artístico como evento y discurso. En ese margen, la denominación "teatro" funciona como un dispositivo, un caballo de Troya para situar la enseñanza de las teatralidades en la educación formal; más allá de una mirada folklórica o histórica, implica darle valor a su presente.

Dos proyectos ejemplifican un esbozo de lo anteriormente mencionado. El *ukuku* es un personaje mítico andino, mitad oso y mitad hombre, caracterizado en la fiesta del Señor de Q'oyllur Rit'y en el Cusco como un personaje juguetón e itinerante. En el proyecto Ukukus de Augusto Casafranca, Ana Correa y Débora Correa (2023), los educadores-artistas-investigadores proponen un proceso de investigación del contexto y de los movimientos, canciones, voz y vestimenta del *ukuku,* en donde hacen partícipe a las y los estudiantes. La intención de "incorporar elementos propios de la cultura andina quechua a su cotidiano escolar" (p. 15) reafirma una postura ontológica y epistemológica en torno a la educación teatral. La propuesta ha sido ejecutada en un colegio de la capital (Lima) y desde allí se sitúa la intención dialogante del ejercicio educativo con las concepciones andinas sobre la naturaleza y la comunidad. Por otro lado, Muchaypiña (2024) plantea un proyecto que comprende al *sikuri* como práctica educativo-teatral. Su propuesta, explícitamente decolonial, traslada al *sikuri* —asociado al estudio de la música y el *folklore*— al campo de lo teatral, que evidencia la necesaria perspectiva transdisciplinar de la pedagogía teatral: "Aunque en muchas investigaciones el sikuri se considera una danza o expresión musical (...) podemos entender el sikuri como una forma de Teatralidad Andino-Altiplánica" (p. 23).

Una epistemología situada de la educación teatral implica un cambio de posicionamiento en torno a lo que entendemos por ciencia, teatro y educación. En ese plano, al retomar la categoría de teorías implícitas, es decir, las concepciones de los docentes que impactan en su práctica, no solo son concepciones sobre la educación, sino sobre el teatro y su rol en

la sociedad. Por ello, existe la necesidad de que el problema ontológico de la educación teatral piense la forma en que las manifestaciones socioculturales latinoamericanas de los márgenes de la teatralidad se puedan comprender como teatro. En ese sentido, el concepto de teatralidad se asume como un "dispositivo que propicia la configuración y percepción de determinadas construcciones en espacios de uso social y cotidiano, absolutamente desmarcados del arte" (Diéguez, 2016, p. 137). Ello, en la pedagogía, no significa abandonar el propósito ontológico del hecho educativo teatral, sino vincularlo con su fin ético. Reafirmar una educación teatral que incluya en el mismo nivel a las teatralidades —en el sentido de prácticas emergentes frente a las hegemónicas—, que no busquen su desplazamiento sino la integración y que dé cuenta de su hibridez (lo que es y no es a la vez) es la finalidad de una educación teatral latinoamericana.

Referencias

Ballester Brage, L. y Colom Cañellas, A. (2011). *Epistemología de las ciencias sociales y de la educación.* Tirant Humanidades.

Bamford, A. (2009). *El factor ¡Wau! El papel de las artes en la educació*n. Octaedro.

Barco, J. (2024). *Epistemologías de la educación artística. Un asunto fundante en la formación de educadores de las artes.* Universidad Pedagógica Nacional.

Calvo, G., Camargo, M. y Pineda, C. (2008). ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en Distrito Capital. *magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 1*(1). https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3362

Casafranca, A., Correa, A. y Correa, D. (2023). *Ukukus. Desde las nieves del Ausangate*. Yuyachkani.

De Tavira, L. (2025). *El espectáculo invisible.* Universidad Autónoma de México.

Del Rosario, M. (1986). *Hacia una epistemología de las ciencias humanas.* Editorial de Belgrano.

Diéguez, I. (2007). *Escenarios liminales: teatralidades, performances y política*. Atuel.

Dubatti, J. (2010). *Filosofía del teatro II. Cuerpo poético y función ontológica.* Atuel.

Dubatti, J. (2014). Qué políticas para las Ciencias del Arte: hacia una cartografía radicante. *AURA. Revista De Historia Y Teoría Del Arte,* (2), 3-28. https://www.ojs.arte.unicen.edu.ar/index.php/aura/article/view/98

Dubatti, J. (2016). *Filosofía del teatro. El teatro de los muertos.* Escuela Nacional Superior de Arte Dramático.

Dubatti, J. (2019). Arte, teatro y universidad: filosofía de la praxis, pensamiento y ciencias. En M. Casarin (Ed.). *Universidad, producción de conocimiento e inclusión social: a 100 años de reforma* (Pp. 147-176). Universidad Nacional de Córdoba.

Dubatti, J. (2020). Artistas-investigadoras/es y producción de conocimiento territorial desde el teatro: hacia una Filosofía de la Praxis. En J. Dubatti y L. Lora (Coords. y Eds.), *Artistas-investigadoras/es y producción de conocimiento desde la escena,* pp. 19-45. Escuela Nacional Superior de Arte Dramático.

Echeverri, J. (2003). El lugar de la pedagogía dentro de las ciencias de la educación. En O. Zuluaga, A. Echeverri, A. Martínez, H. Quiceno, J. Sáenz y A. Álvarez. (Coords.), *Pedagogía y epistemología* (pp. 127-148). Cooperativa editorial magisterio.

Escobar, T. (2021). *Contestaciones: arte y política desde América Latina*. CLACSO.

Espino, G. (1999). *Literatura oral o literatura de tradición oral*. Abya Yala.

Fernández, B. (2018). Teorías implícitas en las prácticas de la enseñanza, *Psicumex, 8(*1*),* 9-21. https://www.redalyc.org/pdf/6678/667871442002.pdf

Fediuk, E. (2008). *Formación teatral y complejidad*. Universidad Veracruzana.

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Universidad de Buenos Aires.

Flores, J. (2017). Hacia una epistemología situada. En S. Redon y J. Angulo (Coords.). *Investigación cualitativa en educación* (Pp. 57-63). Niño y Dávila.

Freire, P. (1993). *Política y educación*. Siglo XXI Editores.

Gadamer, H. (1998). *Verdad y método II*. Ediciones Sígueme.

Habermas, J. (1982). C*onocimiento e interés*. Taurus.

Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza*. Cátedra.

Kartun, M. (2015). *Escritos 1975-2015.* Ediciones Colihue.

Maestro, J. (1996). *Didáctica y teoría del teatro. Signo y método*. Servicio de Publicaciones del Principado de Asturias.

Mariátegui, J. C. (1928). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Editorial Minerva.

Montes, I. y Arias, W. (2022). La enseñanza de la investigación en las Facultades de Educación e Institutos de Formación Pedagógica en el Perú. *Propósitos y representaciones, 10*(2). https://doi.org/10.20511/pyr2022.v10n2.1406.

Morin, E. (1998). Epistemología de la complejidad. En D. Fried (Ed.). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (pp. 421-440). Paidós.

Muchaypiña, V. I. (2024). *Dinámicas sikuris como recurso educativo para fortalecer la equidad de género en las y los niños de una institución cusqueña* [Tesis de licenciatura, ENSAD]. Repositorio Institucional de la Escuela Nacional Superior de Arte Dramático Guillermo Ugarte Chamorro. https://hdl.handle.net/20.500.13078/205

Pavis, P. (2022). Sobre el análisis de textos o escenificaciones en talleres de escritura teatral: breve reflexión sobre una larga odisea. *Revista Estudio Teatro,* (4), 7-28.

Platón (1966). Menón o de la virtud. En *Diálogos escogidos,* (pp. 403-450; Trad. P. de Azcárate). El Ateneo.

Rasmussen. B. (2010). The 'good enough' drama: Reinterpreting constructivist aesthetics and epistemology in drama education. *Research in Drama Education, 15*(4), 529-546. https://doi.org/10.1080/13569783.2010.512187

Ruíz, J. (2004). Aproximación a la epistemología de la educación artística. *Paideia Surcolombiana*, (11), 13–30. https://doi.org/10.25054/01240307.1040

Saunders, M., Lewis, P. y Thornhill, A. (2008). *Research Methods for Business Students* (4th Ed.). Financial Times Prentice Hall.

Scovenna, V. (2022). Estudianteatrar. Una mirada desde la complejidad para enseñar y aprender teatro en ámbitos educativos. En J. Dubatti y L. Lora (Eds.). *Artistas investigadoras/es y producción de conocimiento desde la escena. Una filosofía de la praxis teatral. Tomo III* (Pp. 335-347). Escuela Nacional Superior de Arte Dramático.

Scrivener, S. (2002). *The art object does not embody a form of knowledge*. Coventry University. https://ualresearchonline.arts.ac.uk/id/eprint/783/1/WPIAAD_vol2_scrivener.pdf

Turpo, O., Bejar, L. y Quispe, F. (2021). Formación de investigadores/as en educación: escenarios y perspectivas decoloniales. En L. Córdoba, L. Rovelli y P. Vommaro (Eds.). *Política, gestión y evaluación de la investigación y la vinculación en América Latina y el Caribe* (Pp. 825-843). CLACSO.

UNESCO. (2006). *Hoja de ruta para la educación artística: Conferencia Mundial sobre la Educación Artística.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384200_spa

Vásquez, C. (2009). Pedagogía teatral. Una propuesta teórico-metodológica crítica. *Calle 14, 3*(3). https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/c14/article/view/1216/1618

Vieites, M. (2014). Educación teatral: una propuesta de sistematización. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria, 26*(1), 77–101. https://doi.org/10.14201/teoredu201426177101

Vieites, M. (2016). La pedagogía teatral como ciencia de la educación teatral. *Educação & Realidade, 42*(4), 1521-1544. https://doi.org/10.1590/2175-623662918

Villegas, J. (2023). *Pragmática del teatro y las teatralidades.* RIL Editores.

Watson, L. (2016). The epistemology of education. *Philosophy Compass*, *11*(3), 146–159. https://doi.org/10.1111/phc3.12316

Postales del poder y la escena: arte, política y militancia a través de la trayectoria de Juan Carlos Gené



Lorena Verzero

Doctora en Historia y Teoría de las Artes por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y magíster en Humanidades por Universidad Carlos III de Madrid. Es Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, directora del programa de posgrado de actualización en Prácticas Artísticas y Política en América Latina (Facultad de Filosofía y Letras-UBA) y profesora titular de la UBA. Coordina el Grupo de Estudios sobre Teatro, Política y Sociedad en América Latina (Facultad de Ciencias Sociales-UBA). Se especializa en el estudio de las prácticas escénicas en sus relaciones con lo político en la historia reciente de América Latina.

Postales del poder y la escena: arte, política y militancia a través de la trayectoria de Juan Carlos Gené

Lorena Verzero
Universidad de Buenos Aires

Resumen

Este artículo reconstruye la trayectoria de Juan Carlos Gené en la Argentina de los años sesenta y setenta. Su amplio y valioso recorrido en ese período opera como lente de aumento para observar aquel campo cultural y, así, colaborar en las reflexiones sobre nuestras propias prácticas en el presente.

A través de materiales de archivo, entrevistas inéditas y documentación gremial, propongo una lectura de montaje que privilegia la relación entre imágenes aparentemente aisladas para comprender la densidad política de las intervenciones culturales en el período. Así, el artículo analiza distintos frentes de acción en los que Gené tuvo un papel central: el teatro militante —especialmente a través del colectivo La Podestá—; su conducción de la Asociación Argentina de Actores, gremio que nuclea a las y los profesionales de la actuación; su participación en el teatro oficial con la autoría y dirección de la obra *El inglés*; su gestión como director del único canal de televisión estatal —Canal 7— durante el gobierno de Héctor Cámpora; y finalmente su exilio en Colombia y Venezuela tras el golpe de Estado de 1976.

La significación política de estas experiencias se amplifica al ponerlas en relación, puesto que el entrecruzamiento de las prácticas gremiales, militantes, institucionales y mediáticas nos permite observar el desarrollo cultural en su conjunto. De esta manera, estas postales de la trayectoria de Gené funcionan como vía de acceso para pensar las prácticas escénicas latinoamericanas como formas de pensamiento situado y de intervención política, cuya memoria constituye un reservorio para reflexionar sobre los vínculos entre poder, pueblo y cultura en la historia reciente y presente de la región.

Palabras clave: artes escénicas; política; campo cultural; montaje historiográfico; América Latina

Este trabajo propone una reconstrucción, en clave de montaje, de una serie de escenas vinculadas a la trayectoria de Juan Carlos Gené (1928-2012) en la Argentina de los años sesenta y setenta, con el objetivo de analizar las configuraciones históricas de las relaciones entre arte, política y poder en un contexto de radicalización social. Más que ofrecer una biografía intelectual o un relato cronológico, el artículo interroga esas experiencias como prácticas situadas dentro de un campo cultural atravesado por disputas de legitimidad, por tensiones entre institucionalidad y militancia, así como por debates en torno a lo nacional-popular y la soberanía simbólica en el horizonte latinoamericano.

Durante las décadas del sesenta y setenta, la figura de Juan Carlos Gené fue central en el campo teatral argentino. Se trata de un período muy prolífero de su actividad, durante el cual se desempeñó en distintos ámbitos como respuesta orgánica a un marco histórico-político que reclamaba participación. En ese sentido, una primera cuestión que resalta de la actividad de Gené es su propensión a la práctica, al trabajo, a la acción artística y política, en constante movilidad entre distintos sectores del campo cultural. Su capacidad de trabajo y liderazgo, en combinación con una profunda sensibilidad estética y social, lo llevó a transitar entre un espacio y otro, a transferir ideas y proyectos, a contagiar, reunir y sumar.

Gené trabajó tanto en el sector gremial como en el oficial, independiente y militante. Estas experiencias aparecen a través de imágenes sueltas, aunque los sentidos más densos de su participación provienen de su puesta en relación, es decir, del montaje. Por ello, en esta ocasión intentaré reponer ese juego entre la imagen aislada y el conjunto, que materializaremos a través de ciertas experiencias que propongo pensar como postales. Las imágenes halladas son —a la manera de las imágenes dialécticas de Benjamin— piedra de toque para construir la historia colectiva a partir de lo que, desde el presente, iluminamos en ellas. Expuestas aisladamente, las imágenes despliegan unas significaciones, mientras que si las ordenamos como álbum, los sentidos que se construyen entre unas y otras se multiplican potenciándose en las relaciones de continuidad que establecen y en las relaciones imaginarias que la mirada del/la observador/a deposita sobre el conjunto.

Este ensayo, entonces, se presenta en formato de álbum fotográfico. No es mi intención exponer una lectura acabada o sistémica de las imágenes,

ni siquiera intentaré imprimirles una organicidad, sino que me interesa ofrecer al lector/a las imágenes halladas para compartir la experiencia de "pasar las fotos", como quien recorre un álbum. Como se verá, no se trata de fotos en *stricto sensu*, sino de imágenes, textos y materiales de archivo diversos, a partir de los cuales propondré un itinerario de algunos nodos centrales de acción en el campo cultural de los primeros años de los setenta.

La hipótesis que organiza este trabajo, entonces, es que la densidad política de las intervenciones de Gené solo es recuperable a partir de su puesta en relación. En consecuencia, adopto aquí un procedimiento de montaje: las postales que conforman este ensayo reúnen materiales de archivo (entrevistas personales inéditas, prensa, fotografías y documentación gremial) cuyo ordenamiento no persigue una lectura sistémica, sino la construcción de un relato que preserve las discontinuidades y los solapamientos propios de la experiencia histórica y que amplifique su potencia simbólica.

La trayectoria de Gené nos permite transitar por diversos espacios, algunos cercanos al poder, como el canal de televisión y el teatro oficiales; y otros contrahegemónicos, como el teatro militante. Su propia voz, recuperada de entrevistas personales, operará de disparador para llevar adelante estos itinerarios imaginarios, a partir de los cuales podremos recuperar las tensiones en el gremio de actores, en los medios masivos de comunicación y en distintos circuitos teatrales, así como en torno a algunos aspectos de la experiencia del exilio.

En términos amplios, estos fragmentos de la historia cultural permitirán reflexionar sobre las relaciones entre arte y política, lo nacional-popular y la identidad latinoamericana, entre otros conceptos. En este sentido, el itinerario aquí reconstruido no solo remite a una coyuntura argentina, sino que se inscribe en una constelación latinoamericana atravesada por proyectos emancipatorios, debates sobre la dependencia y búsquedas de soberanía cultural frente a las matrices hegemónicas de dominación.

Atender a la trayectoria de Gené implica, también, pensar las prácticas artísticas latinoamericanas como productoras de un pensamiento situado, que interpela los legados coloniales en la cultura y propone formas de resistencia simbólica desde el Sur Global.

Primera postal. Testimonios, relatos, memorias

Entre 2006 y 2007 realicé una gran cantidad de entrevistas sobre las prácticas de activismo artístico que tuvieron lugar entre 1966 y 1976. En estas era recurrente la imagen del testigo que, por primera vez, era motivado a recordarlas. Una de las frases más repetidas en las entrevistas fue "es la primera vez que estoy hablando de esto", además de la actitud reflexiva, los largos silencios de quien recuerda y la escucha atenta de las imágenes que llegan: Gené fue uno de ellos. En una extensa entrevista realizada el 25 de julio de 2006, en su casa del barrio porteño de San Telmo, me dijo que era la primera vez que "hablaba" de todo eso. Resalto el término hablar porque, sin duda, todos y todas habían transitado esos años una y otra vez, pero esas construcciones, hasta ese momento, tal vez ocuparon solo el espacio privado:

> Estoy pensando por qué yo nunca hablé de esto (...). Estoy recordando cosas (...). Seguramente, se me quedarán muchas en el olvido (...). Incluso, seguramente, dejaré de citar nombres importantes, pero no hay más remedio (...). De pronto, tú me preguntas y ni siquiera puedo recordar totalmente (...). Seguramente, si prolongamos la conversación lo iré recordando. (Juan Carlos Gené, comunicación personal, 25 de julio de 2006)

En esa charla, Gené casi no habló de teatro *en sí*, pues teatro y vida aparecen como una sola cosa en su discurso sobre los setenta. Esta imagen también es recurrente en muchos otros testimonios de las experiencias vividas en esa época.

En parte, estas "postales" se originan en el modo en que se presentaron los recuerdos y los temas a lo largo de esa charla: Gené miraba fijo hacia adentro y su mano se movía haciendo repiquetear un manojo de llaves sobre la mesa de madera, como dando vuelta a la palanca que mueve la cinta de la memoria. El antiguo grabador con casete registraba todos y cada uno de esos repiqueteos, pero yo temía que si le explicaba el problema que tendría a la hora de desgrabar ese revoloteo incesante de las llaves, como un resorte que cae sobre la mesa, las imágenes dejaran de llegar. Por eso, esa musicalidad resuena cada vez que pienso en la entrevista, como si las llaves abrieran la puerta de recuerdos encadenados en cajas chinas.

Segunda postal. Teatro militante: La Podestá[1]

Figura 1
Juan Carlos Gené en Fiesta de la victoria



Nota. Foto tomada en el Centro de Cultura Nacional José Podestá, en un local de la Juventud Peronista de Chivilcoy, provincia de Buenos Aires, en 1973. Recuperado del archivo personal de Mauricio Kartun.

Para comprender la significación política de la participación de Gené como figura clave de la Asociación Argentina de Actores, como director de Canal 7 —el único televisivo estatal— durante el gobierno de Héctor Cámpora y su posterior exilio, resulta indispensable resumir algunos aspectos que caracterizaron a la época.

A partir de la Revolución cubana (1959) y en el marco de procesos descolonizadores y revolucionarios, la radicalización política y la posibilidad de una transformación social constituían la estructura de sentimiento a nivel global. En un contexto mundial de politización, en Argentina la radicalización política se dio entre 1966 (con el golpe de Estado mediante el

[1] Algunos puntos de este ensayo tienen origen en Verzero (2013). Remito a dicha publicación para una contextualización y un análisis más detallado.

cual Juan Carlos Onganía llegó a la presidencia) y 1969 (con el Cordobazo, hecho neurálgico representativo de la movilización de las bases). Estas fechas son clave para pensar el cambio de signo en la época y a ellas se agrega la particularidad del peronismo como hecho específico del país. La politización de la vida cotidiana operó mediante la organización de las relaciones sociales en función de la ideología política y, en algunos casos, de la filiación partidaria. Entre fines de los sesenta y el golpe de Estado del 24 de marzo de 1976 se dio una aceleración de la política, en donde la radicalización revolucionaria tuvo como contrapartida el fortalecimiento del conservadurismo y la intervención de sectores de derecha. En este contexto emergieron prácticas artísticas que se radicalizaron políticamente mediante la adaptación de obras y modos de producción. Definimos, entonces, esas prácticas como "militantes" porque sus objetivos y ciertas metodologías se asocian a los de la militancia política, cuyas prácticas artísticas surgen, se desarrollan y concluyen en estos pocos años. En este marco, las experiencias artísticas de Gené y La Podestá pueden leerse como parte de un movimiento más amplio de descolonización cultural en América Latina, que buscaba disputar sentidos y construir una epistemología situada desde las prácticas escénicas.

Podemos definir brevemente al teatro militante como un modo de participación que combinaba la acción política y escénica en un trabajo que involucraba a los agentes culturales en entidades colectivas y a los sectores populares como sujeto colectivo de recepción. De este modo, propiciaba el borramiento de los límites entre artistas y público a través de una participación activa de la experiencia, con la finalidad de que lo vivenciado repercutiera en acciones sociales o políticas posteriores.

Los colectivos de teatro militante perseguían una serie de objetivos, entre los cuales es posible verificar los siguientes:

1. Transformación social
2. Concientización
3. Búsqueda de un teatro popular
4. Socialización de la experiencia estética
5. Agitación y propaganda
6. Contrainformación
7. Alcanzar la revolución

Los teatristas que radicalizaron su posición provinieron de diferentes circuitos del campo teatral (del realismo —emergente a comienzos de la

década del sesenta—, de la experimentación visibilizada en el Instituto Torcuato Di Tella, del movimiento de teatro independiente, etcétera) y desarrollaron diversas relaciones políticas, con distinto tipo de participación en formaciones, agrupaciones o partidos de izquierda, como algunos sectores del Partido Justicialista, el PB (Peronismo de Base), Montoneros, el PRT (Partido Revolucionario de los Trabajadores), etcétera.

A pesar de sus distintos marcos de lecturas e incluso de su diferente posicionamiento ideológico, es posible decir, sin embargo, que compartían un objetivo a largo plazo, el cual aspiraba lograr una transformación social que, en términos nativos, podríamos decir se basaba en la modificación de los órdenes de dominación, el fin del estado de dependencia y la socialización de los medios de producción.

Juan Carlos Gené lideró uno de los colectivos más significativos de teatro militante: el Centro de Cultura Nacional José Podestá, conocido como La Podestá. Aunque podría decirse que esta funcionó entre 1971 y 1974 a través de presentaciones y experiencias esporádicas, tuvo una actividad sistemática, fundamentalmente, como apoyo a la candidatura peronista del Frejuli (Frente Justicialista de Liberación), que postulaba la fórmula Cámpora–Solano Lima para las elecciones de 11 de marzo de 1973. Cabe resaltar que La Podestá respondía a los lineamientos del Partido Justicialista (PJ), aunque no tenía dependencia directa de él.

Este colectivo llegó a tener más de cuarenta integrantes. Todos ellos eran actores o músicos, a diferencia de lo que ocurría en otros grupos en los que no todos los integrantes provenían de la esfera artística. La formación actoral o musical de los miembros era diversa; entre ellos se encontraba una gran cantidad de figuras que gozaban de reconocimiento público por trabajos anteriores, principalmente en cine, música o televisión, aunque también en teatro, por lo que el grupo movilizaba una gran cantidad de espectadores. Entre estas figuras se encuentraban Juan Carlos Gené, Oscar Rovito, Laura Yusem, Piero de Benedictis, Marilina Ross, Carlos Carella, Bárbara Mujica, Emilio Alfaro, Leonor Benedetto, David Stivel, Ricardo Talento, Eduardo Ruderman, Armando Corti, Horacio Peña, Elbio Ciarreta, Cecilia Thumin, entre otros. El grupo también estaba integrado por jóvenes que luego serían grandes figuras, como Mauricio Kartun, el sacerdote tercermundista Alejandro Mayol, Chango Farías Gómez —que se incorporó al colectivo tiempo después de la fundación—, la actriz Alba Castillo y la madre de Daniel Barberis. Algunos integrantes, sin embargo,

no eran ni serían luego figuras públicas, y entre ellos podemos mencionar a la investigadora teatral Marita Foix.

Figura 2
Fiesta de la victoria *en el Centro de Cultura Nacional José Podestá (1973)*



Nota. A la izquierda: Mónica Estévez y Paulino Andrada; en el centro: Pablo Codevila, Beby Levy, Domingo Basile y María Helena Oliver; a la derecha: Mauricio Kartun. Recuperado del archivo personal de Mauricio Kartun.

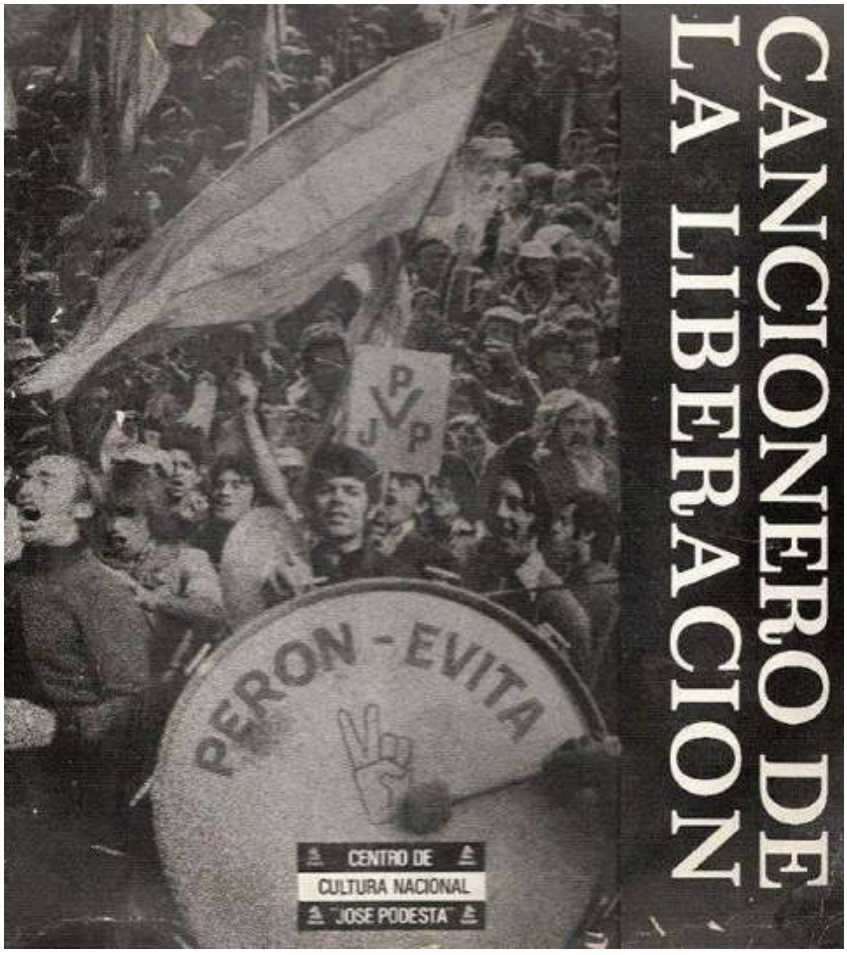
Al interior de La Podestá existían subgrupos que desarrollaban actividades con autonomía estética y política. Luego del gobierno de Cámpora, con su paulatino agotamiento, aquellos cobraron independencia. Tal es el caso de Cumpa, un grupo coordinado por Armando Corti que se formó a fines de 1972. Mauricio Kartun, Ricardo Talento, Marta Larreina, Alberto Silva, Alberto Rodríguez Méndez, Elba Serrato Plá, Mónica Estévez y Cecilia Thumin —la mujer de Augusto Boal, quien se encontraba exiliado en Argentina— formaron parte de este grupo que desarrolló una serie de actividades. También Laura Yusem coordinaba un pequeño grupo que tenía autonomía y montó *Sainete del 17,* mientras que Carlos Carella motorizó una experiencia que se desarrolló en diversas oportunidades, llamada Asados con teatro.

En el marco de la campaña electoral, La Podestá puso en escena un espectáculo que constaba de dos partes: "Se viene el aluvión… Sin segunda vuelta", que evocaba los hechos precedentes al 11 de marzo, y "Hacia la victoria total". La segunda y última obra que la agrupación puso en escena orgánicamente fue *Fiesta de la victoria,* a modo de celebración del éxito conseguido en las urnas. Las piezas se conformaban a partir de *sketches* que surgían de trabajos de improvisación de los integrantes del grupo y

eran recogidas en una dramaturgia final, a cargo fundamentalmente de Juan Carlos Gené y Oscar Rovito, los dos mayores referentes del colectivo.

La inclusión de la música tenía un lugar primordial. Así, canciones que luego formaron parte del cancionero popular se gestaron como parte de sus obras. Tal es el caso de "Para el pueblo lo que es del pueblo" de Piero, estrenada en un espectáculo de La Podestá. Daniel Barberis, Piero, Marilina Ross y Oscar Rovito eran los responsables de la música en este colectivo. En julio de 1973, el grupo grabó en vivo el disco *Cancionero de la liberación*, en el teatro del Sindicato de Luz y Fuerza de Buenos Aires, situado en la calle Perú 800, en capital federal.

Figura 3
Tapa del disco Cancionero de la liberación



Nota. Recuperado del arhivo Personal de Daniel Barberis.

Durante los inicios del grupo, Gené era presidente de la Asociación Argentina de Actores, lo que otorgaba otro tipo de representatividad y de circulación de la información al interior del campo.

Tercera postal. El gremio: Asociación Argentina de Actores

> Lo que se me aparece muy claro fue toda esa campaña electoral del 11 de marzo del 73, que abarcó ese verano, de diciembre a marzo, que era paralelo al trabajo gremial [en la Asociación Argentina de Actores], en el cual yo comencé en el año 62, participando de lo que se llamó el Movimiento Lista Blanca, al cual le tocó misión (no fue una misión que tuviéramos, me doy cuenta analizando históricamente el asunto) de hacer síntesis entre el entonces teatro profesional —que el independiente llamaba comercial— y el teatro independiente. Es decir, cuando en el año 64 por primera vez ganamos las elecciones, era la primera lista de la profesión actoral que estaba compuesta por hombres venidos de diversos partidos políticos y de diversos orígenes profesionales. En ese movimiento Lista Blanca, el PC [Partido Comunista] siempre tuvo una intención de manejo, a menudo lograda y a veces no. Entre el año 64 y el año 70 o 71, fui secretario de Cultura, secretario general y presidente. Hasta ahí todo fue muy bien. Pero cuando empezaron las opciones a partir del peronismo, la cosa se puso muy difícil. Incluso hubo un momento en el que todos los de la lista que nos identificamos como peronistas renunciamos (fue un error haberlo hecho). Pero todo esto viene como un telón de fondo de lo que fueron generando las actitudes militantes. (Juan Carlos Gené, comunicación personal, 25 de julio de 2006)

En lo que respecta a esta postal, me interesa presentar brevemente un episodio: a poco de asumir como presidente de la Asociación Argentina de Actores, el 28 de octubre de 1971, Gené dio una conferencia en la sede del Secretariado Cultural del gremio, cuya síntesis fue publicada por el diario *La Opinión*, en su suplemento cultural el 28 de noviembre del mismo año, con el título "Actor, cultura y pueblo". Ese artículo funcionó como base teórica para el grupo.

Motivados por la figura de Gené, en La Podestá se generaron reflexiones en torno a la idea de cultura, que en muchos casos marcó las experiencias posteriores. En este sentido, Ricardo Talento, integrante del colectivo, subrayaba: "Todo el movimiento actual del teatro comunitario, del cual soy referente, es una continuidad conceptual de La Podesta" (Comunicación personal, 9 de octubre de 2012).

El concepto de lo cultural que sostenían no se ceñía a las producciones artísticas, sino que estaba ligado a lo antropológico. La piedra de toque

para su conceptualización de cultura fue una reflexión que partió de aquella conferencia de prensa y de su posterior publicación. Allí, el líder de La Podestá definió dicho concepto a partir de una crítica a los enfoques cientificistas que la consideraban escindida de las producciones sociales no artísticas y que, por tanto, construían una "zona sagrada" con límites vedados para el común de la gente. En contraposición a esta idea, Gené define la noción de cultura como

> la forma en que una sociedad toma la lucha por la sobrevivencia y por expresar esa lucha. Es decir, que no hay zona posible de la actividad del hombre que pueda quedar excluida de la cultura. Cultura es TODO LO QUE EL HOMBRE HACE. Sólo la naturaleza virgen, sin la obra modificatoria del hombre, puede quedar afuera. Cultura y sociedad son prácticamente sinónimos, cultura y pueblo. (1971, p. 4) [Énfasis del autor]

De aquí se sigue que la definición de "hombres de la cultura", según la conceptualización hegemónica de cultura debía ser tomada entre comillas. Cultura es, para Gené, "el *hacer del pueblo* [Énfasis del autor] (...) que está en clara actitud de resistencia" (1971, p. 5). Como pueblo entiende no solo al proletariado, con más o menos consciencia de su situación de opresión, sino también a sectores medios, entre los que mayormente se incluyen sus interlocutores, actores y su público. Gené convoca a "revitalizar nuestra conciencia teatral y reconstruir a partir de ahí nuestro quehacer actoral" (1971, p. 5) a través de la existencia de equipos barriales, sindicales y vecinales, algunos de ellos asociados al gremio. Declara la decisión política de "ofrecerles apoyo y, muy en especial, protección" (1971, p. 5), posicionamiento institucional que intenta la redefinición de los espacios de legitimación en el campo teatral.

En esa redefinición se advierte un cuestionamiento a la colonialidad del saber que históricamente jerarquizó ciertas formas estéticas, pues relegó otras a la condición de expresiones "locales" o "menores". Al desplazar el eje hacia el hacer colectivo del pueblo, se socavaron los criterios dominantes de legitimación y se habilitó la emergencia de una epistemología escénica situada, anclada en las experiencias históricas latinoamericanas. Dicha concepción ampliada de la cultura dialoga con las corrientes decoloniales que reivindican los saberes subalternizados y disputan la hegemonía del pensamiento del Norte Global, al inscribir su práctica en una genealogía latinoamericana de resistencia cultural.

Durante su gestión, sin embargo, los conflictos no estuvieron ausentes. Por ejemplo, al año siguiente, integrantes del grupo Octubre (otro colecti-

vo de teatro militante con afinidad con el peronismo), como Víctor Laplace, Norman Briski y Alberto Fernández de Rosa, pidieron que se incorporara a una asamblea del gremio la participación de "actores populares" (Graciela Drago, comunicación personal, 6 de noviembre de 2012). Con su presencia se dio un fuerte debate en torno a la definición de la profesión actoral y sobre el reconocimiento en tanto "actor" por el gremio. La existencia misma de este tipo de conflictos revela un fondo ideológico común, en este caso, un espacio proclive para la actividad cultural militante.

Cuarta postal. Teatro oficial: *El inglés*

Para observar en detalle el desarrollo de este aspecto, se vuelve necesario echar un vistazo al Teatro Municipal General San Martín —el único teatro oficial dependiente de la ciudad de Buenos Aires— durante esos años, particularmente, al Plan de Reencuentro del Teatro con el Pueblo, que resumiremos aquí brevemente.

Entre el 7 de enero de 1975 y el 30 de marzo de 1976, el teatro San Martín estuvo bajo la dirección de Ariel Keller, quien era afín a la derecha peronista. Durante este periodo, los rasgos tradicionalistas, nacionalistas y populistas, ya presentes en las gestiones anteriores, se reafirmaron y se sistematizaron en consonancia con la vertiginosa derechización del gobierno nacional que, luego de la muerte de Juan Domingo Perón, ocurrida el 1 de julio de 1974, quedó a cargo de la vicepresidenta, su esposa María Estela Martínez de Perón.

Algunos testimonios permitieron confirmar el modo de funcionamiento ideológico del peronismo, donde la lealtad al movimiento y al líder operaba, aun en momentos de crisis política —tal vez, sobre todo, en esos momentos—, como elemento asociativo, de manera que aquellos y aquellas artistas afines a la ideología del director del teatro San Martín podían llegar a tener espacio en la programación, aunque pertenecieran a un sector distinto dentro del movimiento.

Ariel Keller convocó a Gené para que presentara, en el teatro San Martín, *El inglés*, una obra de su autoría y dirección que había sido estrenada en 1974, protagonizada por Pepe Soriano y el Cuarteto Zupay. El éxito que había tenido el espectáculo, sumado al reconocimiento popular del elenco y de su director, auguraba una buena temporada. Por otra parte, la revisión histórica nacionalista y exaltadora de las virtudes del pueblo que propone la obra era un elemento común en la constitución del sistema simbólico

del amplio abanico del movimiento peronista. En ese sentido, la convocatoria a *El inglés,* por parte del teatro municipal, sostuvo la estructura del sistema de pertenencia del movimiento peronista, en cuyo paraguas entran líneas ideológicas divergentes. Si había disidencias, formaban parte del plano personal y, en ese contexto, debían ser postergadas. Así lo afirmaba Gené:

> Ariel Keller era un hombre más bien vinculado —desde el punto de vista de la fantasía que uno se hacía (...). Yo tenía mucho menos fantasías que el general del movimiento, porque los otros no me parecían ogros y que, si lo eran, había que tragárselos; y con Ariel yo tenía una buena relación. Él se entusiasmó con *El inglés* y nos convocó. Y también tuvo un éxito muy grande porque, además, en ese momento, no sólo se hacía el espectáculo en el [Teatro Municipal General] San Martín, sino que algunos días salía a los barrios, en un plan de trabajo que conducía Oscar Rovito. Salía a los barrios también. Bueno, ya te digo, todo eso terminó con el golpe [de Estado del 24 de marzo de 1976]. (Juan Carlos Gené, comunicación personal, 25 de julio de 2006)

El Plan de Reencuentro del Teatro con el Pueblo constituye el último intento de concreción del relato nacional por parte de las políticas teatrales oficiales. Se extendió entre mayo y septiembre de 1975, y se organizó en torno a cinco áreas: 1. área escolar primaria, 2. área escolar secundaria, 3. área parroquial, 4. área barrial y área barrial complementaria y 5. área sindical. Las secciones escolares se organizaron en coordinación con el Consejo Nacional de Educación y las direcciones de Enseñanza Media y Superior.

Entre 1974 y 1976, Oscar Rovito, reconocido actor por sus participaciones no solo en teatro sino en cine, trabajó en el Centro de Investigaciones en Comunicación Masiva, Arte y Tecnología, que integraba el Departamento de Diseño Gráfico del Centro Cultural San Martín, mientras que al mismo tiempo coordinaba *ad honorem* el área barrial del Plan de Reencuentro del Teatro con el Pueblo, en cuyo marco se acercaron obras a los barrios, entre ellas, *El inglés.* Rovito se refirió a esta obra como "nuestro caballito de batalla principal, nuestro espectáculo estrella" (Comunicación personal, 25 de agosto de 2007).

Como parte del Plan de Reencuentro, la obra *El inglés* fue llevada a barrios y zonas suburbanas. En este sentido, al preguntarle a Gené por la relación que puede establecer entre las experiencias realizadas con la agrupación Podestá hacia 1973 y esta otra, desarrollada en el marco del teatro oficial, me dijo:

> Era curioso porque uno se encontraba con algo muy parecido. Precisamente, yo sentía en ese momento una gran gratificación por haber acerta-

> do, en el sentido de que la gente estaba tan triste que, de pronto, de alguna manera, se reencontraba consigo misma. Por supuesto, con los modestos alcances que siempre tiene el teatro, con la gente que está ahí. Fue realmente muy estimulante. Pero todos teníamos la sensación de que todo eso se acababa. (Juan Carlos Gené, comunicación personal, 25 de julio de 2006)

En su metodología de acercamiento del teatro al pueblo, el Plan de Reencuentro reprodujo en muchos sentidos algunas fórmulas aplicadas por los colectivos teatrales de la izquierda peronista que, desde 1974, habían empezado a ser acorralados. La finalidad de este "reencuentro con el pueblo", sin embargo, era diferente de la que había motorizado a los colectivos de teatro militante. En la entrevista mencionada, Rovito expresa que la llegada del teatro oficial a los barrios no se trataba de un hecho político-militante. En ese caso, se pone en primer plano la intencionalidad didáctica de las propuestas, lo cual representa una continuidad ideológica con las políticas culturales del peronismo de los años cuarenta y cincuenta.

Figura 4
El inglés *en el Teatro Municipal General San Martín (1975)*



Nota. Arrodillado: Pepe Soriano; de pie: Cuarteo Zupay. Recuperado del Archivo del Centro de Documentación de Teatro y Danza del Complejo Teatral de Buenos Aires.

El inglés había sido estrenada el 12 de agosto (Día de la Reconquista) de 1974 en la provincia de Córdoba y había recorrido el interior del país en una gira que se extendió hasta mediados de 1975. Ese año, la obra se reestrenó en el teatro San Martín con gran éxito de crítica y de público. Luego fue incluida en el Plan de Reencuentro y, en el verano de 1976, tuvo una temporada en la ciudad de Mar del Plata con presentaciones en el Hotel Hermitage. Es decir, recorrió los espacios del teatro militante, del teatro oficial (incluyendo el programa municipal de teatro barrial) y el circuito comercial, por lo que el éxito de la pieza fue notable. Gené analiza el éxito recogido en los diferentes microsistemas como una continuidad basada en las destacadas interpretaciones y la convocatoria que despertaba la temática del texto dramático (Comunicación personal, 25 de julio de 2006).

Quinta postal. La gestión y la gran audiencia: Canal 7

Con el ascenso de Cámpora a la presidencia, Gené fue nombrado Director de Canal 7:

> El día de la gran euforia que fue el 25 de mayo del 73 [cuando asumió la presidencia Cámpora], yo estaba en la plaza y dije: "aquí no está el poder", cosa que el día 30 ratifiqué en la primera reunión del Comité de Radiodifusión, que fue en la casa de gobierno. "No, esto no es así". A partir del momento en que yo me hice cargo del canal [7], las presiones y las... Nosotros tuvimos que hacer la transmisión de Ezeiza [acontecimiento conocido como la masacre de Ezeiza, día en que Perón regresó de su exilio de diecisiete años en Madrid]. Me tocaba a mí, yo era director. Yo no estaba ahí porque estaba en Madrid. (Juan Carlos Gené, comunicación personal, 25 de julio de 2006)

Durante el momento en que Juan Domingo Perón salió de Madrid y Francisco Franco lo fue a despedir, Gené fue el encargado de hacer la locución durante la larga transmisión de Canal 7, cadena nacional en Argentina. Según relata en la entrevista personal, hizo la transmisión él mismo porque "no quería que nadie se metiera" (Comunicación personal, 25 de julio de 2006). Gené estaba cubriendo la salida de Perón en Madrid y se enteraba "por línea directa" de lo que estaba ocurriendo en Argentina, a través de Emilio Alfaro y Héctor Aure, que eran los gerentes del canal. Continúa en la entrevista:

> JCG: Se tardó mucho en saberse realmente qué ocurrió. Y además, ahí ya empezó el miedo. Puedo decirte una cosa de eso: cuando yo terminé esa transmisión, en Madrid eran, supongo que algo así como las cuatro de la tarde. Yo me fui al Palacio de La Moncloa, donde tenía que verme con el Secretario de Prensa y Difusión. Como cuando llegué me dijeron que estaba en una reunión con el presidente, que era Cámpora, yo me senté a esperar

en un hall… El palacio de la Moncloa, que es el palacio que en España usan para alojar a los jefes de Estado visitantes, es circular. Había una gran mesa, con un enorme adorno floral, etcétera, y en una punta, en una silla, me senté yo. Y al rato salieron el canciller y el edecán militar. El edecán fue a hablar por teléfono, no me vieron a mí. Con el canciller después fui muy amigo, porque estaba en el exilio conmigo, además vivía en el mismo edificio que yo, Juan Carlos Puig, un encanto de persona. El coronel habló por teléfono (por aquel entonces no había celulares), y al rato vino y le dice al canciller: "Bueno, estamos previendo el aeropuerto de Morón, por si los enemigos del General intentan algo". Esto, a las cuatro de la tarde en Madrid, a ver…

LV: Cuando el avión salió…

JCG: Claro, acababa de salir el avión. No hablemos de horas porque voy a meter la pata. Son cinco horas de diferencia y acá no era de noche. Claro, aquí eran las once de la mañana. Y el avión llegó como a las cinco o seis de la tarde. Bueno, a esa hora yo ya sabía que el avión no iba a bajar en Ezeiza. No dijo eso, dijo: "Hemos previsto el aeropuerto de Morón". Fui testigo involuntario de esa cosa tan rara.

(…)

Así me enteraba de lo que estaba pasando, hasta que me dijeron que salían de los camiones y se iban porque los iban a matar. Bien, todo ese clima, fue como la culminación de algo que yo sentía durante todo el tiempo que estuve. Por otra parte, muy desgastante, porque la orden fue no tocar nada. Lo único que nos permitió tocar fue el noticiero. Era obvio.

Entonces, no sabía para qué estaba ahí. Era tal el temor de que… Luego, las presiones de los grupos de izquierda, los de derecha… Me acuerdo que, por ejemplo, cuando un día después del 20 de junio, el día de Ezeiza, cuando ya estaba acá, Brito Lima [el dirigente del Comando de Organización de la Juventud Peronista], vino a verme al canal pidiéndome que le hiciera una entrevista, porque él quería aclarar su posición, porque él no estaba en Buenos Aires cuando ocurrió eso. Y el problema es que —le dije—: "Imposible, ¿sabes por qué? Porque tengo órdenes de la Casa de Gobierno de que no se hable de esto". Y era verdad. Entonces, o yo renunciaba ese mismo día, cosa que hice dos días después, o tenía que obedecer, porque ¿para qué estaba ahí? Entonces fue todo muy poco creativo realmente. Muy poco gratificante… Yo lo único que quería era irme. De modo que eso es lo único que te pudo decir, lo que me acuerdo, de la gestión en el Canal 7. (Juan Carlos Gené, comunicación personal, 25 de julio de 2006)

Cuando Cámpora dejó el gobierno, también lo hizo el Secretario de Prensa y Difusión, Castiñeira de Dios. Consecuentemente, Gené presentó su renuncia. Luego de diez días sin obtener respuesta alguna, volvió a presentarla y fue aceptada:

> Después supe que habían estado dudando mucho, hubo mucha tensión entre aceptármela, rechazármela o pedirme que me quedara, porque se sabía que yo no tenía compromisos con ningún grupo. Pero bueno, terminaron aceptándome la renuncia. De todas maneras, mejor, porque yo no me hubiera quedado. Habían cambiado de tal manera las cosas que no... (Juan Carlos Gené, comunicación personal, 25 de julio de 2006)

Sexta postal. Hacia el exilio

Gené partió de Buenos Aires hacia Bogotá, donde se encontraba Stivel, quien lo recibió en su casa y le consiguió trabajo como escritor para la televisión colombiana.

Gené cuenta una experiencia con Julián Licastro, quien era embajador en Perú, desde donde pasó exiliado a Venezuela. Gené conocía a Licastro, de quien más tarde se hizo gran amigo. Antes de eso, recientemente exiliado, Gené le escribió una carta:

> Yo, imaginate cómo estaba, [en] exilio reciente. (...) Me acuerdo que lo que tenía a mano era un bolígrafo con tinta roja. Una carta que supongo que era horrible. Porque, en el momento en que el avión despegó de Ezeiza, yo tuve la sensación de que yo no volvía más —lo cuento en el prólogo de uno de mis libros—. Yo tenía casi cincuenta años y eso era una cosa que venía quién sabe hasta cuándo. Y recibí la respuesta de Julián a la carta —que nunca se apeó del tratamiento "querido compañero"—. Me planteaba que yo estaba totalmente equivocado y que esa situación iba a durar seis años —estábamos en el '76 [y la dictadura efectivamente duró seis años]—. "Por esto, por esto, por esto y por esto, esto no pasa de los seis años. Dentro de seis años, nos vemos en Buenos Aires". Cosa que me hizo un bien tremendo, porque desde los famosos cuadros de situación yo lo quería mucho a Licastro —desde el grupo que conducían Grosso y Licastro—. Imaginate cómo estaba yo como para andar enseñando ni nada... Realmente estaba muy deprimido.
>
> Esa sensación se pasó hacia fines del año 78, sin darme yo cuenta. Fui a hacer una gestión en París para el Celcit en la UNESCO. Me acompañó quien era mi pareja entonces, Matilde Scalabrini, la hija de Raúl —fue mi mujer varios años—. Y, de pronto, después de la vuelta por París, fuimos a Madrid, y el día que volvíamos, estábamos en el aeropuerto, y dije: "¡Qué ganas de estar en casa!" "¿Y dónde es mi casa? Caramba, en Caracas". A partir de ahí, todo cambió. Todo empezó a ser fluido, empecé una vida creativa con otro ritmo, que es un ritmo distinto que el de acá. Así fue. (Juan Carlos Gené, comunicación personal, 25 de julio de 2006)

El recorrido trazado a través de estas postales permite comprender la trayectoria de Juan Carlos Gené no como una suma de intervenciones dispersas, sino como una articulación dinámica entre espacios heterogéneos del campo cultural: el teatro militante, el gremio, la institución oficial, los medios masivos y el exilio. El montaje textual propuesto restituye esas zonas de contacto y fricción, al mostrar cómo, en un período de aceleración histórica, las prácticas artísticas se convirtieron en un terreno privilegiado de disputa por la legitimidad, la representación y la definición misma de lo cultural.

Leídas en conjunto, estas experiencias revelan las ambivalencias propias de toda intervención situada: la proximidad al poder y la resistencia, la gestión institucional y la militancia. De este modo, lo masivo y el trabajo barrial no aparecen como polos antagónicos y excluyentes, sino como posiciones inestables dentro de un mismo campo atravesado por conflictos. En esa condición inestable se cifra, precisamente, su productividad histórica. Estas escenas exhiben, así, acciones concretas de reorganización en un contexto latinoamericano marcado por la dependencia, la radicalización política y la violencia estatal.

Recuperar hoy estas prácticas no implica clausurarlas en una narrativa épica ni fijarlas como modelo a seguir, sino interrogarlas desde nuestras propias preguntas. En ellas se reconoce un esfuerzo por producir formas culturales capaces de disputar sentidos en condiciones adversas, al tensionar las jerarquías propias de la herencia colonial y ensayar modos de institucionalidad y de creación anclados en las realidades sociales de la región. En ese gesto reside su vigencia: no como archivo inmóvil, sino como reservorio crítico desde el cual repensar los vínculos entre escena, política y territorio en el presente latinoamericano.

Referencias

Gené, J. C. (1971, 28 de noviembre). Actor, cultura y pueblo. *La Opinión Cultural*, pp. 4-5.

Verzero, L. (2013). *Teatro militante. Radicalización artística y política en los años 70*. Editorial Biblos.

La educación teatral no es estrategia ni actividad: 7 preguntas para la/el docente de teatro egresada/o de una escuela de formación artística



Paola Vilchez

Mujer de teatro. Licenciada en Literatura Dramática y Teatro por la Universidad Nacional Autónoma de México, cuenta con estudios de maestría en Pedagogía Teatral por la Escuela Nacional de Arte Teatral. Desde 2025 es coordinadora de investigación en Educación Artística en la Escuela Nacional Superior de Arte Dramático. Fue productora de Proyecto OLA del área de Investigaciones del Teatro La Plaza y directora de *La vaca que baila tap* (2023) y *La puerta mis vecinos y yo* (2020). Docente de teatro en universidades y escuelas.

La educación teatral no es estrategia ni actividad: 7 preguntas para la/el docente de teatro egresada/o de una escuela de formación artística

Paola Vilchez
Universidad Nacional de Arte Escénico

Presentación

Cuando decidí construirme como docente de teatro busqué textos que pudieran orientar mi práctica. En esa búsqueda encontré una gran variedad de textos académicos que, hoy puedo distinguir, fueron escritos desde una mirada de la educación hacia el teatro. En el camino también me encontré con autores como Verónica García Huidobro, Ester Trozzo, Tomás Mottos, Carlos Vazquez y Manuel Vieites, con quienes pude relacionarme porque sus escritos me brindaron las orientaciones que buscaba y necesitaba como una mujer de teatro decidida a vincularse con la educación.

En esta oportunidad decido sumarme a las reflexiones sobre la educación teatral a través de un texto estructurado en dos partes. En la primera, reflexiono sobre las posibilidades de relación entre el teatro y la educación desde una mirada del teatro a la educación; en la segunda, brindo orientaciones para la construcción del ser docente de egresadas/os de escuelas o universidades de formación artística. Además, he incluido términos e ideas de educadores con los que considero importante familiarizarnos para ejercer el rol docente con responsabilidad. A la vez, procuré de forma sintética, relacionar conceptos educativos con la enseñanza y el aprendizaje del teatro.

Escribí el texto que me hubiera gustado leer cuando estaba construyéndome como docente. Mi intención, quizás utópica, es contribuir en la búsqueda de las personas de teatro y a las reflexiones académicas sobre la educación teatral.

Parte 1

Sobre el encuentro del teatro con la educación y sus posibilidades

El encuentro del teatro con la educación generó la posibilidad de que personas provenientes de ambas disciplinas reflexionemos y escribamos sobre la educación teatral desde aproximaciones diferentes. Por este motivo, es importante distinguir las distintas razones por las que una persona de teatro se acerca a la educación de las que utiliza un educador de otra área de conocimiento, disciplina o ciencia.

Para comprender la diferencia entre ambas aproximaciones, ficcionalizaré, a través de la dramaturgia en forma de monólogo breve, dos posibilidades de acercamiento entre el teatro y la educación.

Tabla 1
Posibilidades de acercamiento entre el teatro y la educación

Monólogo 1: **Cuando el teatro mira a la educación**	**Monólogo 2:** **Cuando la educación mira al teatro**
Teatro: Las últimas décadas me vienen enseñando en escuelas, estudios, laboratorios, talleres, ¡universidades! Se acabó la era del teatro de grupo con su propia cultura, se acabó la era del director que dirigiendo enseña a sus actores y actrices... Necesito aprender a enseñarme en instituciones educativas, aprender a aprenderme en los espacios que se crearon para profesionalizarse en mí. Necesito hacer las cosas distinto, ¿quién puede orientarme? *Teatro mira a la Educación*	**Educación:** Es importante que lo admita: la enseñanza en el modelo tradicional no está funcionando. Ahora enfocaré mi mirada en las/os estudiantes para que el aprendizaje suceda. ¿Qué hago?, ¿cómo hago que realmente aprendan? Necesito estrategias claras, técnicas, actividades que puedan realizar las/os profesores, generar experiencias y climas de aprendizaje lúdicos, seguros... ¿Quién podrá ayudarme? *Educación mira al Teatro*

Del encuentro entre ambas disciplinas surgen tres posibilidades de relación diferenciadas, las cuales se construyen a partir de los propósitos por los que el teatro y la educación se vinculan en determinado contexto educativo. Manuel F. Vieites (2014a y 2014b) distingue la educación en tres posibilidades: *para*, *en* y *por* (a través de) el teatro, de las cuales solo las dos primeras son consideradas educación teatral.

La educación *por* el teatro[1] es sinónimo de educación *a través* del teatro, mas no de educación teatral. Es decir, su área de conocimiento y contenidos no son propios del teatro, sino que los emplea como estrategia, técnica, actividad de enseñanza y aprendizaje de otras disciplinas. Vieites (2014a) reconoce dos tipos de escenarios posibles donde se visibiliza y sucede este tipo de relación: en la educación formal, en cursos como "historia, geografía, geometría", etcétera; y en campos de intervención socioeducativa, como "campañas de animación a la lectura o en programas de educación vial o ambiental" (2014a, p. 332).

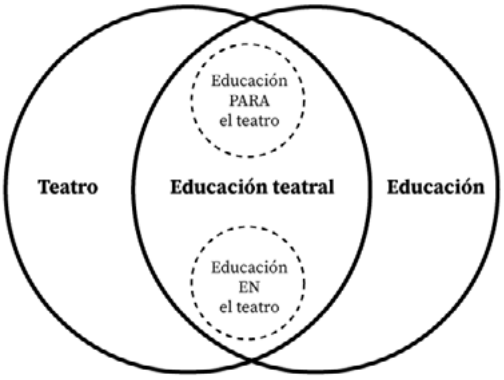
Dicho de otro modo, en este modelo de relación la educación toma del teatro lo necesario para que el aprendizaje de otros cursos suceda en un contexto socioeducativo determinado. Por esta razón, el teatro no entra en su forma completa a un aula escolar, un auditorio de alguna municipalidad, una sala de reuniones de una empresa, un hospital, una iglesia u otros escenarios.[2] Las/os teóricos del teatro y la educación han considerado pertinente diferenciar o acotar sus formas con otros nombres: dramatización, juego de roles, improvisación, juegos teatrales, creación colectiva, etcétera.

Educación Teatral

La educación teatral o educación *para* y *en* el teatro sucede en la intersección de este con la educación. A la vez, cada una de estas formas de relación está enraizada en su disciplina de origen (Figura 1).

Figura 1

Intersección del encuentro entre teatro y educación



[1] Esta forma de relación sucede en el monólogo 2 de la Tabla 1.

[2] Una perspectiva diferente de teorización sobre los diferentes escenarios del teatro es el teatro aplicado. En Hispanoamérica, este concepto ha sido desarrollado por Tomás Motos y Domingo Ferrandis (2015) y Verónica García-Huidobro (2021).

Formación profesional teatral

La educación *para* el teatro[3] o formación artístico-profesional es aquella "en la que el teatro, como arte y como práctica escénica, es el fin último de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de toda actividad formativa" (Vieites, 2014a, p. 330). Dicho de otro modo, se enfoca en la educación y formación de las/os profesionales del teatro: actuación, dirección, diseño escenográfico, vestuario, dramaturgia, teatrología, producción, etcétera.[4]

Revisión breve de la historia de formación de los actores y actrices de Occidente

Como reconoce Vieites, "en buena medida la historia de la educación teatral está directamente asociada a la historia del teatro" (2014a, p. 327), por lo que considero pertinente realizar un breve comentario sobre las formas de aprender y enseñar teatro desde una mirada histórica. Sobre la historia del teatro hay una variedad de fuentes bibliográficas, en esta oportunidad he decidido reflexionar y escribir a partir de la revisión de cuatro apartados de *El arte secreto del actor* de Eugenio Barba y Nicola Savarese (2012). La razón es que considero que el concepto de "principios de la antropología teatral" puede dar orientaciones para la enseñanza del teatro profesional, además que el libro documenta las formas en que se creó y enseñó teatro durante el siglo XX. Fabricio Cruciani reconoce que el teatro era la escuela de los actores y actrices occidentales a principios del siglo XX. Al respecto, plantea que "Appia, Craig, Fuchs, Stanislavsky, Reinhardt, Meyerhold, Copeau (...) los hombres de teatro que son la historia del teatro del siglo XX construyeron culturas y poéticas" (Barba y Savarese, 2012, p. 28) y que durante "las primeras décadas del siglo XX, en lugar de pedagogía teatral parece más útil y correcto hablar de directores-pedagogos" (p. 30).

[3] Esta forma de relación sucede en el monólogo 1 de la Tabla 1.

[4] También debería incluir la pedagogía, didáctica y el profesorado en teatro. Para evitar confusiones al lector en este apartado específico, lo menciono aquí con el compromiso de desarrollarlo a futuro.

Por su parte, Eugenio Barba escribe:

> Cuando Stanislavsky, Meyerhold y sus colaboradores inventaron al inicio del siglo XX los "ejercicios" para la formación de actores, dieron vida a una paradoja. Sus "ejercicios" eran algo muy diferente de lo que se hacía en la escuela de teatro. Tradicionalmente los actores se ejercitaban en el esgrima, el ballet, el canto y, sobre todo, en la recitación de fragmentos de obras maestras del repertorio teatral. En cambio, los "ejercicios" eran largas partituras codificadas hasta en su más mínimos detalles y con una finalidad en sí mismos. (2012, p. 56-57)

Además, Barba recalca:

> Meyerhold hablaba de posturas inestables, equilibrio precario, dinámica de los contrarios, danza de la energía, solo que con otros términos. Decía habitualmente: "En arte es mejor adivinar que saber". Pero los principios del grotesco, es decir la biomecánica, no fueron suposiciones fortuitas sino la ingeniosa interpretación de los mismos principios que hoy, a la luz de la antropología teatral, reencontramos en la base del nivel preexpresivo del actor. (2012, p. 139)

En los fragmentos citados, es importante considerar que el fenómeno de estudio de Eugenio Barba, la antropología teatral, analiza "el comportamiento fisiológico y sociocultural del hombre en una situación de representación" (2012, p. 10). Barba reconoce que el objetivo de su investigación "no era estudiar lo que caracterizaba a las diferentes tradiciones, ni lo que las hacía únicas en su arte, sino lo que las unía a otras formas escénicas de Oriente y Occidente" (2012, p. 11). Aquello que las une son los principios de la antropología teatral: (1) alteración del equilibrio, (2) oposición y (3) simplificación (omisión).[5]

A continuación, cito un fragmento que considero nos puede orientar con mayor claridad sobre cómo Barba enseñó y aprendió teatro profesional con los directores-maestros de inicios del siglo XX:

> Pensar, aunque solo sea de forma teórica y abstracta, en una base pedagógica común, no significa pensar en un modo común de hacer teatro. "Las artes —escribió Decroux— se parecen en sus principios, no en sus obras". Podríamos añadir: tampoco los teatros se parecen en sus espectáculos, sino en sus principios. (2012, p.11)

[6] En este escrito no se desarrollarán los principios y conceptos derivados de la antropología teatral porque no corresponden al objetivo de la reflexión. Sin embargo, se recomienda realizar una lectura comprometida del libro.

A partir de esto podemos inferir sobre la formación actoral que:

1. Los directores cumplían también el rol de pedagogos en un grupo de actrices y actores estable y continuo en el tiempo.

2. Las actrices y actores coconstruían y compartían la visión y búsqueda teatral de sus directores, a la vez que realizaban investigaciones escénicas a partir de las premisas del director.

3. La relación entre los directores-pedagogos y las actrices/actores-investigadoras/es habilitó una cultura de trabajo, investigación y creación propias de cada grupo.

A la vez, esto implicó que cada director-pedagogo con su grupo de actrices y actores codificaran sus propios ejercicios, los cuales contenían sus propios principios; y que descubrieran o crearan sus propios principios de entrenamiento y trabajo. Por lo que, si se pretendiera formar a actrices y actores a través de ejercicios en la actualidad, se tendría que ser capaz de comprender, ver y accionar (con el cuerpo y la mente) los principios que se trabajaron a través de estos. De lo contrario, al descontextualizar los ejercicios de su cultura de trabajo, investigación y creación, estos corren el riesgo de convertirse en ejercicios sin un propósito de formación claro.

Dando un salto espacial y temporal a la historia de la formación de los actores y actrices en el Perú, Magaly Muguercia (2018), en su reconstrucción de la historia del teatro latinoamericano del siglo XX, rescata un fragmento de la memoria del maestro Ernesto Ráez:

> Hasta promediar la década de los cuarenta la formación de actores en el Perú se hacía siguiendo el sistema de compañías, generalmente encabezadas por un primer actor, capocómico, o cabeza de compañía. No existían directores escénicos y, a lo más, a veces se contaba con un productor de los espectáculos. (Como se citó en Muguercia, 2018, p. 31)

A primera vista, hay un contraste entre la formación actoral de actrices y actores peruanos/as y los europeos/as. Las razones de esta diferencia pueden vincularse con los orígenes del teatro en el Perú, así como sus políticas culturales y educativas a lo largo de los años, entre otras razones.

En la actualidad, en Perú se ofrece esta formación con titulación y reconocimiento por la Superintendencia Nacional de Educación Superior

Universitaria en la Universidad Nacional de Arte Escénico (UNAE), la Pontificia Universidad Católica del Perú, la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, la Universidad Científica del Sur y la Escuela Superior de Arte Dramático de Trujillo. Del mismo modo, especialmente las actrices y los actores se forman o complementan su formación en escuelas especializadas y talleres independientes.

Teatro aplicado a la educación/teatro en la educación/educación artística

Para comprender la tercera modalidad de relación posible entre teatro y educación, nuevamente haré uso de la dramaturgia para ficcionalizar un diálogo:

Figura 2
Tercera posibilidad de relación entre teatro y educación

Única escena:
Cuando el teatro y la educación negocian en la escuela

Teatro: Y si, en lugar de solo usarme como estrategia didáctica de otras asignaturas, me conviertes en un curso nuevo. ¿No te parece increíble la idea de que niñas, niños y adolescentes hagan teatro en la escuela?

Educación: Aquí no formamos artistas.

Teatro: Pero ya les has dado lugar a las artes visuales y la música.

Educación: Cierto. (*Reflexiona*) Si entras, será para contribuir en su desarrollo integral, ¿podrás hacerlo?

Teatro: ¿Las competencias artísticas son parte?

Educación: ¡Por supuesto! (*Se emociona*)

Teatro: (*Extendiéndole la mano*) Un placer construir vínculos colaborativos contigo.

Educación: ¿Y podemos colaborar de esta forma en otros espacios socioeducativos?

Teatro: ¡Sí!

Teatro y Educación continúan dialogando sobre los detalles y posibilidades de su nueva colaboración.

En Perú, a la educación en el teatro también se le conoce como una disciplina de la educación artística, teatro en la educación o teatro aplicado a la educación. Uno de sus escenarios más frecuentes es la escuela; sin embargo, esta relación también sucede en otros contextos socioeducativos en los que el teatro es el medio para el desarrollo humano y no el fin artístico en sí mismo. En otras palabras, su propósito es el desarrollo integral de las personas mediante la experiencia individual y colectiva de hacer teatro. Algunas de sus características son:

1. El área de conocimiento, disciplina y sus contenidos son artísticos y propios del teatro.

2. Habilita la oportunidad del desarrollo de competencias artísticas como parte del desarrollo integral de las personas.

3. Privilegia la experiencia humana y el desarrollo de habilidades intra e interpersonales que habilitan los procesos de hacer teatro.

4. Su propósito no es la formación profesional de artistas ni el resultado artístico (obra de teatro).

5. Si se plantea la presentación de una obra de teatro (resultado artístico), esta es considerada como una actividad del diseño del proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que sus propósitos corresponden al desarrollo integral de las personas.[6]

Posibilidades docentes de educación teatral

Del encuentro del teatro con la educación también surgen dos caminos creativos y laborales relacionados y diferenciados entre sí: la docencia del teatro profesional y la docencia del teatro para el desarrollo humano en distintos contextos socioeducativos.

Para ejercer el rol docente con responsabilidad se requiere que las personas dedicadas a ello tengan una sólida formación en teatro y educación. En ese sentido, las/os egresadas/os de una escuela de formación artística necesitan realizar una formación complementaria en educación

[7] Para la revisión histórica del teatro aplicado en la educación, recomiendo a Ana Sedano Solís (2021) y a Ester Trozzo y Luis Sampedro (2004). Sobre el caso específico del teatro en la educación en el Perú, esta es una deuda y curiosidad pendiente.

(principalmente didáctica); y quienes vienen de la educación, realizar formación artística complementaria. Actualmente, en la UNAE se brinda la carrera de Educación Artística con especialidad en Arte Dramático, la cual construye arte-educadoras/es que pueden generar experiencias y procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos socioeducativos formales y no formales, mas no en contextos de formación profesional. Del mismo modo, existen artistas que se vinculan responsable y empíricamente con la docencia por vocación, así como por la necesidad del empleo. A continuación, intentaré mediar los procesos de formación complementaria en educación de quienes han egresado de una escuela de formación artística.

Parte 2

Siete preguntas para la/el docente de teatro egresada/o de una escuela de formación artística

Las preguntas que plantearé están inspiradas en el encuadre propuesto por Débora Astrosky (2013) en su libro de *Pedagogía teatral*, y en las preguntas que se han realizado múltiples didactas en la historia de la educación para construir teoría y encaminar las prácticas educativas. Estas interrogantes pretenden orientar y acotar las búsquedas de docentes egresadas/os de escuelas de formación artística, mas no eludir la necesidad de una formación complementaria en didáctica.

1. ¿De dónde vengo?

Dar la oportunidad de preguntar desde qué lugar nos acercamos a la educación teatral como egresadas/os de una escuela de formación artística, nos permite reconectar con las razones por las que decidimos estudiar teatro. A la vez, este ejercicio nos habilita para reconocer que el teatro es el conocimiento teórico-práctico que estudiamos, experimentamos y aprendimos a hacer, pensar y reflexionar durante los cuatro o cinco años de formación. Dicho de otro modo, este tiempo nos dio la experiencia de hacer teatro y aprender sobre un arte, disciplina o conocimiento artístico específico.

Valorar e identificar nuestros saberes previos, conocimientos y experiencias es un primer paso para ejercer la docencia, ya que permite identificar lo que podemos ofrecer a una institución educativa. A la vez, este ejercicio permite reconocer las limitaciones o vacíos que tenemos con respecto a la

formación en educación. Entonces surge una segunda pregunta: ¿quiero construirme como docente de teatro? Si la respuesta es sí, la recomendación es complementar la formación.

2. ¿A dónde voy?

Existen diferentes escenarios socioeducativos en los que se puede realizar la acción de la educación teatral. A continuación plantearemos preguntas que puedan orientar la acción didáctica para (1) la formación profesional (educación para el teatro) en el contexto universitario, y (2) el teatro aplicado en la educación (educación en el teatro) en el contexto escolar. En ambos casos, como personas de teatro que se acercan a la educación, es importante familiarizarnos con el concepto de currículum, y distinguir los siguientes puntos:

1. "Toda institución educativa trabaja y defiende una cultura, —un currículum— que transmite de múltiples maneras" (Gimeno, 2010, p. 12), por lo que el currículum no es un documento, sino una construcción social y cultural.

2. El currículum "es una construcción histórica que se da en unas determinadas condiciones. Su configuración y desarrollo engloba prácticas políticas, sociales, económicas, de producción de medios didácticos, prácticas administrativas, de control o supervisión del sistema educativo, etc." (Gimeno, 2010, p.12).

3. Todo currículum piensa, idea, plantea y aborda una serie de decisiones educativas o elementos que orientan la acción didáctica. Según Manuela Barcia (2011), estas comprenden:

    - Qué hay que enseñar (objetivos, contenidos y competencias).
    - Cuándo hay que enseñar (orden y secuencia de los objetivos, contenidos y competencias de acuerdo al curso, grado o ciclo de estudio).
    - Cómo hay que enseñar.
    - Qué hay que evaluar, cómo y cuándo.

4. Del currículum se derivan documentos orientadores como el Currículo Nacional de la Educación Básica y los planes de estudio.

Incluir en nuestro vocabulario la palabra currículum en relación a una institución educativa y su respectivo plan de estudios, nos invita a formular preguntas específicas (Figura 3).

Figura 3
Preguntas para ejercer el rol docente

Preguntas sobre el lugar donde se realizará la acción didáctica en formación profesional (Educación para el teatro) o Teatro aplicado a la educación/Educación artística (Educación en el teatro)
¿Cómo entiende la educación determinada institución educativa?
¿Cómo comprende el arte?
¿Cómo comprende el teatro?
¿Cómo está estructurado su plan de estudios? ¿Qué contenidos incluye y excluye?
¿Qué ofrece la institución educativa a las/os estudiantes y a sus familias?
¿Cuál es el perfil de egreso de las/os estudiantes?
¿Cómo funciona la educación teatral en determinado contexto socioeducativo?

Si bien las preguntas pueden ser las mismas, las respuestas cambian de acuerdo a cada contexto socioeducativo. En este apartado consideramos importante resaltar las preguntas: ¿cómo comprende el arte y la educación determinada institución educativa? y ¿cómo comprende el teatro? Estas pueden encontrar respuestas y problematizaciones profundas a partir del concepto de "paradigmas del arte y la educación", así como del teatro. De momento siembro las siguientes ideas:

- Es diferente comprender (1) la educación como un proceso de enseñanza centrado en el docente que (2) la educación enfocada en el estudiante. A la vez, ambos son muy distintos de (3) una educación pensada desde, en y para la transformación de un determinado contexto sociocultural.
- Es diferente comprender al arte como (1) una destreza técnica, (2) un medio de expresión del mundo interno de la persona, (3) un producto, (4) un medio de diálogo, respuesta, crítica y construcción de las realidades, culturas y contextos.

- Es diferente comprender e identificar el (1) teatro como un proceso de puesta en escena a partir de un texto dramático o la creación colectiva que (2) "el teatro como modelo hegemónico de la teatralidad" (R. Ortiz, comunicación personal, 2022) y, por consiguiente, la disposición a la comprensión de su relación con el acotecimiento, el ritual, la *performance* u otras artes escénicas.

Como personas de teatro podemos tener nuestras propias convicciones o puntos de partida sobre lo que es y no es teatro, los cuales suelen derivarse de cómo aprendimos y nos enseñaron a *teatrear*. Sin embargo, al pretender ejercer el rol docente en determinada institución educativa es importante disponernos a comprender el posicionamiento de esta. En otras palabras, tener claridad sobre el currículum que abraza determinado centro educativo nos permite clarificar y orientar nuestra acción didáctica.

3. ¿Cuál es mi rol en el lugar?

Ser conscientes de que uno de los lugares donde tenemos la posibilidad de accionar, desarrollarnos profesionalmente y trabajar es un espacio socioeducativo nos dispone a preguntarnos sobre el rol que tenemos en ese lugar. Por ello, asumirnos como docentes de teatro nos invita a vincularnos con un segundo concepto: didáctica. Hay distintas definiciones de esta, entre ellas la de José Contreras (1994), para quien "la Didáctica es la disciplina que explica los procesos de enseñanza-aprendizaje para proponer su realización consecuente con las finalidades educativas" (p. 5). Igualmente, Rosario Navarro (2011) refiere que "Los nuevos planteamientos de la enseñanza y del aprendizaje han supuesto una reconceptualización del papel didáctico del profesor, que pasa de ser 'el que enseña' a ser 'el que facilita el aprendizaje'" (p. 80). De las ideas anteriores es importante asumir que, en el contexto de una institución educativa, hay personas que aprenden (las/os estudiantes), así como personas que enseñan o facilitan el aprendizaje (las/os docentes). Este reconocimiento es importante para una persona de teatro que pretende construirse como docente porque implica:

1. Accionar desde la premisa de que la educación teatral no es un conjunto de estrategias ni actividades ni juegos. Por el contrario, la educación teatral tiene sus propios contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales).

2. Reconocer que, como docente, se posee conocimientos, habilidades y actitudes del teatro que pueden ser aprendidas por las/os estudiantes.

3. Asumir la tarea docente de diseñar, ejecutar o realizar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje.

4. Asumir la responsabilidad de hacer que el aprendizaje suceda, así este se concrete o no.

Si nos preguntamos sobre el rol de nuestro ser docente, la respuesta no será dirigir ni actuar ni ensayar, ya que estas respuestas se centran en nuestro ser como creadoras/es. La acción didáctica de enseñar o facilitar el aprendizaje, que está vinculada con el verbo educar, tiene sus destinatarios y propicia una relación con las y los estudiantes. Por este motivo, un consejo es centrar el foco en la acción de "aprender" de ellas/os, para poder observar, acompañar y guiar sus procesos de aprendizaje. En otras palabras, construirnos como docentes de teatro requiere la disposición a comprender nuestra acción a partir de la relación con el grupo humano del cual somos responsables.

4. ¿Con quiénes?

Como mencionamos anteriormente, construirnos como docentes y ejercer nuestro rol en una institución educativa implica aceptar que "allí se enseña a personas que normalmente van con el propósito de aprender" (Sensevy, 2007, p. 6), por lo que es pertinente realizarnos preguntas sobre ellas/os. En la Figura 4 se presenta un listado de preguntas para estudiantes en formación profesional.

Figura 4
Preguntas para ejercer el rol docente II

Preguntas sobre las/os estudiantes en formación profesional (Educación para el teatro) o Teatro aplicado a la educación/Educación Artística (Educación en el teatro)
¿Desde qué lugar construyen su vínculo con el teatro en determinada institución educativa? ¿Por decisión, deseo, obligación?
¿Cómo aprenden individual y grupalmente?
¿Cómo se visibilizan y construyen los vínculos relacionales entre ellas/os? ¿Cuáles son las dinámicas de relación existentes?
¿Cómo se visibilizan sus culturas y contextos en el aula?
¿Cuáles son sus intereses en común?
¿Cuáles son sus aprendizajes previos?
¿Cuáles son sus fortalezas, dificultades y resistencias?
¿Cuáles son las áreas que pueden o necesitan desarrollarse y crecer para desarrollar el perfil de egreso?
¿Cuántos años tienen?
¿Cómo enseñar o facilitar el aprendizaje de este grupo y estudiantes en particular?

Darnos el tiempo de identificar las particularidades de cada estudiante y grupo con el que nos relacionamos como docentes, habilita la oportunidad de diseñar, ejecutar y evaluar procesos de aprendizaje significativos y situados.

5. ¿Para qué?

Una pregunta aparte y fundamental es recordar el para qué enseñamos teatro en determinado contexto educativo. Esta nos vincula con los grandes objetivos (como propósito y finalidad) de la educación en cada escenario socioeducativo. Al respecto, Rosario Navarro (2011) dice: "los objetivos curriculares generales en cuanto que concretan las intenciones y finalidades de la educación, resultan un marco de referencia obligatorio para organizar en torno a ellos la actividad docente" (p. 138). De ahí que sea importante diseñar, ejecutar y evaluar en todo momento.

Tabla 2
Objetivos curriculares generales del teatro de acuerdo a su escenario socioeducativo

Formación Profesional (Educación para el teatro)	**Teatro aplicado a la educación/Educación Artística (Educación en el teatro)**
Formar profesionales del teatro: actrices, actores, dramaturgas/os, directoras/es, escenógrafas/os, vestuaristas, teatrólogas/os, docentes de teatro, iluminadoras/es, productoras/es y más.	Contribuir en el desarrollo integral de las personas, a través de la estimulación de habilidades, conocimientos y actitudes que permitan el desarrollo de competencias artísticas.

Si bien en este punto del texto ya están diferenciadas dos posibilidades de educación teatral, es importante recordar sus grandes objetivos y vincularlos con las intenciones de las personas para estudiar teatro en determinada institución educativa. De esta vinculación es oportuno distinguir que:

1. Las personas que deciden estudiar teatro profesional requieren que la institución y nosotras/os, como docentes, diseñemos, ejecutemos y evaluemos procesos de enseñanza y aprendizaje que les permitan desarrollar las competencias, conocimientos y habilidades necesarias para ejercer su profesión. Por tanto, ellas/os no solo vienen a hacerse de una experiencia de aprendizaje o artística, sino de las herramientas concretas desde y con las cuales trabajar, además de crear de forma profesional.

2. Las personas que estudian teatro en la escuela u otra institución socioeducativa formal asisten al curso o taller por decisión (se inscriben libremente) u obligación (cuando lo determina su plan de estudios), acercamiento que influye en la forma de transitar los procesos de aprendizaje. Por otro lado, es pertinente actuar desde la comprensión de que a la escuela asisten niñas, niños y adolescentes para desarrollarse de forma integral. En otras palabras, asisten para aprender competencias que les permitan ser, hacer, saber, pensar, decidir y actuar con consciencia y autonomía; no van a hacerse de ninguna profesión ni artística ni técnica ni científica, etc. Por esta razón, la oportunidad del desarrollo de competencias artísticas en el contexto escolar es valiosa, por lo que necesitamos aprender a brindar experiencias de

aprendizaje de calidad a las y los estudiantes con interés en el teatro (y talento),[7] así como a las/los que no lo tienen.

El para qué es la brújula de nuestra acción didáctica. Su falta de claridad puede ocasionar confusiones o equivocaciones en las formas cómo enseñamos. Por otro lado, si la brújula está calibrada, podemos afinar nuestro criterio docente y realizar nuestras acciones didácticas con lucidez. Todo en beneficio de las/os estudiantes, la institución en la que trabajamos y nosotras/os mismas/os.

6. ¿Qué enseñar del teatro? ¿Qué aprenderán nuestros estudiantes?

Cuando nos preguntamos ¿qué enseñar?, la respuesta inmediata podría ser teatro, por lo que es importante acotar la pregunta: ¿qué enseñar del teatro?, ¿qué aprenderán del teatro las/os estudiantes?, del teatro, ¿qué es pertinente que entre al espacio específico en el que realizamos nuestra acción didáctica?, ¿qué nos pide la institución educativa que nuestros estudiantes aprendan del teatro? Y nuevamente, por qué pide que enseñe determinados contenidos, ¿cómo comprende determinada institución el teatro? A la vez, aparecen otras preguntas relacionadas: ¿se puede enseñar teatro?, ¿se puede enseñar a ser artista? Sin entrar a esta última discusión, en este apartado planteamos la necesidad de reconocer y diferenciar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales del teatro. Es importante precisar que se desarrollan los contenidos del teatro, que no es sinónimo de actuación ni de interpretación.

Como plantea César Coll (1992, citado en Barcia M. y Bravo M., 2011), un "contenido es todo aquello susceptible de ser aprendido" (p. 141). Posteriormente, también Coll *et al.*, en *Los contenidos en la reforma* (1995), expusieron: "los contenidos designan el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos y alumnas se considera esencial para su desarrollo y socialización" (p. 13). Los autores los diferencian como contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Sobre los contenidos conceptuales, Juan Ignacio Pozo (1995) plantea que:

1. Existen dos tipos de contenidos conceptuales: los datos y hechos (aprendidos memorísticamente) y los conceptos (que necesitan ser compren-

[8] Es oportuno reconocer que hay talleres de formación actoral para niños, niñas y adolescentes en contextos no formales de la educación. Sin embargo, la escuela no es lugar para la formación profesional, salvo que la institución así lo solicite.

didos gradualmente y relacionados con los conocimientos previos de las/os estudiantes).

2. Cada disciplina se caracteriza por tener sistemas conceptuales y bases de datos propios.

3. Existen dos tipos de conceptos: "los principios o conceptos estructurantes y los conceptos específicos" (p. 27).

4. "El proceso de comprensión [de los conceptos] es gradual; es prácticamente imposible lograr una comprensión óptima (similar a la que tendría un experto) la primera vez que nos enfrentamos a un problema" (p. 30).

Por ejemplo, a partir del concepto de antropología teatral (desarrollado en la Parte 1 de este documento), en un curso de expresión o composición corporal, un principio (para ser aprendido con el cuerpo y la mente) será el de "alteración del equilibrio" y un concepto específico el de "composición física de un personaje". Esta organización responde a la lógica de que para construir y sostener un personaje se necesita dominar el equilibrio del cuerpo y relacionarlo con los conceptos de composición y personaje.

Por su parte, Coll y Valls (1995) sostienen sobre los contenidos procedimentales que "Con anterioridad a la convención de usar el término procedimiento, nos referíamos a ellos hablando de destrezas o habilidades (motrices, mentales, instrumentales...), técnicas o métodos (de laboratorio, de estudio, de lectura, de escritura...), estrategias (de aprendizaje, cognitivas...)" (p. 87-88). Además, enfatizan que:

> Hay procedimientos cuya posesión se demuestra mediante una ejecución clara, con acción corporal observable de forma directa, y otros en los que no es tan evidente este comportamiento externo (...) Esta clasificación se basa en la conocida distinción entre destrezas motrices y habilidades o estrategias cognitivas. (Coll y Valls, 1995, p. 88)

En el teatro se requieren y desarrollan ambas. Por ejemplo, para crear una escena desde el rol de quien actúa, nuestro cuerpo necesita desarrollar destrezas motrices y expresivas que permitan visibilizar la acción, a la vez que necesitamos habilidades cognitivas para plantear y desarrollar una acción funcional en la situación de representación. Al respecto, los autores también acotan lo siguiente:

> No debe confundirse un procedimiento con una determinada metodología. El procedimiento es la destreza que queremos ayudar a que el alumno construya. Es, por tanto, un contenido escolar [o universitario] objeto de la planificación e intervención educativa, y el aprendizaje de ese procedimiento puede trabajarse mediante distintos métodos. (Coll y Valls, 1995, p. 97)

Por ejemplo, la creación colectiva no es exclusivamente una metodología de creación teatral, sino también un contenido conceptual y procedimental en sí mismo, el cual puede englobar otros contenidos, tales como investigación para la escena, creación de personajes, creación de dramaturgia, diseño y realización de una propuesta de diseño escenográfico, etcétera.

De alguna manera, en el teatro podríamos plantear que todo contenido procedimental es también conceptual, lo que implica que el contenido puede ser aprendido con la mente y el cuerpo de forma integral. Es importante considerar que el aprendizaje sucede de diferentes formas: hay estudiantes que comprenden con mayor facilidad desde el cuerpo y su relación con el espacio, como también existe quienes, desde la claridad conceptual de la mente, pueden dirigir su aprendizaje corporal.

Finalmente, Bernabé Sarabia (2015) argumenta sobre los contenidos actitudinales:

1. "Las actitudes guían los procesos perceptivos y cognitivos que conducen al aprendizaje de cualquier tipo de contenido educativo" (p. 151).

2. "Una actitud es formulada siempre como una propiedad de la personalidad individual, por más que su génesis se deba a factores sociales" (p. 134).

3. Se refieren a los valores, actitudes y normas.

4. Interconectan: (1) el componente cognitivo (conocimientos y creencias); (2) el componente afectivo (sentimientos y preferencias) y (3) el componente conductual (acciones manifiestas y declaraciones de intenciones).

Hay diferentes contenidos actitudinales que son propios y necesarios para hacer y aprender teatro: la disposición a la relación crítica con el contexto sociocultural donde vivimos y desde el que creamos; al trabajo colaborativo

y grupal; a prestar, entrenar y dirigir la atención; a aprender mediante el hacer teatro; a aprender a través de la reflexión sobre el teatro; etc.[8]

A partir de los planteamientos anteriores, surge la siguiente pregunta: ¿cuáles son los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se enseñan en determinado escenario socioeducativo? En la siguiente tabla se brindan orientaciones para distinguir los dos primeros.

Tabla 3

Contenidos conceptuales y procedimentales del teatro según su escenario socioeducativo

Formación profesional (Educación para el teatro)	**Teatro aplicado a la educación/ Educación Artística (Educación en el teatro)**
Contenidos que permiten la profesionalización de las personas de teatro. Por ejemplo, dominio conceptual y procedimental de los principios de: • Movimiento del cuerpo • Actuación • Composición espacial • Creación colectiva • Investigación-creación Dado que la formación se realiza en un contexto universitario y no tallerístico, el dominio conceptual de: • Teorías del teatro • Teorías de estudios culturales y de género que permitan crear desde posicionamientos y vínculos decididos a partir de contextos sociales, culturales y políticos.	Contenidos que contribuyen al desarrollo integral de las personas que aprenden/hacen teatro, considerando sus edades, conocimientos y capacidades previas. Derivan de los contenidos del teatro y se contextualizan o relacionan con los objetivos, destrezas, habilidades y conceptos correspondientes al trabajo con determinado grupo humano. Por ejemplo: una niña no necesita aprender los principios de movimiento del cuerpo de una actriz profesional; sin embargo, sí puede desarrollar las habilidades psicomotoras de su cuerpo. Por otro lado, tal vez no sea necesario que comprenda que está desarrollando la habilidad de forma conceptual, sino solo procedimentalmente.

En la tabla anterior no se enuncian estrategias ni actividades ni ejercicios, sino que se plantean contenidos. Como docentes de teatro nos es vital distinguirlos de forma conceptual para poder enseñarlos. Un ejercicio para construir nuestro ser docente con responsabilidad es problemati-

[9] Se podría plantear que a la educación escolar le interesan los contenidos actitudinales y procedimentales que se desarrollan a través de procesos grupales e individuales de aprender mediante el hacer teatro en la escuela. Ser conscientes de esto, afina la práctica docente.

zar y elaborar definiciones de los contenidos que estamos enseñando. Si consideramos que la mayoría ya está documentado en libros, artículos, diccionarios o escritos de teatro, esto nos lleva a plantear que la teoría nutre la práctica y el aprendizaje, por ser el resultado de la reflexión y sistematización de la praxis.

En este sentido, es pertinente reconocer que las teorías de la educación nutren y encaminan la práctica de las/os docentes de teatro al relacionar sus contenidos con los de nuestra especialidad. A la vez, es importante identificar que necesitamos desarrollar la habilidad de enseñar o hacer aprendibles los contenidos del teatro para las/os estudiantes (transposición didáctica). Esto implica ser flexibles con la adopción y la relación del uso de términos y conceptos propios del lugar donde ejercemos nuestro rol docente. Un/a docente egresado/a de una escuela o universidad de formación artística podría identificarse por su destreza en el dominio de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales del teatro. Si reconocemos cierta dificultad o falta de dominio de los contenidos de teatro sería pertinente identificar que lo que se está ofreciendo a las/os estudiantes es un ejercicio o una experiencia artística, mas no necesariamente educación teatral. Por esta razón, tomar la decisión de complementar la formación en didáctica o transitar procesos de reflexión sobre la práctica docente, con el objetivo de optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, es fundamental.

7. ¿Cómo enseñar o guiar/facilitar procesos de aprendizaje del teatro?

Por último, cuando nos preguntamos sobre cómo enseñar teatro, es necesario acotar que existen tres tareas docentes fundamentales a realizar:

1. Planear el curso o asignatura de forma integral y de cada clase. Este proceso sucede antes del encuentro con las/os estudiantes, el cual implica definir objetivos, contenidos, estrategias, actividades y recursos.

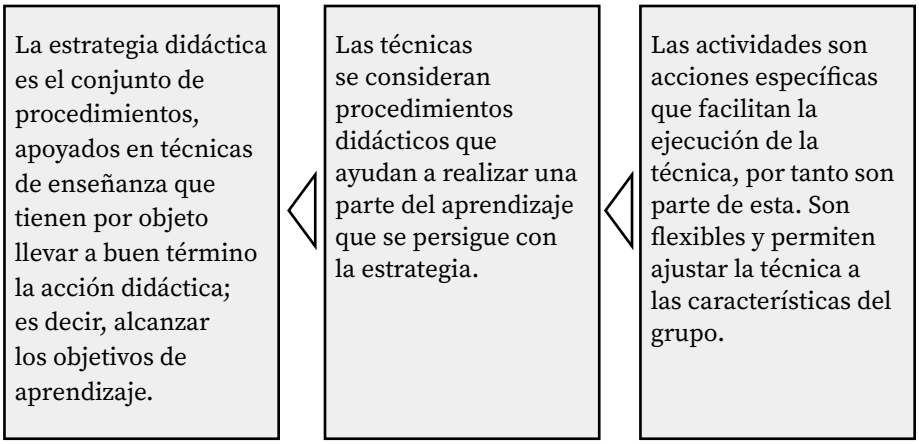
2. Realizar y ejecutar la planeación en el encuentro con las/os estudiantes, considerando que pueden hacerse modificaciones por diferentes razones. Generalmente se puede cambiar las actividades, no los propósitos ni contenidos, salvo que se identifique que no se ha aprendido un contenido fundamental previo y sea necesario aprender el siguiente.

3. Evaluar los procesos de aprendizaje (que incluye la evaluación de la funcionalidad de las planeaciones en relación con los aprendizajes de las/os estudiantes) y calificar.

Estos tres procesos son contenidos de la educación sobre los cuales es necesario profundizar a conciencia y aprender a desarrollarlos mediante el criterio docente. Como recomendación sugiero que, quienes decidan vincularse con la educación, inicien a través de la apropiación de estos contenidos.

Por otro lado, al plantearnos cómo enseñar necesariamente nos vincularemos con los conceptos de estrategia, técnica y actividades, que pueden definirse de la siguiente manera:

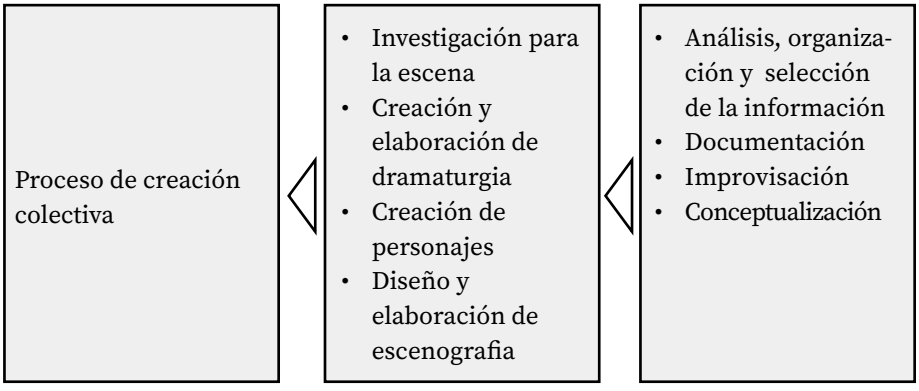
Figura 5
Definiciones y relación de las estrategias, técnicas y actividades



Nota. Recuperado de Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (s.f., p. 6).

Si las relacionamos con el teatro, podemos plantearlas así:

Figura 6
Ejemplo de estrategias, técnicas y actividades del teatro



Como se mencionó anteriormente, un contenido conceptual del teatro también puede considerarse un contenido procedimental. Además, como podemos observar en la gráfica, un contenido podría confundirse con una estrategia, técnica, actividad o ejercicio de teatro. Entonces, surge la pregunta: ¿cómo evitamos caer en esta confusión? A través del desarrollo del criterio docente y el dominio de los contenidos del teatro y la didáctica.

Desarrollar lo primero es entrenar la capacidad de reflexionar y decidir (nuestras planeaciones, realizaciones y evaluaciones) en beneficio de los procesos de aprendizaje de las/os estudiantes. Desde otra perspectiva, es centrar la mirada en nosotras/os, quienes también somos sujetos de la acción didáctica, comprendernos como personas que enseñan o propician que las/os estudiantes aprendan.

A la vez, reconocer que, como docentes, sí realizamos actividades y jugamos en el aula con nuestras/os estudiantes, aceptar que también nos divertimos o experimentamos gozo al *enseñar teatreando*, desde la conciencia de que si bien lo lúdico es parte del cómo, las actividades responden a los propósitos de nuestras planificaciones anuales, semestrales, mensuales y diarias. Es muy diferente proponer juegos sin criterio docente (así estos funcionen en una sesión) que diseñar un proceso de aprendizaje con propósitos y contenidos específicos, en consecuencia, estrategias y actividades que respondan a estos.[9]

Por otro lado, al pensar cómo enseñar nos invito a reflexionar sobre la comunicación con las/os estudiantes desde nuestro rol docente. Sobre esto, Navarro (2011) argumenta:

> La comunicación educativa se concreta en la comunicación didáctica a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que se llevan a cabo en

[10] A modo de comentario, hemos observado que las/os docentes de cursos teóricos hacen uso de estrategias, técnicas y actividades artísticas o teatrales para construir procesos de aprendizaje funcionales y significativos. Como docentes de teatro, al tener una mayor aproximación sensible hacia los contenidos procedimentales, nuestro desafío está en incluir los contenidos conceptuales de forma explícita en nuestras clases (sobre todo de formación artística). Los conceptos favorecen la claridad mental de las/os estudiantes, por tanto, sus procesos de aprendizaje. De hecho, se considera que el aprendizaje de un contenido conceptual se ha logrado cuando las/os estudiantes lo han aprendido de forma significativa y no memorística; en nuestros términos, cuando lo aprenden con el cuerpo y lo pueden explicar con sus propias palabras.

Finalmente, es oportuno precisar que incluir conceptos no invita necesariamente a la enseñanza a través de la exposición docente, por lo que el momento de la presentación de una definición conceptual puede ser considerado como una actividad programada dentro de una sesión.

> las aulas. En consecuencia, se puede definir la comunicación didáctica como un tipo de comunicación humana institucionalizada, que tiene por finalidad la formación educativa de los alumnos a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es tal su importancia que sin auténtica comunicación dichos procesos no podrían realizarse. Por ello, la esencia del acto didáctico es la comunicación. (p. 101)

En otras palabras, la comunicación y nuestras habilidades de comunicación influyen directamente en cómo enseñamos y cómo aprenden nuestros estudiantes. La comunicación educativa tiene el fin de que el aprendizaje suceda. A continuación, planteo seis consideraciones para las/os docentes de teatro:

1. Necesitamos ser capaces de comunicar definiciones conceptuales de los contenidos del teatro. Estas brindarían claridad en la búsqueda de comprensión del concepto con el cuerpo y la mente de forma integral.

2. Nuestras indicaciones durante la conducción o dirección de actividades necesitan ser claras y precisas.

3. El saber qué contenidos enseñamos nos brinda claridad sobre qué evaluar. Por consecuencia, a través de la observación de los procesos de aprendizaje (de contenidos específicos) de nuestros estudiantes podemos encontrar indicaciones que sean funcionales para aprender de forma individual y grupal.

4. Es recomendable que la retroalimentación o *feedback* a las/os estudiantes sea sobre los procesos de aprendizaje de los contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales del teatro. A la vez, es nuestra responsabilidad que el comentario brindado aporte al proceso de aprendizaje de forma constructiva. De este modo se evitan comentarios personales que puedan herir susceptibilidades.

5. Es importante comunicarnos con respeto, así el clima de aprendizaje se construya a partir del juego y el disfrute de aprender haciendo teatro. El respeto al grupo y a cada miembro, así como al trabajo creativo, es una actitud que las/os docentes sembramos con el ejemplo.

6. Respetar a las/os estudiantes implica reconocer que cada una/o tiene procesos y tiempos diferenciados de aprendizaje. Por tanto, es importante que los identifiquemos, tanto los procesos individuales como los colectivos, para una comunicación asertiva.

A modo de cierre, nos invito a seguir construyéndonos como docentes desde la vocación, amor y compromiso con el teatro y la educación. Es decir, tener disposición para relacionarnos y apropiarnos de los contenidos de la educación que nos competen desde el momento en que decidimos ejercer el rol docente. Comprometernos en accionar nuestras tareas de diseñar, ejecutar y evaluar procesos de aprendizaje pensando en nuestras/os estudiantes y en cómo nos hubiese gustado aprender. Construyamos, a través de la acción y la reflexión, la educación teatral que anhelamos... ¡construyamos!

Referencias

Astrosky, D. (2013). *Pedagogía teatral, una mirada posible. Reflexiones y técnicas para un abordaje formativo del actor.* t.ediciones

Barba, E. y Savarese, N. (2012). *El arte secreto del actor. Diccionario de antropología teatral.* Artezblai.

Barcia, M. y Bravo, M. (2011). El Currículum como campo de estudio y aplicación de la Didáctica. En R. Navarro (Coord.), *Didáctica y currículum para desarrollo profesional docente* (pp. 155-199). Dykinson.

Contreras, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Akal Ediciones.

Coll, C., Pozo, J., Sarabia, B. y Valls, E. (1995). *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes.* Santillana.

Coll, C. y Valls, E. (2011). El aprendizaje y la enseñanza de los procedimientos. En C. Coll, J. Pozo, B. Sarabia y E. Valls, *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes* (pp. 81-132). Santillana.

García-Huidobro, V. (2021). Teatro aplicado y pedagogía teatral. En L. del Canto, V. García-Huidobro, A. Sedano-Solís y Compañía La Balanza: *Teatro & Educación,* (pp. 57-112). Ediciones UC.

Gimeno, J. (2010) *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum.* Morata.

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (s.f.). *Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño.* Dirección de Investigación

y Desarrollo Educativo. Vicerrectoria Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

Motos, T. y Ferrandis, D. (2015) *Teatro aplicado*. Octaedro.

Muguercia, M. (2018). *Teatro latinoamericano del siglo XX (1950-2000): Modernidad consolidada, años de revolución y fin de siglo*. Escuela Nacional Superior de Arte Dramático.

Navarro, R. (2011). El aprendizaje como medio de formación educativa. En R. Navarro (Coord.), *Didáctica y Currículum para desarrollo profesional docente* (pp. 67-98). Dykinson.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384200_spa

Pozo, J. (1995). El aprendizaje de hechos y conceptos. En C. Coll, J., Pozo, B. Sarabia y E. Valls, *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes* (Pp. 19-80). Santillana.

Sampedro, L. y Trozzo, E. (2004) *Didáctica del teatro 1: Una Didáctica para la enseñanza del Teatro en los diez años de escolaridad obligatoria*. Instituto Nacional del Teatro; Facultad de Artes y Diseño de la Universidad de Cuyo.

Sedano, A. (2021). Antecedentes teóricos del teatro aplicado en la Educación. En L. del Canto, V. García-Huidobro, y A. Sedano-Solís, *Teatro aplicado en educación* (pp. 13-55). Ediciones UC.

Sensevy, G. (2007). *Categorías para describir y comprender la acción didáctica* (J. Duque y Rickenmann, Trads.) [Traducción del capítulo "Des catégories pour decrire et comprendre l'action didactique"]. En G. Sensevy y A. Mercier (Eds.) *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (Pp. 13-49). Press Universitaire de Rennes.

Vieites, M. (2014a). La Educación Teatral: Nuevos caminos en la historia de la educación. *Historia De La Educación*, (33), 325–350.

Vieites M. (2014b). Educación Teatral: Una propuesta de sistematización. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 26*(1), 77–101.

Artistas-investigadoras/es y producción de conocimiento desde la escena. Una filosofía de la praxis teatral. Tomo VII
Coordinación y edición general: Lucía Lora y Jorge Dubatti

Todos los textos que componen esta publicación fueron sometidos a un proceso de revisión por pares.

© De los textos, las autoras y los autores
© De las fotografías, las autoras y los autores

De esta edición:
© Unidad Ejecutora Escuela Nacional Superior de Arte Dramático
"Guillermo Ugarte Chamorro"
Calle Esperanza N° 233, Miraflores, Lima 18, Perú

Escuela Nacional Superior de Arte Dramático "Guillermo Ugarte Chamorro"
Dirección General: Lucía Lora Cuentas
Cuidado de edición: Milagritos Saldarriaga y Víctor Ramos
Corrección del castellano: Víctor Ramos
Corrección del portugués: Rosangela Oliveira
Diseño y diagramación: Oscar García
Fotografía de portada: [Vista de la exposición *La función de lo efímero,* Centro Cultural de San Marcos, 2018]. No ha sido posible localizar a los titulares de los derechos patrimoniales de esta fotografía, incluida de buena fe con fines estrictamente divulgativos. Si usted es el autor o el derechohabiente de esta obra, le rogamos se ponga en contacto con nosotros a través de editorial@ensad.edu.pe

Primera edición digital, setiembre 2026

Depósito Legal N° 2026-11467
ISBN N°978-612-49942-9-6

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta edición sin autorización expresa de la Unidad Ejecutora Escuela Nacional Superior de Arte Dramático "Guillermo Ugarte Chamorro". Las afirmaciones en la presente publicación son de responsabilidad única de sus autoras/es.

En esta nueva contribución seguimos poniendo en juego la constelación categorial de la investigación-creación, que permite una renovación de la teatrología iberoamericana. Destaquemos, entre las principales: el empoderamiento de las/los artistas y todos los agentes del campo escénico, docentes y estudiantes de teatro, en tanto productores de conocimiento; la reivindicación y auto-reivindicación de los sujetos artista-investigador/a, investigador/a-artista, investigador/a participativo/a y sus múltiples formas de asociación y colaboración colectiva; la valoración del pensamiento teatral sobre las prácticas; la territorialización de las teorías y metodologías; la necesidad de formular teorías ligadas a las bases empíricas del hacer y el acontecimiento en nuestros teatros.

PERÚ Ministerio de Educación

ESCUELA NACIONAL SUPERIOR DE ARTE DRAMÁTICO Guillermo Ugarte Chamorro

Con la colaboración de:

.UBA

.UBA FILO Facultad de Filosofía y Letras

IAE Instituto de Artes del Espectáculo

COLECCIÓN ESTUDIOS