

Ariza
Bonfitto
Dubatti
García
Hernández
Loayza
Moral
Ortiz
Valles

Pedagogía Teatral

Procesos formativos, perspectivas críticas y metodologías de investigación

Primer Congreso Internacional de Pedagogía Teatral
Carrera de Teatro FAUCE

Editora - Compiladora, Madeleine Loayza

Ariza
Bonfitto
Dubatti
García
Hernández
Loayza
Moral
Ortiz
Valles

Pedagogía Teatral

Procesos formativos, perspectivas críticas y
metodologías de investigación

Primer Congreso Internacional de Pedagogía Teatral
Carrera de Teatro FAUCE

Editora - Compiladora, Madeleine Loayza



cc Pedagogía teatral: procesos formativos, perspectivas críticas y metodologías de Investigación.

Primer Congreso Internacional de Pedagogía Teatral

148 páginas.

Primera edición

Junio de 2019

Rector

Doctor Fernando Sempértegui

Vicerrector Académico y de Posgrado

Doctor José Antonio Figueroa

Vicerrector de Investigación, Doctorados e Innovación

Doctor Washington Benítez

Vicerrector Administrativo y Financiero

Economista Marco Posso Zumárraga

Decano Facultad de Artes

Magíster Xavier León Borja

Subdecano Facultad de Artes

Magíster Mario García

Director de la Carrera de Teatro

Magíster Santiago Rodríguez

Editora Literaria

Magíster Madeleine Loayza

Presidente del Consejo Editorial, FAUCE

Magíster Luis Augusto Cáceres

Revisores

Doctora Paula González Rodríguez

Magíster Lorena Patricia Toro Vargas

Universidad de Las Artes, Ecuador

Doctor Luis Fernando Loaiza Zuluaga

Magíster Rubén Darío Zuluaga Gómez

Magíster Juan Camilo Molina Cruz

Universidad de Caldas, Colombia

Magíster Diego Carrasco
Doctora Janette Emperatriz Alvarado Delgado
Magíster Jorge Urgilés Cárdenas
Magíster Andrés Vázquez
Universidad Estatal de Cuenca

Magíster Macarena Andrews Barraza
Universidad de Chile

Asistencia Editorial

Magíster Francisco Oña Fonseca

Diseño y maquetación

Luis Augusto Cáceres

Diseño de portada

Licenciado Stalin Bravo

Financiado por

Universidad Central del Ecuador

Impresión

Editorial Universitaria

Agradecimientos

Doctor Jaime Breilh, rector de la Universidad Andina Simón Bolívar,
coauspiciante del Primer Congreso de Pedagogía Teatral.
Magíster Francisco Oña Fonseca

La presente publicación ha sido revisada por pares externos y cumple con los
estándares de calidad de publicaciones científicas.

ISBN: 978-9942-945-84-6

ISBN VERSIÓN DIGITAL: 978-9942-945-95-2



Esta obra está sujeta a la licencia Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional de Creative Commons. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.

Índice

Prólogo

Santiago Rodríguez 9

Vinculación de procesos sociales y nuevas tecnologías en teatro

Daniel Enrique Ariza Gómez

Cristina Hernández Madrid 13

El despertar de la mirada: buscando prácticas de cultivo

Matteo Bonfitto 35

Teatro comparado, geografía teatral, territorialidad

Jorge Dubatti 47

Creación, investigación y docencia: relaciones y cruces en los procesos de formación ante los horizontes de las teatralidades contemporáneas

Eberto García Abreu 65

Hacia una fenomenología de la escena: la experiencia sensoperceptiva en el montaje de la obra *Arrebato Opus 52*

Madeleine Loayza Cabezas 85

Diseño, producción y comunicación de proyectos escénicos

Amaranta Moral Sosa 101

**La diversidad como valor agregado y capital simbólico
en los procesos de enseñanza-aprendizaje en danza**
Ernesto Ortiz Mosquera 117

Teatro antilógico: relecturas y derivaciones
Raúl Valles González 127

Reseñas biográficas 143

Prólogo

El presente texto es uno de los legados que la actual dirección de la Carrera de Teatro y su planta docente entregan a las futuras generaciones de hacedores/creadores del teatro. Representa una contribución a la sociedad y a la producción de conocimiento en el marco de la educación superior, pues el arte siempre aporta nuevos enfoques a preguntas fundamentales. Así mismo, simboliza la memoria y el pago de una deuda histórica al valioso acontecer pedagógico que nunca fue recogido dentro del marco institucional y que de manera silenciosa se ha manifestado durante más de cuarenta y siete años en nuestras aulas.

Esta compilación recoge ocho artículos de varios docentes, artistas y teóricos del teatro. Nace en el contexto del Primer Congreso Internacional de Pedagogía Teatral, organizado con la finalidad de propiciar el encuentro y sistematización de diversas experiencias de enseñanza/aprendizaje de cada uno de los participantes.

Toda práctica escénica conlleva una intención filosófica, política e ideológica como parte inmanente de la producción del conocimiento estético, lo cual influye en la sociedad que la circunda. Sucede lo mismo en el proceso inverso, es decir, el contexto social puede incidir de manera decisiva en la producción artística, dando como resultado un arte marcado por la dinámica y los valores del sistema en el que fue generado.

Los enfoques de los articulistas ponen de manifiesto estos complejos procesos que resultan ineludibles dentro del ejercicio de la práctica artística y académica contemporánea. Lo cual forma parte de las preguntas, reflexiones y demás aspectos, que se abordan y consideran dentro del quehacer pedagógico reflejado en este trabajo.

En estos textos encontraremos temas como la producción y la circulación de las artes escénicas que en nuestro país es una discusión impostergable. Se devela también la necesidad de llevar el aprendizaje al nivel de un acto creativo, valiéndose de los procesos que son inmanentes al arte. Así mismo, se presentan cuestionamientos de fondo acerca del abordaje de la praxis teatral al poner en duda los valores estéticos establecidos.

Valorar la producción de conocimiento en el contexto latinoamericano es otro tema que ha sido abordado. La tecnología, como parte de la producción estética, tampoco ha sido excluida.

Esta primera experiencia de sistematización es un hito importante, constituye un proyecto fundamental de nuestro acontecer institucional, por medio del cual se propicia el diálogo, necesario para elevar aún más el nivel académico, y de esta manera contribuir al quehacer artístico en nuestro medio, brindando a la sociedad profesionales que aporten al desarrollo del arte y a la condición del ser humano.

Para concluir, deseo agradecer a quienes día a día y de manera auténtica aportan con su pasión, sensibilidad y conocimiento a la materialización de los sueños que me impulsaron a aceptar la dirección de la carrera y que se ven plasmados en proyectos como el presente libro.

Santiago Rodríguez Mera
Director de la Carrera de Teatro
Quito, junio de 2018

**Ponencias del Primer Congreso Internacional de
Pedagogía Teatral, Carrera de Teatro, FAUCE**

Vinculación de procesos sociales y nuevas tecnologías en teatro

Daniel Enrique Ariza Gómez
Isabel Cristina Hernández Madrid
Universidad de Caldas, Colombia

Resumen

Desde el año 2009, el grupo de investigación y creación Teatro, Cultura y Sociedad inicia la línea *Teatro y nuevas tecnologías*¹, por medio de la cual el grupo desarrolla una serie de proyectos que ponen en diálogo las nuevas tecnologías, el teatro y los procesos sociales. El artículo girará en torno a la realización de dos proyectos: *El secreto de Vanessa* (2011) y *Huellas digitales* (2014). El primer proyecto se relaciona con la trata de personas y el segundo con la privación de la libertad. Ambos proyectos, incluyen creaciones escénicas, publicación de artículos, presentación de ponencias y premios; lo que ha hecho posible, que tanto realizadores como espectadores, reflexionen en torno a problemáticas sociales que afectan al ser humano, a su entorno familiar y social. Como detonadores de acciones performáticas posibilitan la discusión —desde un punto de vista estético— acerca de la forma como estas han sido puestas en escena mediante el uso de nuevas tecnologías de la imagen.

Palabras clave: investigación-creación, nuevas tecnologías de la imagen, problemática social, teatro

Abstract

Since 2009, the “Theater, Culture and Society” research and creation group has started the Theater and new technologies¹ vein, which has allowed the group to develop a series of projects that bring new technologies, theater and social processes into dialogue. This article will revolve around the realization of two projects: *Vanessa’s Secret* (2011) and *Fingerprints* (2014). The first project relates to human-trafficking and the second to incarcerated people. Both projects include performances, publication of articles, presentation of conferences and awards but more importantly, they have made it possible for creators and spectators to reflect together about social issues that affect human nature,

family and the whole social environment; through performative actions, that afterwards - and from an aesthetic point of view - imply discussing the way in which each one of these topics were put on stage through the use of innovative technologies. **Keywords:** research-creation, new image technologies, social problems, theater

Introducción

Cada uno de los proyectos formulados y desarrollados desde el año 2009, nos permitieron conocer algo más sobre las artes escénicas y de manera específica sobre el espacio y el cuerpo. Ambos afectados por las nuevas tecnologías de la imagen, pero no con la intención de proponer un espectáculo, de hecho, hace muchos años que no pensamos —dentro de nuestro colectivo²— en espectáculo ni en aplausos. Proponemos obras para tres o para diez personas como máximo; el público más numeroso con el que contamos en la obra “10 minutos³” estaba concebido para cuarenta personas. Nos gusta la intimidad tanto como la inmersión, la intermediación y la interactividad, tres conceptos que atraviesan el estudio de los dos casos expuestos en este capítulo, desde nuestra propuesta escénica.

A partir de la década de los años noventa, época que para muchos es considerada como la “era digital”⁴, se han desarrollado importantes proyectos que vinculan el arte con las nuevas tecnologías, logrando con ello un debate importante —sobre todo en el campo teatral— acerca de si una puesta en escena, en donde el actor “interactúa” gracias a la intermediación tecnológica, es o no es teatro. Sobre si el cuerpo está “en vivo”, o si se trata de otro tipo de acto, como en el caso de la “*performance* digital”⁵ o del “teatro digital”.

El arte nace justamente gracias al disenso, a la paradoja, a la resistencia, a la disidencia, a la desobediencia y es, por todo esto, que nuestra preocupación no está asociada a un pensamiento ontológico sobre el arte escénico. Nos hemos atrevido a formular puestas en escena, aunque sería mejor llamarlas “apuestas en escena” sin importar si los

académicos —aunque nos movemos también en ese mundo— creen que lo que hacemos puede o no llamarse teatro.

Nuestro campo de exploración no sólo está ubicado en las “apuestas” por las estéticas escénicas expandidas o en la vinculación de las nuevas tecnologías con las artes escénicas. Nuestro trabajo ha partido de dos interrogantes que podrían considerarse como semilla y fundamento, tanto de la exploración teórica, como de cada una de las creaciones. La primera de ellas surge de la pregunta: ¿cómo lograr una ampliación del concepto de acontecimiento teatral en el contexto de una sociedad que ha aceptado el universo digital y la virtualidad como parte de su cotidianidad? La segunda, parte de otro interrogante. ¿De qué manera las problemáticas sociales —que nos sirven de contexto— hacen posible la configuración poética de la creación escénica? De esta manera nos aseguramos que la tecnología no sea “accesoria” dentro de la creación sino que junto al problema social, que es lo que nos moviliza como creadores, constituyan una unidad. Es así como cada una de las dos obras aquí descritas, emergen de ejes problemáticos asociados a la relación ser humano-cuerpo-tecnología. *El secreto de Vanessa*, habla sobre la trata sexual de personas a través de internet y *Huellas digitales*, hizo posible que personas privadas de la libertad aparecieran en el mundo exterior gracias a la digitalización y virtualización de sus cuerpos, con el uso de cámaras, proyecciones y holografía. Empecemos.

1. Trata de personas en el mundo virtual. La problemática de *El secreto de Vanessa*

La ley (800) de 2003, que se ha fundamentado como un protocolo para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas en Colombia, permite que cualquier participación en tales procesos sea sentenciada. En este sentido, desde el hecho de convencer a una persona, acogerla o mantenerla en un lugar para realizar trabajos que excedan los límites de tiempo, o que vayan en contra de su integridad y dignidad, es

penalizado. El artículo No.18 del Código Penal colombiano menciona “Se garantiza la libertad de conciencia. Nadie será molestado por razón de sus convicciones o creencias ni compelido a revelarlas ni obligado a actuar contra su conciencia” (Fundación Esperanza, 2004, p. 42). Esto significa que existe libertad plena para que un sujeto realice una actividad de cualquier índole.

Por lo tanto, existen dos elementos que permiten dar cuenta del delito de “trata de personas”. El primero de ellos está asociado a los *medios* por los cuales se realiza el reclutamiento de personas. Entre estos se encuentran: la amenaza, el rapto, el engaño, el abuso de poder y la concesión de pagos o beneficios a cambio de labores que atentan contra su dignidad. Es interesante resaltar que no siempre se llevan a cabo por la fuerza, lo que si persiste es la vulnerabilidad de la persona frente a tal situación. Generalmente la persona involucrada en tal situación accede a convertirse en “objeto de trata”, debido a la necesidad de un cambio positivo en su vida.

El segundo elemento es el *traslado*. Corresponde a una segunda etapa del proceso de trata. En el traslado la persona sufre debido al desarraigo y es tratada como un objeto que puede ser comercializado.

Según el informe de la OIM (2009), existen cuatro factores que implican riesgo o vulnerabilidad de las personas (hombres o mujeres) que son vinculadas a la trata de personas y que por ende afectarán negativamente sus dimensiones afectivas, sociales o familiares:

a. Factores de riesgo estructurales: Hacen referencia a las condiciones sociales en las que se encuentran las personas. Se habla de las dificultades económicas o educativas que se generan debido a la violencia, desplazamiento o falta de oportunidades laborales.

b. Factores de riesgo socioculturales: En Colombia y mucho más en la región del eje cafetero y el norte del valle (lugar en donde se desarrolló la investigación-creación), la escala de valores se ha visto afectada por la cultura del dinero fácil.

c. Factores de riesgo familiares: La falta de comunicación, la violencia intrafamiliar o la ausencia de redes familiares de soporte, generan un entorno hostil en el cual no es posible permanecer.

d. Factores de riesgo psicológicos: Se considera que la baja autoestima o el haber sido víctima de maltrato físico o psicológico, permiten que la estructura de la personalidad sea frágil y que el individuo se someta a circunstancias que van en contra de su dignidad.

Sin embargo, salir del país es cada vez más difícil debido a las restricciones tanto en las embajadas como en los aeropuertos internacionales. Por otro lado —para hablar del tema concreto de la trata sexual— los países en donde más prolifera la prostitución o “venta del cuerpo” han endurecido sus leyes. Esto ha provocado que las mujeres que han decidido trabajar con la explotación de su cuerpo opten por los medios virtuales.

En la actualidad, el internet se ha convertido en un vehículo para comercializar los cuerpos. Las páginas web a través de fotografías y demos, ofertan una mirada del “menú”; a partir de la fantasía del cuerpo en venta y del comprador que busca placer se establece un acuerdo entre uno y otro. De esta manera, se promociona a través de imágenes y textos todo lo que se puede hacer y bajo qué condiciones. En este sentido, está claro que no puede ser un hecho de “representación” como sucede con cierto tipo de acciones que invitan al placer sexual a través de la mirada, como en el caso de las películas pornográficas, en donde el espectador opera como simple observador de una “historia”, generalmente sin un argumento interesante, en donde el punto central está dirigido a diferentes escenas explícitas, pero donde el juego de fantasía termina por la incapacidad de la transformación o comunicación con “eso otro”, tal como lo afirma Baudrillard “en el porno no hay nada que desear” (2007, p. 51).

Por el contrario, en nuestra propuesta, durante la sesión de *hot cam* —cámara ardiente— el rol del espectador varía. Ya no es simplemente

el “observador” sino que este puede seleccionar, dentro de una variada oferta, con quién quiere estar. Tiene la posibilidad de tener ante sí, una persona que acciona y reacciona a través de la voz o de los mensajes, una vez que el servicio de chat se encuentra habilitado. En este caso, el espectador es copartícipe del acontecimiento, inclusive puede asumir el rol de “director de la escena” puesto que el ofrecimiento principal está dado por la posibilidad de esclavizar a la mujer que está delante de él. En este sentido, el problema fundamental se relaciona con la perpetuación de un comportamiento que afecta la sensibilidad de la mujer y, por otro, la facilidad de adquisición del sexo virtual, ya que si lo desea, no tiene necesidad de moverse de su casa. El negocio está ubicado en un espacio *otro* o “cibespacio”, concepto desarrollado ampliamente por Pierre Levy.

Por otro lado, es interesante anotar que las mujeres no performan las acciones sexuales con sus propios nombres, sino que, tratan de llamar la atención través de nombres que hacen parte de los discursos que deben mantener y que se centran en el erotismo, la provocación y el morbo. Mientras algunas utilizan palabras en inglés que invitan a la imaginación de lo que el cliente va a encontrar, tales como: “Juicy”, “Paraíso Ángel” o “Little”, otras prefieren otorgarse nombres que se relacionan con partes del cuerpo femenino o de posibles acciones, como en el caso de: “morena picante”, “Ricitos de Oro”, “Dulce” o “Soy Obscena”. Otras utilizan nombres: Vanessa o Jessica.

Recorriendo diferentes páginas, se puede detectar que hay dos elementos que hacen posible el fortalecimiento de la fantasía en relación con la imagen: la procedencia de la mujer y la porción del cuerpo que se promociona. No es lo mismo una latina que una oriental, como tampoco es igual tener “rizos dorados” que “ojitos de cielo”. Todas ellas tienen claro que deben impactar con la imagen, o mejor, con el objeto que está contenido en esa imagen. Sus cuerpos virtualizados, tal como lo menciona Pierre Levy, se multiplican; en este sentido, cada cuerpo “no es, por tanto, una desencarnación, sino una reinvención, una reencarnación,

una multiplicación, una vectorización, una heterogénesis de lo humano” (Levy, 1999, p. 24).

El problema radica en que esa multiplicación, también “multiplica” su sufrimiento, territorializándolo en el mismo cuerpo. Es una paradoja: el cuerpo de la mujer virtual se desterritorializa al venderlo, pero su dolor tiene un componente material. En la transacción, se genera una pérdida de la dignidad que resulta más importante que el factor económico, aunque no aparezca a simple vista.

Puede decirse que las acciones del sexo virtual están centradas en una relación económica, en las que el dinero, media tanto el placer como la pobreza. El cuerpo es necesariamente explotado y la mujer vuelta esclava mientras el cliente, sin importar su procedencia, se traduce en un “jefe” momentáneo a quien le es autorizado hacer lo que quiera por obtener su placer.

Los clientes tampoco actúan bajo su nombre, dado que ingresan bajo “avatares” que tienen permiso para esclavizar —en privado— a la mujer tanto como quieran. Ellos no virtualizan su cuerpo, no lo exponen, no son visibles, están como a través de una cortina observándolo todo, pidiéndolo todo. El placer está determinado por lo visual que se configura como otra forma del tocar. El tocar con la mirada afirma Derrida (2011).

2. El *performance* digital: *El secreto de Vanessa*

“¿Deseas vivir una experiencia diferente?” Fue el mensaje recibido en el *inbox* de los más de cien amigos de “Eduardo García” y “Vanessa Martínez”, dos *avatares* creados para la obra. Ambos tenían una vida y un espacio, o mejor, un ciberespacio. Crearon relaciones, les confiaron secretos, concertaron citas virtuales, se establecía un coqueteo y una seducción total. Todo ello a través de mensajes e intercambios fotográficos que fueron cuidadosamente logrados a través del equipo de diseño de la producción escénica. Esto quiere decir que la propuesta no empezaba con el llamado a la presentación de una obra de teatro en un espacio

determinado, sino que la intención era expandir, tanto como se quisiera, la creación escénica. Razón por la cual, no se promocionaba la obra por Facebook, sino que ambos personajes aparecían de un día para el otro en ese medio, haciendo amigos, hablando de la vida e invitando al otro a vivir algo distinto. La idea era la búsqueda de un *embujo* como lo podría plantear Baudrillard.

Quienes aceptaban “el llamado” a través de Facebook recibían un correo electrónico, en el que se les indicaba que debían pedir una cita para ingresar “al primer nivel”. Quienes contestaban al correo y agendaban la cita, llegaban al encuentro con *Salomé* o *Macarena*. A través de la página web: www.elsecretodevanessa.com, y dependiendo de con quién tenían la cita, cada una de ellas explicaba al involucrado en qué consistía la experiencia que había aceptado vivir.

Macarena: Buenas noches. Bienvenido a la sala de inscripciones de *El secreto de Vanessa*. Antes de comenzar, debo comunicarle que esta llamada está siendo grabada y monitoreada por seguridad y calidad del servicio.

Esta parte de la escena es importante, pone de manifiesto que “alguien” siempre nos vigila. Hay cámaras que rastrean nuestros comportamientos en “pro” de la calidad del servicio, de la calidad de vida, del cumplimiento de las normas de tránsito; la vigilancia de las instituciones. Estamos siendo registrados. Todos somos sospechosos ante cualquier situación irregular ¿de qué? De todo, de nada...

Macarena: Antes de continuar debe observar el primer vídeo que se encuentra en la fotografía que le dio acceso a mi habitación. Específicamente, debe, con su cursor, hacer clic en mi boca. Cuando termine de ver el vídeo, cierre la ventana y vuelva conmigo, aquí estaré esperándolo. No lo haga con afán que no saldré de este cuarto hasta el final de la entrevista.

Un video de advertencia aclara que es necesario ser mayor de edad para permanecer en dicho espacio porque existe un riesgo... ¿Cuál? No

se menciona, lo único que se dice es que no caben demandas posteriores por “cualquier tipo de daño hacia su persona”. La intriga y el juego de provocación continúan hacia un terreno movedizo en la relación. Esto evidencia que no hay nada seguro en la virtualidad, que *siempre* se está en riesgo.

Al finalizar, el espectador, ya para entonces un partícipe, menciona que está dispuesto a vivir la experiencia. Macarena entonces le anuncia que en próximos días recibirá un correo con las indicaciones para que llegue al lugar en donde se desarrollaría la acción propiamente dicha. Se admitía un máximo de tres personas, la acción se desarrollaba en el interior de una casa, ubicada en un sector popular del municipio de Cartago, Valle del Cauca, en Colombia.

La casa, fue totalmente rediseñada como un “espacio siniestro” a lo largo de cuatro meses, transformada en escenario expandido, albergaba a dos personajes (Alcibiades y Zafira). Como parte de la narrativa de la propuesta cuidaban a tres mujeres que vendían sus cuerpos a través de *hot cam*. En cuanto llegaban los participantes al espacio físico se iniciaba el juego entre todos, tomando en cuenta que los participantes eran asumidos dentro de la propuesta como clientes de sexo virtual. El límite entre la ficción y la realidad se transgredía de manera constante, hasta el punto que los participantes en sus comentarios, al finalizar la obra, se preguntaban cómo habían llegado hasta allí creyendo en una página web y en el contacto con una mujer virtual; a partir de lo cual, surge la reflexión sobre el *engaño* y la *vulnerabilidad*, dos conceptos vinculados profundamente al mundo virtual.

Alcibíades se presentaba como el cuidador de la casa, quien posee todas las llaves de los candados y puertas que los participantes debían atravesar. Christopher Vogler, en su libro *El viaje del escritor* describe así este arquetipo “En un nivel psicológico más profundo estos personajes encarnan a nuestros demonios ocultos: las neurosis, las cicatrices emocionales, los vicios, las dependencias, las carencias, las limitaciones personales que impiden nuestro avance y crecimiento” (2002, p. 88).

Por su parte, Zafira corresponde al arquetipo de “la figura cambiante”. Es un travesti que conserva celosamente un “nicho” en la sala de la casa en el que se pueden observar cremas, yerbas, pótimas para estar bien.

La casa tiene una serie de elementos que la cargan de simbolismo: un espejo destruido, un altar, un baño. El manejo del tiempo fue otro elemento fundamental, puesto que, de manera permanente, Zafira les comunicaba a los participantes-clientes que debían esperar, que en pocos minutos se daría inicio al contacto. Durante el tiempo de la espera se les daba a escoger con qué chica quisieran estar, pero se advertía que el contacto no será físico sino virtual. Después de aproximadamente cuarenta minutos en el que los Zafira y los participantes-clientes habían tomado café, jugado a las cartas y hablado de la vida, subían al segundo piso en donde se encontraban tres cabinas.

De esta manera empezaba el *cuarto acto* de la obra. La comunicación entre cada una de las *Vanessas* y los participantes-clientes ya no ocurría a través de Skype, como había sucedido con *Macarena*, sino a través de un programa que permitía la conexión de cámaras web. Los espectadores debían usar diademas, ya que la escena con las chicas no sólo era a través de la voz, sino también de intervenciones corporales y musicales. La escena comenzaba con la frase de las *Vanessas* “Hola soy Vanessa, tu esclava y, puedes pedirme lo que quieras”.

Los participantes-clientes, a medida que avanzaba la escena podían tomar la decisión de cancelar la video llamada o seguir en ella. ¿Cuál era el límite al que podían llegar los espectadores? No existía, como tampoco existe en el mundo real, en el que cientos de mujeres realizan acciones de sexo virtual frente a hombres que ocultan su imagen, pero que pagan por verlas.

La frase de entrada abría la puerta para que cada una de ellas cumpliera todos los deseos de los participantes-clientes. Muchos de ellos entraban en confusión, no sabían hasta donde llegarían las chicas; sin embargo, cada una de ellas había recibido un *training* actoral para satis-

facilitar los deseos y peticiones que les pidieran. Es interesante describir que hubo una importante variación entre los comportamientos de los participantes, algunos de ellos jugaban desde el rol que se les proponía de patrón-esclava, mientras otros se sentían intimidados frente a la situación y decidían simplemente hablar con la chica o escribirle a través del chat que estaba habilitado. Sin embargo, el desarrollo del rol de *Vanessa* generaba un ambiente cargado de erotismo y pornografía, permitiendo que la mayoría entrara al juego deseado.

Después de la escena. Los computadores se apagaban y los participantes descendían al primer piso, el cual había sido transformado (durante el transcurso de la escena con *Vanessa*) en un museo que exhibía una serie de objetos asociados a la trata sexual de las personas. Era un momento confrontador para el público, un choque entre la vida ficcional y la real. Un momento que invitaba a la reflexión sobre un delito atroz. Delito del cual había hecho parte como participante-cliente. No hay aplausos, el público sale de la casa. Luego se les invitó a que enviaran vía correo electrónico sus sensaciones.

Como se puede observar hasta aquí, la preocupación fundamental del trabajo era despertar una multiplicidad de sensaciones en los espectadores quienes se involucraron de manera inmersiva en la obra. Ellos eran parte constitutiva de la creación. No hay una mirada externa, nadie funge como espectador, todos vivencian, todos crean, en un juego que propone una delgada línea entre la ficción y la realidad.

El secreto de Vanessa como investigación-creación partió de una problemática social que liga cuerpo y tecnología, y se convirtió, en la primera acción performática dentro de una línea que vinculaba el teatro con las nuevas tecnologías de comunicación, pero que más allá de esto, se preguntaba “por la vida actual (globalizada y mediatizada) y las nuevas tendencias artísticas (que se insertan cada vez más en entornos ciberespaciales, de realidad aumentada, digital o en general tecnológicos)” (Ariza, 2011, p. 247). A partir de lo cual, se puede decir que el ser humano —de a pie— vive actualmente en una época que ha hecho una especie de

zoom a la sensibilidad desde la lejanía. Hombres y mujeres buscan otras formas de contacto que superan la *telepresencia*. De manera simultánea, el proceso investigativo y creativo nos condujo a indagar en la teatrología, es decir, en el estudio del teatro desde el punto de vista ontológico material, y en la investigación mediada por los mecanismos que provocan un acontecimiento teatral, acción que nos llevó a pensar en nuevas formulaciones prácticas que posiblemente serían —y así fue— de utilidad en otras puestas en escena.

3. El castigo corporal y el encierro. La problemática de *Huellas digitales*

El Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente (SRPA) en Colombia, definido por ley 1098 de 2006, como “un conjunto de principios, normas, procedimientos, autoridades judiciales especializadas y entes administrativos que rigen o intervienen en la investigación y juzgamiento de delitos cometidos por personas entre catorce (14) y dieciocho (18) años” (ICBF, 2015) tiene la finalidad de ser “un proceso penal pedagógico, específico y diferenciado respecto al sistema de adultos” (ICBF, 2015).

El principio fundamental del SRPA es la reintegración, y por ende, la inclusión social de los menores que han cometido una acción “delictiva”. Las comillas en el término delictiva denotan un cambio sustancial desde el punto de vista normativo y sociocultural ya que dentro del sistema penal adolescente, los hechos punibles deben ser considerados como “conflictos” y no precisamente como “delitos”.

Desde esta perspectiva, el SRPA hará prevalecer “una nueva comprensión de los niños, niñas y adolescentes”, que deberán ser vistos “como sujetos responsables de derechos y ciudadanos activos” (OIM & Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2013, p. 5). Ser ciudadanos activos implicaría, en principio, una acción de tipo democrática que permita, tal como se plantea en la dimensión pedagógica del sistema, que “los pro-

cedimientos y medidas del Sistema deben propiciar la configuración de ese sujeto, asegurando su pleno y armonioso desarrollo” (2013, p. 6). Teniendo en cuenta lo anterior, deben crearse mecanismos de restablecimiento, que como lo menciona el magistrado colombiano Hernando Torres (2009), deben estar inmersos en todo proceso de rehabilitación.

Hablar sobre rehabilitación abre un universo que relaciona enfermo-curación y por ende la mencionada iluminación. Lo planteado por el mencionado jurista deja ver además una postura que perpetúa el dispositivo, dado que este se ve como único camino, como una trayectoria a través de la cual el joven —una *nuda vida*⁶— irá atravesando cada una de las sanciones, pasos por cumplir, que remediarán la presunta *desorbitación* en la cual vive. Las sanciones van desde la amonestación, pasando por la imposición de reglas de conducta, prestación de servicios a la comunidad, libertad asistida, internamiento en un medio semicerrado, hasta llegar a la privación de la libertad. En todos los casos, desde la óptica del SRPA, como garantes de la justicia restaurativa. La verdad y la reparación del daño se convierten en medidas adoptadas que pretenden la formación de un ciudadano responsable y sujeto al sistema.

La privación de la libertad se aplicará a jóvenes mayores de 16 años y menores de 18 años, si se les halla responsables de los delitos de homicidio doloso, secuestro, extorsión, en todas sus formas, y delitos agravados contra la libertad, integridad y formación sexual. Esta privación tendrá lugar en un Centro de Atención Especializada (CAE). Como se puede ver, se mantiene la idea de privación del cuerpo que históricamente ha estado determinada por el poder normalizador y el tiempo de aislamiento como poder sanador. Al respecto, afirma Foucault “La red carcelaria, bajo sus formas compactas o diseminadas, con sus sistemas de inserción, de distribución, de vigilancia, de observación, ha sido el gran soporte, en la sociedad moderna, del poder normalizador” (2009, p. 355).

¿Cómo lograr la inclusión social a partir de la privación de la libertad que implica aislamiento, vigilancia y encarcelamiento, más allá que se

encuentre en un marco pedagógico o de justicia restaurativa? La paradoja continúa, pero ahora dentro del SRPA. Esta paradoja se une a las reflexiones que en este momento se realizan en Colombia en torno a los problemas que presenta el sistema carcelario, entre ellos, la “paquidermia” en las prácticas judiciales, el hacinamiento o el reingreso al sistema una vez que se ha cumplido la pena. Con el sistema de prisión de los jóvenes —aunque se intenta diferenciar del aplicado a los adultos— sucede lo mismo. Podría decirse que el sistema penal de adultos y menores es similar. El CAE se convierte así en un “patio” más del gran sistema penitenciario y carcelario en Colombia. En este sentido, el cambio tendría un impacto más cercano a lo lingüístico conservando la intencionalidad de cristalización del poder. Un poder generalmente marcado por paradigmas de masculinidad hegemónica.

Si se piensa en una construcción de ciudadanía, en una reintegración al sistema social como uno de los principales principios de la justicia restaurativa, ¿cómo lograrlo a través del aislamiento, de la desaparición del cuerpo? Mantener el aislamiento y continuar con el pago de la deuda social con la privación del cuerpo se convierte, como lo plantea Foucault, en “el régimen de educación, si no más frecuente, al menos más perfecto” (2009, pág. 164). Cuando el delito genera esta deuda social, hay una reacción del sistema que implica la constitución de una forma de control y disciplinamiento que busca moldear cuerpos en serie que conformarán un sistema para el cual el error es visto como una enfermedad que requiere del aislamiento tras muros altos y puertas de metal. Y como lo plantea Linda Radzik (2016) como una expiación de la culpa.

Las puertas metálicas en *La Primavera*, uno de los centros de detención, recuerdan a sus habitantes la condición en la que se encuentran y dista en mucho del concepto “primavera” como aquello que renace, que tiene una nueva fuerza, una potencia. Es por este motivo que “la puerta” se convirtió en un objeto simbólico que se trabajó para el programa de mano del *performance* y para muchas otras piezas de diseño que se elaboraron para la obra, incluido el libro de las memorias.

Una vez se llega al CAE, se puede detectar que detrás de los altos muros se esconde un espacio que más parece un centro recreativo (canchas deportivas y un gimnasio al aire libre), ilusión que procura menguar los efectos del encierro. El resto de la edificación mantiene el color gris que anuncia a sus habitantes un estado mental, un aplanamiento de sus modalidades de existencia. El ritmo de la vida cambia drásticamente en el interior, como si el tiempo se extendiera, se dilatará. Son jóvenes en suspensión que no se percatan que sus cuerpos van desapareciendo, poco a poco, con el pasar de los cuarenta y ocho, o sesenta meses de encierro.

Recogiendo algunos datos estadísticos⁷ sobre los jóvenes que llegan hasta los diferentes CAE, se puede decir que 95 % de los adolescentes que se vinculan al SRPA, en Colombia, no han sido escolarizados, consumen sustancias psicoactivas y provienen de familias con graves conflictos relacionales. En 49 % de los casos, los padres están ausentes y las madres asumen el cuidado de los hijos. Las familias de donde provienen los adolescentes que se vinculan al sistema, se caracterizan por tener una tipología ensamblada, lo que significa que los padres han tenido hijos de diferentes relaciones. Las tipologías ensambladas, por lo general, propician altos índices de conflicto, abandono y bajo compromiso parental.

Frente a la caracterización con relación al sexo, 97,8 % son hombres y 2 % son mujeres (Hernández, 2015), lo que hace necesario pensar en políticas, estrategias y acciones orientadas a los adolescentes y jóvenes de sexo masculino, quienes según las estadísticas se encuentran en mayor riesgo de presentar conflictos con la ley penal y consumir sustancias psicoactivas. Esta problemática es evidente en *La Primavera*, razón por la cual, uno de los pabellones se ha convertido en una comunidad terapéutica, a la cual pueden ingresar los jóvenes mientras cumplen con la sanción impuesta. Dicho de otro modo, mientras dura la privación de la libertad, pueden estar en un proceso de desintoxicación o alejamiento de las sustancias.

En relación con los rasgos del sistema parental, en 39 % de los casos, alguno de los padres ha delinquido y/o consume sustancias psicoactivas, es analfabeto y no se encuentran vinculados al sistema laboral formal (Hernández, 2015). Muchas de las madres de los adolescentes en conflicto con la ley son empleadas domésticas que no tienen las garantías que la ley exige. Ellas, en su mayoría, devengan salarios por fuera de lo legal, lo que no alcanza para el sostenimiento de los hijos, tres en promedio por familia. Este es el contexto problemático en el cual nació *Huellas digitales* en el 2014.

4. El *performance* digital, Huellas digitales

Mirar al interior o al exterior de un universo vigilado o controlado, mirar la intimidad de los otros, se convierte en el propósito de las prácticas artísticas que utilizan tanto las propiedades como la función de las cámaras de vigilancia. Este es precisamente el punto de partida de *Huellas digitales*. La construcción no sólo del encierro sino de un mundo vigilado. Desde el primer pabellón —la obra estaba configurada a partir de cinco pabellones que los participantes debían recorrer— hasta el último, se insiste en la presencia de las cámaras de vigilancia. El recorrido de los espectadores era cuidadosamente “vigilado” por el equipo de artistas, y además por los jóvenes reclusos, quienes desde el CAE, podían ver como los participantes recorrían cada uno de los espacios contruidos. La vigilancia era ejercida por los vigilados, lo que hacía posible un primer “giro de la cámara”, pero además, provocaba un estado de zozobra entre los participantes, quienes se inquietaban al saber que durante la realización del *performance* estaban siendo vigilados y monitoreados.

Este último aspecto es interesante puesto que la conexión entre el CAE y el lugar en donde surgían cada una de las apariciones del *performance* era permanente. De tal manera, la extensión y contacto se generaba entre los cuerpos digitales y físicos, y además, entre los dos espacios. Ambos, el CAE y el lugar de la aparición (espacio escénico),

son vinculados a través de la *webcam* y las cámaras de vigilancia. Unos y otros, observan y son observados. La obra se expande espacialmente, las acciones surgen de manera simultánea. Tanto los jóvenes como las actrices y los participantes operan en un universo ficcional que se ha vinculado física y digitalmente. Podría decirse que se abrió un “puente digital” que hizo posible que los cuerpos aparecieran en los dos espacios delimitados.

Las cámaras de vigilancia operan con su misma función, hay un aprovechamiento de su operatividad. La vigilancia ejercida desde la distancia permitió un acto de comunicación, de contacto, que potenció la posibilidad de “mirar” desde un marco estético. Ambos, vigilante y vigilado, se observan mutuamente en las acciones propias de cada uno, que sólo es posible en ese contacto físico-digital.

Las cámaras detallaban el recorrido y participación del público en los pabellones, mientras los *jóvenes-performer* se preparaban para cada uno de los actos en los que debían participar. Las cámaras de vigilancia en *Huellas digitales* lo capturaron todo: espacio, participantes, instrucciones del director para entrada y salida de cada una de las acciones. El “puente digital” que se construyó entre los espacios físico y virtual habilitó el contacto visual provocando un acercamiento con la realidad cotidiana que se daba desde el CAE *La Primavera*.

Crear para los espectadores un lugar escénico ligado a los principios del encierro y aislamiento, cobra sentido con el uso de las cámaras de vigilancia. Ambos espacios habitados —así fuera efímeramente— por sujetos encerrados, provocaba que la mirada vigilante a través de las pantallas se convirtiera en una acción estética. La propuesta avanzaba en el pabellón III, hacia una ruta más potente con el uso de las cámaras de vigilancia: la sensación de presencia del cuerpo en el espacio. Ver lo que sucede al interior del CAE a través de una pantalla terminaba siendo un acto *voyeur*, que de cierta manera era interesante, pero que no alcanzaba a ser significativo en tanto *huella*. Por este motivo, se pensó en una creación coreográfica como hecho audiovisual. Esta acción era

limitada en tanto su proyección, dado que procedía de la captura de las cámaras de vigilancia, por lo que su visualización remitía a una formación reticular.

La proyección de una imagen plana evidenciaba el plano cartesiano⁸, de cierta manera, la idea de producir una escena a partir de las cámaras de vigilancia perdía entonces su potencia.

Surge entonces la pregunta: ¿cómo hacer posible la presencia de los cuerpos en el espacio a partir de la imagen plana que ofrece la pantalla que reproduce la captura de las cámaras de vigilancia? La respuesta estuvo encaminada en dejar de pensar únicamente en dos planos, por lo que se propuso encaminar el trabajo hacia el concepto de diseminación más que en el de proyección del cuerpo. La diseminación se propuso como un espaciar de la imagen que superó la concentración en un solo plano.

Se empezó a trabajar en la relación pantalla-espacio. La distribución de las pantallas en el pabellón permitió que se individualizara cada imagen, surgió entonces un nuevo problema relacionado con el acto de ver. Si bien cinco pantallas podían proyectar las imágenes que provenían de cada una de las cámaras, no permitían que los participantes pudieran verlas de manera simultánea, al estar distribuidas por el espacio unas bloqueaban la visibilidad de las otras, rompiendo con la sensación de la mirada panóptica asociada a una visión que busca la totalidad. Con lo cual se presentaban dos problemas: el primero ligado a la diseminación de la imagen por el espacio y el segundo a la simultaneidad que se buscaba con la proyección. Por este motivo, el trabajo sobre materiales que pudieran ofrecer las dos opciones —diseminación y simultaneidad de la proyección de los cuerpos en el espacio, que produjeran la sensación de presencia—, se convirtió en la prioridad de la creación.

Es así como se abordó la discusión de los trabajos realizados sobre el nacimiento de la holografía, y de manera más concreta sobre las fantasmagorías, que hoy por hoy, han sido retomadas como técnicas que ali-

mentan la creación escénica, en las que se configura un híbrido entre el arte, la tecnología y la ciencia. De esta manera, fantasmagoría y holografía aportaron a la creación de *Huellas digitales*; por un lado, estaba el trabajo de la tridimensionalidad de los cuerpos en filmes transparentes que daban la sensación de la presencia de dichos cuerpos, ya que eran utilizados como soporte de vídeo y no sólo como fotografía, y por otro lado, se lograba configurar la idea de un espacio que condujera al participante a una sensación de angustia y temor, asociada al encierro. No se buscaba la creación espectacular —como ya se ha mencionado antes— sino una experiencia que transforme la mirada que se tenía sobre el dispositivo *prisión*. El “puente digital” abrió una dimensión diferente en cuanto a la relación con los participantes. La proyección plana, o cuadrículada de la imagen, se convirtió en una multiplicidad de imágenes diseminadas y tridimensionales. La operación de “girar la cámara” se había potenciado con la proyección de las imágenes que proporcionaba la presencia de los jóvenes sobre el escenario, de esta manera no era necesario un girar físico de la cámara para observar otro espacio. El interés fundamental correspondió al “giro” en el uso habitual de la cámara, que no se enfocaba en vigilar a los “muertos en vida”, sino en develar a seres humanos expresivos, vivos, en presencia, en “aparición”.

Conclusiones

Como se puede observar a través del estudio de estas dos creaciones performáticas, si bien existe una preocupación por la vinculación de las nuevas tecnologías a la poiesis escénica, esta no escapa a la necesidad de hablar de aquello que nos moviliza desde lo social. Son las problemáticas sociales las que nos llevan a pensar en la creación, son estas las que nos dan el impulso para configurar una “apuesta en escena”.

Son los cuerpos marginados de las mujeres víctimas de trata, o de las personas confinadas en el encierro, lo que provoca la eclosión de espacios inmersivos intermediados tecnológicamente, cuerpos virtuales que hacen presencia y encuentro con los cuerpos de los participantes que

también se observan desde la virtualidad. Ese es el juego que ha propuesto *El secreto de Vanessa* y que ya tiene más de ocho años de exploraciones, de presentaciones, de “apariciones” en diferentes escenarios nacionales e internacionales.

El camino continúa hacia otras configuraciones escénicas que tienen como propósito la apuesta por otras teatralidades que hagan posible una mirada del arte en conjugación con los nuevos medios, no para lograr con ello la “espectacularidad” a los ojos de un espectador, sino para movilizar al ser humano como participante hacia universos intermediados que problematizan la sociedad.

Lo social como detonante, hace posible que la creación tenga un sentido propio de lo humano. Consideramos que una obra de arte —utilizando el medio que sea— que no se vincula de manera íntima como las problemáticas sociales, humanas, pierden su sentido. La vanguardia no significa el uso de nuevos materiales para lo escénico. La utilización de medios tecnológicos de imagen y sonido se pierde en lo novedoso cuando no se afina en lo que constituye el ser humano. Acercarse al otro a través de la telepresencia no es más que un logro propio del avance tecnológico, pero visto desde la creación —en este caso escénica— debe ser utilizada para hablar del cuerpo vivo y físico, de lo que implica vivir aquí y ahora.

El secreto de Vanessa y *Huellas digitales* son una muestra de los procesos que venimos desarrollando y que han avanzado, hasta la fecha, hacia otras configuraciones que no descuidan aquello que nos toca, que nos afecta en nuestro diario vivir.

Bibliografía:

- Agamben, G. (2010). *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-Textos.
- Ariza, D (2011). Teatro interactivo en la virtualidad. En *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, V. (34), 244 – 267.
- Baudrillard, J. (2007). *El complot del arte*. Buenos Aires: Amarrarte.
- Cocimano, G., (2010). El ambiguo límite entre la ficción y la realidad. Recuperado en:

- http://www.margencero.com/articulos/articulos3/ficcion_realidad.htm, 10 noviembre de 2010
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar*. México D.F.: Siglo XXI editores.
- Fundación Esperanza. <http://www.fundacionesperanza.org.co/joomla/>
- Hansen, M. (2004). *Bodies in code: Interfaces with Digital Media*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Hernández, I. (2015). Informe anual sobre responsabilidad penal adolescente en el norte del Valle. Cartago, Valle del Cauca. ICBF. (19 de 03 de 2015). Concepto 166 de 2013. Recuperado en: http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/concepto_icbf_0000166_2013.htm
- Levy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Buenos Aires: Paidós.
- (2007). *Cibercultura*. México: Anthropos.
- Torres, H. (2009). Enfoque de justicia restaurativa y su aplicación al sistema de responsabilidad penal para adolescentes. *Seminario internacional de responsabilidad penal para adolescentes* (p. 17-24). Bogotá: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
- Vogler, Ch. (2002). *El viaje del escritor*. Barcelona: Manon Toppo.

Notas

1. El nombre de la línea cambió en el año 2015. Ahora el nombre es “Estéticas escénicas expandidas”.
2. Se hace referencia al Colectivo Artístico Transdisciplinar *Andrómeda 3.0* de la ciudad de Manizales, Colombia.
3. Coproducción realizada en el año 2016 con la Universidad de Campinas (Brasil), la Academia Superior de Artes de Bogotá y la Pontificia Universidad Católica de Chile, con la cooperación del teatro *El Escondite* de Manizales y el Festival Internacional de Teatro de Manizales.
4. Al respecto ver los textos de Hansen, M. (2004). *Bodies in code: Interfaces with Digital Media*. New York: Routledge Taylor & Francis Group. Jones, C. (2006). *The mediated sensorium*. En C. Jones, *Sensorium: Embodied Experience, Technology, and Contemporary Art*. Massachusetts: The MIT press. Sommerer, C. (2008). *The Art and Science of Interface and Interaction Design*. Vienna/New York: Springer Verlag.
5. Dixon (2007) considera como “*Performance Digital*”, a los acontecimientos escénicos en los que juegan roles importantes las tecnologías y no se convierten en simples subsidiarios de un contexto. Son los computadores, las pantallas, las cámaras, la clave para trabajar el teatro, la danza, el *performance*, teniendo en cuenta que la

utilización de estas se convierte en la parte vital de lo que se está presentando

6. Concepto de Agamben (2010).
7. La fuente estadística es extraída del informe realizado por la psicóloga Isabel Hernández, funcionaria del ICBF CZ Cartago, sobre los CAE en el eje cafetero.
8. Esta sensación, que ya había aparecido en el primer ejercicio con las familias, debía ser superado por una sensación más vívida de los espectadores. El objetivo era aislarse del mundo cartesiano y adentrarse en la tridimensionalidad.

El despertar de la mirada: buscando prácticas de cultivo

Matteo Bonfitto

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Resumen

Cuando se observan, a partir del horizonte de las prácticas performativas, las experiencias escénicas pueden cubrir un amplio *spectrum* de posibilidades que inciden sobre la educación en diferentes niveles. Si por un lado, *educare* o *educere* —palabras que originaron la noción de educación— hacen referencia a procesos que crean condiciones para el nacimiento de experiencias, percepciones y elaboraciones; por otro lado, las prácticas performativas y escénicas pueden funcionar, al mismo tiempo, como disparadores y destiladores de esos procesos. Así, la educación no se convierte en un campo de estandarización y de control, sino en un acto creativo que busca capturar todo lo que nos moviliza, de manera constructiva. Queda la pregunta: ¿debemos aplicar o cultivar estas prácticas?

Palabras clave: artes escénicas, educación, práctica performativa

Abstract

From the perspective of performative practices, scenic experiences can include an spectrum of possibilities that affect education on different levels. On one hand, “*educare*” or “*educere*” —words that originated the notion of education— make reference to processes that create conditions which allow the birth of experiences, perceptions and elaborations. On the other hand, at the same time, performative and scenic practices can be triggers and distillers of those processes. From this perspective, education is not a field of standardization and control, but a creative act that seeks to capture everything that moves us. A question remains: Should we apply or cultivate these practices?

Keywords: performing arts, education, performative practice

En la tarde del día 10 de octubre de 2017, a las 15:54, me siento frente la computadora, observo la página en blanco, en silencio. Antes de pulsar cualquier tecla, intento descubrir el acto de escribir como una oportunidad, la oportunidad de mirar los fenómenos, los procesos y las preguntas de manera particular. Nuevamente paso los ojos sobre lo que, generalmente, llamo “Yo”. Surge, entonces, la necesidad de ir más allá de la transmisión de saberes supuestamente ya contruidos. Pienso que sería importante desandar algunos pasos, y —quizás— crear las condiciones para volver a “espantarme”. El espanto, al mismo tiempo, acto y efecto del tal desplazamiento, me ubica en un territorio desnaturalizado. Así, en lugar de abordar directamente la relación: teatro y educación, comenzaré hablando de las orquídeas.

Para que las orquídeas puedan surgir en un sistema de cultivo, es necesario conocer la especie a la que pertenecen, su hábitat de origen y sus necesidades naturales. Las orquídeas pueden ser cultivadas en floreros, macetas vegetales colgantes de fibra de coco, de madera, tierra o piedra, pueden florecer una vez al año. Entre los factores que influyen en su crecimiento están el agua, la luminosidad natural o artificial, la temperatura del ambiente, la ventilación y el abono.

Tal información es extremadamente útil para el cultivo de las orquídeas; sin embargo, oculta otros factores que también entran en juego. La percepción del grado de humedad, el momento exacto en que es necesario cambiar el recipiente, saber cuándo se requiere un cambio de fertilizante, son, entre otros, algunos de estos factores. Existen sin duda otros procesos, aún más delicados, como por ejemplo, la manipulación de la planta, lo cual implica una relación directa entre esta y quien la cultiva, y donde las fronteras parecen disolverse en una dinámica constante.

Numerosas experiencias, como en el caso del cultivo de orquídeas, presentan múltiples procesos que ocurren de manera simultánea, en los que se advierten complejidades que emergen de esta dinámica. La sed de conocimiento, a menudo, reduce dicha complejidad, haciendo de las

experiencias y de los fenómenos algo parecido a un “suceso” que debe ser divulgado. Thomas Kuhn, nos alertó sobre las experiencias de laboratorio al plantear que lo que generalmente hace el profesor es orientar la mirada de los estudiantes para que vean lo que este desea que vean, en consecuencia, hay aspectos relacionados con la reacción entre dos sustancias químicas que no se mencionan; así también hay ciertos aspectos que no se mencionan acerca del crecimiento de las orquídeas, y menos aún, acerca del *despertar de una mirada*.

La mirada no sólo involucra el sentido de la vista, es también un catalizador que articula el tacto, la sensación, la cognición, el pensamiento y la acción. La mirada puede ser considerada como un recurso de “excavación” que nos permite encontrar algo que perturba el fenómeno causal. Mirar no es un proceso “desencantado”, que reduce todo a lo habitual, a lo conocido, sino que preserva cuidadosamente el lugar del *espanto*, noción que está relacionada con la filosofía presocrática —los estoicos por ejemplo— la cual provoca una intensidad aún mayor que la admiración y la sorpresa. Se trata de una noción que implica una ruptura perceptiva, un choque, un cambio en la forma en que percibimos las cosas. En este sentido, el acto de mirar semeja la acción del bisturí, disecciona la dimensión material e inmaterial de las experiencias, se trata: de “mirar como mira el teatro”.

De esta manera, surge una pregunta casi inevitable: ¿en qué medida estas consideraciones se corresponden con el concepto de *theatron* de la Antigua Grecia, entendido como lugar donde se mira? (teatro, etimológicamente es “mirador”, “observatorio”) ¿En qué medida lo que se ve está condicionado por factores psicológicos, sociales y culturales? Independientemente de las diversas posibilidades de respuesta a tales preguntas, el punto que debe ser reconocido y resaltado aquí no es la existencia de una sola mirada, sino la existencia de muchos tipos de miradas, cada una con su horizonte perceptivo, cada una movida por el deseo y la necesidad de instaurar un determinado tipo de experiencia.

¿De qué teatro estamos hablando? ¿De cuál noción de teatro estamos hablando? De hecho, el tipo de experiencia que el grupo *Malayerba* busca instaurar, es diferente del tipo de experiencia que intenta establecer el grupo *Yuyachkani*, la que a su vez difiere de la experiencia de Peter Brook, Bob Wilson o Jan Fabre. Se podría pensar que dichos artistas y grupos proponen una idea de espectáculo, pero cuando se analiza de forma más atenta, podemos observar que las miradas que traspasan tales manifestaciones son significativamente diferentes, y por lo tanto, producen experiencias distintas.

El concepto de teatro es una construcción. El uso del término teatro como categoría se vuelve frágil cuando nos encontramos con manifestaciones de diferentes culturas, como por ejemplo el *Noh* japonés, el *Topeng* balinés o el *Kathakali* hindú. La utilización del término *teatro* en estos casos, es fruto de las proyecciones de los artistas y de los críticos europeos y estadounidenses que reducen lo que les parece “extraño” en algo “común”. Ya que en realidad son manifestaciones compuestas por una elaborada propuesta estética al servicio de una experiencia específica, que se diferencian de los presupuestos relacionados con la concepción de obra de arte o del teatro occidental.

En este punto, se hace necesaria una explicación. Cuando utilizo el término *teatro*, en realidad, me refiero al campo de las Artes Escénicas. Utilizo los términos Artes de la Escena o Artes Escénicas en lugar de teatro en este texto, en la medida que el arte representa manifestaciones, que a pesar de estar relacionadas, difieren del teatro convencional. De tal manera pertenecen a este campo además del teatro, las artes del circo, del mimo, de la ópera, de la danza, de la *performance*, entre otras.

Nuevas inquietudes surgen frente a la problemática que plantea el concepto teatro, por ejemplo: ¿cómo designar las prácticas *Sufís*, o la *Tarantella* en su origen, como danzas? ¿Sería entonces adecuado, nombrar las prácticas espirituales provenientes de diversas culturas, como *performances*? Estas preguntas, más que despertar polémica, pretenden

llamar la atención sobre los procesos de construcción de la mirada, ya que los considero necesarios para establecer una conexión profunda entre el teatro y la educación.

¿De qué concepto de educación estamos hablando? Si pensamos en los términos *educare* o *educere*, que dan origen a la palabra educación, estos apuntan a procesos que crean condiciones para el nacimiento de experiencias, percepciones y formulaciones. Sin embargo, cuando se observa en la práctica —como en el caso brasileño— el término *educar* nos remite con frecuencia a un espacio de estandarización y control, de transferencia de un saber “apaciguado” ya conocido, que se limita a imponer obligaciones y tareas repetitivas, fruto de un pensamiento instrumental y utilitario; con raras excepciones que ocurren generalmente en colegios privados accesibles a pocas personas. Las definiciones de educación de Paulo Freire, de Anísio Teixeira, de John Dewey, o de Edgar Morin, y tantos otros, permanecen en el terreno de lo desconocido o de lo irrelevante; hipótesis que emerge de mi experiencia personal, como artista y profesional ligado a la educación, en diferentes contextos nacionales e internacionales.

En este punto nos preguntamos: si los conceptos *teatro* y *educación* son construcciones sociales, culturales y políticas, ¿por dónde se debe avanzar, para que del encuentro de ambos territorios surja algo potencialmente transformador? Son muchos los caminos. Aquí se propone una posibilidad a partir de la noción de *cultivo*.

Prácticas de cultivo: ética, atención y percepción

A partir del ejemplo de las orquídeas, el cultivo puede ser considerado como un proceso compuesto no solamente por etapas, sino además, por diversas capas que pasan por una construcción del saber que se manifiesta en relación directa con el proceso. Así, hay una “afinación” de la percepción presente en el contacto entre el cultivador y la planta, en nuestro caso, la orquídea.

De acuerdo con lo mencionado se podría plantear una nueva pregunta: ¿los procesos de *afinación perceptiva* no atraviesan las prácticas teatrales o escénicas, así como también las prácticas educacionales? Para reflexionar sobre este tema examinaré brevemente algunos aspectos vinculados a lo que llamo *afinación perceptiva*, entre los cuales se halla la atención. De hecho, es posible reconocer el papel fundamental ejercido por la atención en estos casos, y algunas definiciones se conducirán en tal sentido. Así, en primer lugar, abordaré la atención a partir de la noción de fluidez, propuesta por Mihaly Csikszentmihalyi.

Fluidez es un término escogido por Csikszentmihalyi para definir lo que cientos de pacientes habían sentido cuando estaban absolutamente inmersos en lo que hacían. Por medio de la investigación realizada por Csikszentmihalyi, es posible considerar que la fluidez puede penetrar o abarcar muchas actividades humanas, desde la esfera privada hasta la pública, desde la experiencia sexual individual hasta las prácticas religiosas. En tales estudios se revela que la fluidez emerge de *actividades autotéticas*. Como lo menciona Csikszentmihalyi, el término “autotético” proveniente de las palabras griegas *auto* (por sí solo), y *telos* (objetivo, meta), y se refiere a una actividad independiente, auto-suficiente: “la actividad en ese caso no se ejecuta con la expectativa de beneficiarse en el futuro, sino simplemente porque hacerlo es gratificante” (Csikszentmihalyi, 1990, p.178).

En otras palabras, la persona que siente la fluidez en la acción que ejecuta la tomará como su único objetivo, porque ha sido totalmente absorbida por la acción o por el acontecimiento. Sin embargo, para que una actividad sea autotética, una gran cantidad de atención —definida por Csikszentmihalyi como energía psíquica— necesita ser activada y puesta en práctica.

Considero fundamental la conexión entre el estado de la *absorción* y la *atención*, ya que a través de esta conexión, las habilidades o potencialidades humanas pueden expandirse. Cuando exploramos la atención contenida en la fluidez, nuevas percepciones de realidad pueden

ser experimentadas en tal proceso, propiciando hallazgos creativos en muchos niveles.

Otro enfoque relevante sobre la atención está relacionado con la idea de *cognición inventiva*. En ella, la atención es comprendida como una competencia que debe ser construida. Como sabemos, los problemas de atención se presentan en las escuelas, en las clínicas, en los ambientes de trabajo y en contextos familiares. Son cada vez más frecuentes los diagnósticos de TDAH —Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad— cuyos síntomas son: bajo rendimiento en la realización de tareas, dificultad en seguir reglas y desarrollar proyectos a largo plazo (ese cuadro está asociado a la hiperactividad y la impulsividad).

Frente a lo expuesto, propongo una ampliación del concepto de atención relacionado con el acto de tomar atención a las tareas y de buscar información. El problema de la atención es sustituido, en este abordaje, por el problema del aprendizaje de la atención.

Hay muchas contribuciones relacionadas al aprendizaje de la atención. H. Bergson, por ejemplo: al apuntar la relación entre atención y duración, que genera un tipo de atención adicional, reconoce su calidad particular sin confundirla con aquella direccionada a la vida práctica. La atención en la vida práctica es utilitaria y está orientada hacia las actividades ordinarias de la vida cotidiana. Por otro lado, la atención adicional tiene como característica una inmersión en la duración. Según Bergson, puede ser encontrada, sobre todo, en las artes y en la filosofía.

Depraz, Varela y Vermersch contribuyen, igualmente, de forma original al estudio de la atención a partir del concepto “devir-consciente”, visto como acto de tornar explícito, claro e intuitivo, algo que ya traemos con nosotros de modo pre-reflexivo, opaco y afectivo. La intención es examinar la experiencia humana en su carácter de actividad, de práctica, resaltando su carácter mutable y fluido. La inspiración de Depraz, Varela y Vermersch es el método de la *epoché* —entendido como suspensión

del juicio— formulado por E. Husserl y desarrollado por Merleau-Ponty. Ese método incluye la suspensión de la actitud de realizar juicios sobre el mundo. Al plantearlo como un método concreto, los autores elaboraron una práctica fenomenológica que tiene tres gestos o actos: suspensión, redirección y devenir. La suspensión de la actitud cognitiva del juicio puede emerger de un acontecimiento especial, que interrumpe el flujo cognitivo habitual. Uno de los ejemplos más interesantes presentados por ellos es la sorpresa estética. El arte puede, según ellos, movilizar y desarrollar en el aprendizaje, una actitud atencional al mismo tiempo concentrada y abierta. Es un aprendizaje de la sensibilidad.

En este punto, hago referencia a mi experiencia directa con tres actores de la compañía de Peter Brook, llevada a cabo en París, entre 2004 y 2006. Esas experiencias, registradas parcialmente en mi libro *A cinética do invisível*, texto publicado en portugués en 2009 y también en inglés, revelaron una relación profunda entre percepción, intencionalidad y atención. En sintonía con las prácticas de suspensión del juicio señaladas por Depraz, Varela y Vermersch; Brook, junto a sus actores, exploró lo que podríamos llamar *epochés* teatrales o escénicas.

Un primer aspecto que cabe destacar es la lógica que rige la formación de los grupos de teatro por el mundo. En el caso de Brook, la lógica fue la de intensificación de la alteridad, o sea, él optó por agregar formaciones y sensibilidades diversas. Entre las implicaciones que emergen de tal decisión se puede señalar que al trabajar con actores provenientes de diferentes culturas, Brook creó una situación en la que ellos deberían buscar niveles más profundos de conexión unos con otros para que alguna relación fuera posible. No era aceptable que utilizaran sus “clichés” o “bromas”. En consecuencia, de ese proceso marcado por la diferencia, las fricciones creativas eran exploradas a partir de un tipo de atención que era producida a partir de *intensiones* con “s” y no de intenciones. Las intensiones no son guiadas por objetivos establecidos *a priori*, sino por un estado de “presente continuo”. En ese caso, la aten-

ción está orientada para el momento presente como un dispositivo generador que llamo *centellas de vida*.

Si consideramos los casos señalados —la noción de “fluidez”, propuesta por Mihaly Csikszentmihalyi; la idea de “cognición inventiva” propuesta por Virginia Kastrup; el concepto de *devir-consciente* (devenir consciente) propuesta por Depraz, Varela y Vermersch y la experiencia del autor junto a tres actores de la compañía de Brook— podemos hacer algunas observaciones importantes. En todos ellos la atención es considerada un aspecto fundamental de la *afinación perceptiva*. La noción de fluidez, de cognición inventiva y de *epochés* teatrales exploradoras de intensiones, destilan procesos perceptivos a través de prácticas transformadoras en varios niveles. Para que la dimensión en transformación esté más clara es necesario reconocer que en ese caso, la percepción y la atención son parte de una tríada, que se completa con la inserción de la ética como aspecto no menos importante que las anteriores. En realidad, se trata de una tríada en función de sus aspectos indisociables.

En otras palabras, para que los procesos de *afinación perceptiva* sucedan, requieren ser explorados. Además, necesitan de un determinado tipo de atención que se activa únicamente si esa actitud es generada en sus participantes. Una actitud de búsqueda de experiencias, que trae no sólo un cúmulo de información, o técnicas aplicables, sino que, al mismo tiempo, hay una ampliación perceptiva y una transformación personal de los participantes. Así, llamo *prácticas de cultivo* a los procesos que emergen de la tríada *afinación perceptiva-atención-ética*.

Otra pregunta surge en este punto. ¿De qué manera las prácticas de cultivo ya descritas pueden funcionar como un vínculo importante entre el teatro o las artes escénicas y la educación? Es necesario precisar: las prácticas de cultivo no deben ser vistas de forma aislada, sino como procedimientos vinculados al amplio campo de los procesos creativos. Es decir, tal vínculo produce una implicación importante, la misma que ya ha sido mencionada por Dewey, Merleau-Ponty, Deleuze y Morin, entre

otros: las artes en general y las artes escénicas en particular pueden introducir a la educación en un horizonte de prácticas creativas, haciendo que esta no se limite a una transmisión de información, sino que incluya también y, sobre todo, la instauración de experiencias perceptivas que llevan a una transformación personal y ética a todos los involucrados.

Varios son los materiales que funcionan como puntos de partida del proceso de enseñanza: textos dramáticos y literarios, juegos, situaciones significativas en contextos particulares, memorias personales y colectivas, imágenes de artes visuales, sonidos de canciones, entre otros. Así, en los trabajos de Peter Brook, la alteridad ejerce un papel importante, dado que la elección de determinados materiales puede funcionar en algunos contextos y grupos, pero no en otros. Como se mencionó anteriormente, las prácticas de cultivo conducen a ampliaciones perceptivas que emergen de la relación directa entre los participantes. De esta manera llegamos al último aspecto que será abordado en este texto: el concepto *techné*, sobre todo a partir del punto de vista de Heidegger.

Para el filósofo alemán, el término *techné*, en su origen, articula las nociones de praxis y poiesis. Praxis y poiesis son conceptos que remiten a actividades humanas, a cómo actuar. Sin embargo, mientras praxis (del griego *prattein*, hacer) está asociado con practicar acciones, poiesis (del griego *poiein*, fabricar) está relacionado con la actividad de construirlas. Entre las implicaciones generadas por estas diferencias, es importante resaltar que praxis, a partir de estos presupuestos, hace referencia a las acciones intencionales, acciones que son un medio para un fin particular; al contrario de poiesis que hace referencia a “acciones no intencionales”, acciones en que algo se genera y pasa a existir. Por lo tanto, poiesis es, en primer lugar, la acción de “traer algo a la luz”. En ese sentido, es posible percibir una significativa diferencia entre praxis y poiesis. A pesar de ser dos conceptos relacionados con actividades humanas, en el primer caso, los objetivos son establecidos *a priori*. En otras palabras, para el avance de las acciones en la

praxis, los objetivos son guiados por sus fines, mientras en la poiesis, el avance depende de un camino determinado por una finalidad no preestablecida; su función surge del proceso de hacer. Así, mientras las acciones producidas como praxis pueden ser vistas como parte de una estructura o sistema, las acciones producidas como poiesis son entendidas a través de sus cualidades específicas, todas las veces que estas se manifiesten.

A partir de lo expuesto, los invito a observar las *prácticas de cultivo* a través de la articulación entre los conceptos mencionados aquí. Así, fluidez, cognición inventiva, *epoché* o suspensión de juicio, praxis y poiesis, son tomados como generadores de ampliación perceptiva, relacionados con la exploración de la atención; lo cual lleva a una transformación personal en los participantes de estas prácticas. Exploradas por las artes escénicas, tales prácticas están profundamente relacionadas con la educación; más que información, las *prácticas de cultivo* tienen el objetivo de crear condiciones para que entremos en contacto con los procesos de las experiencias.

Bibliografía:

- Bergson, H. (1934-1962). *La pensée le mouvant*. Paris: PUF.
- Bonfitto, M. (2016). A Cinética do Invisível. Processos de Atuação no Teatro de Peter Brook. São Paulo: *Perspectiva*, 2009; *The Kinetics of the Invisible. Acting Processes in Peter Brook's Theatre*. Frankfurt and New York: Peter Lang.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.
- Gilles D. Félix G. (1991). *Qu'est-ce que la philosophie?* Paris: Minuit.
- Depraz, N, Varela, F. e Vermersch, E. (2003). *On becoming aware: a pragmatic of experiencing*. Philadelphia-Amsterdam: Benjamin Publishing.
- Dewey, J. (1938). *Experience & Education*. New York, NY: Kappa Delta Pi.
- Heidegger, M. (1977). *The Question Concerning Technology and Other Essays*. New York: Harper & Roll.
- Kastrup, V. (2004). A Aprendizagem da Atenção na Cognição Inventiva, en *Psicologia & Sociedade*; 16 (3): 7-16; set/dez.

- Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mehler, J. (1978). Conhecer desaprendendo. En E. Morin e M. Piattelli-Palmarini (Orgs.) *A unidade do homem*, vol. II – O cérebro humano e seus universais. São Paulo: Cultrix/Edusp.
- Morin, E. (2003). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Coretz.
- Varela, F. (1995). *Sobre a competência ética*. Lisboa: Instituto Piaget.

Teatro comparado, geografía teatral, territorialidad

Jorge Dubatti

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Resumen

El Teatro Comparado y los conceptos de territorialidad, inter-territorialidad, intra-territorialidad y supra-territorialidad habilitan un nuevo diseño de la cartografía de los teatros argentinos y latinoamericanos (en plural), exigida hoy por la indispensable actualización de la teatrología. La territorialidad considera el teatro en contextos geográfico-histórico-culturales de relación y diferencia cuando se los contrasta con otros contextos. Se distinguen dos tipos fundamentales de territorialidad teatral: la territorialidad geográfica y la corporal. La territorialidad comparatista es concebida como espacio subjetivado, espacio construido a partir de procesos de territorialización (procesos de subjetivación), desterritorialización y la reterritorialización. Recurrimos a los aportes teóricos de, entre otros, Anssi Paasi, Álvaro Bello, Rogerio Haesbaert, César A. Gómez y María Gisela Hadad, Boaventura De Sousa Santos, Rita Segato, Zulma Palermo, Adriana Crolla, Néstor García Canclini.

Palabras clave: cartografía, espacio, subjetividad, teatro, teatrología

Abstract

The Comparative Theater and the concepts of territoriality, inter-territoriality, intra-territoriality and supra-territoriality enable a new cartography design for the Argentinian and Latin American theaters (in the plural), demanded today by the indispensable update of teatrology. Territoriality considers theater in the geographical-historical-cultural contexts of relationship and difference when contrasted with other contexts. There are two fundamental types of theatrical territoriality: geographical and corporal. The comparative territoriality is conceived as a subjective space, a space constructed from territorialization (subjectivation processes), de-territorialization and re-territorialization processes. We resort to the theoretical contributions of, among others, Anssi Paasi, Álvaro Bello, Rogerio Haesbaert, César A. Gómez and Ma-

ría Gisela Hadad, Boaventura De Sousa Santos, Rita Segato, Zulma Palermo, Adriana Crolla, Néstor García Canclini.

Keywords: cartography, space, subjectivity, theater, theatrology

El Teatro Comparado es una disciplina que se viene desarrollando en la Argentina en forma sistemática desde 1987 y que permite focalizar los problemas de la escena nacional desde perspectivas productivas. Tiene actualmente un avanzado grado de institucionalización en las universidades de distintos puntos del país. Desde 2001 existe la Asociación Argentina de Teatro Comparado (ATEACOMP), que convoca sus congresos internacionales cada dos años con sede itinerante¹. Desde 1995, ininterrumpidamente, se hacen las Jornadas Nacionales de Teatro Comparado. A partir de 2017 se ha sumado el Congreso Internacional de Historia Comparada del Teatro *Pensar el teatro en provincia*, de realización anual, también con sede itinerante².

Pueden distinguirse dos etapas en la teorización del Teatro Comparado, una inicial y otra crítica y superadora, hoy vigente y en proceso de desarrollo³.

En su etapa inicial, el Teatro Comparado nació como una apropiación de la teoría y la metodología de la Literatura Comparada para la investigación de los acontecimientos teatrales en su especificidad. Siguiendo las coordenadas aceptadas por la International Comparative Literature Association (ICLA), el Teatro Comparado se definía entonces como el estudio de la historia teatral, la teoría teatral y la explicación de los acontecimientos teatrales desde un punto de vista internacional o supranacional. Justamente el comparatista español Claudio Guillén parte de ambos conceptos, internacionalidad y supranacionalidad, para la Literatura Comparada, como columnas de su libro fundamental *Entre lo uno y lo diverso* (1985). Tanto internacionalidad como supranacionalidad dan por supuesto el concepto de lo nacional, a partir de que relacionan o contrastan dos o más teatros (nacionales), o trabajan con

una superación de lo nacional. Estudiar el teatro desde un punto de vista internacional significa problematizar las relaciones, diferencias e intercambios entre dos o más teatros nacionales (a partir del análisis de repertorios, poéticas e intertextos, ediciones, bibliotecas, traducciones, viajes, etc.), o entre un teatro nacional y culturas extranjeras (externas a lo nacional). En este primer acercamiento, nacional y extranjero van de la mano: teatros nacionales, teatros extranjeros. El punto de vista supranacional consiste en atender aquellas focalizaciones de investigación que trascienden o exceden el concepto de lo nacional (porque no se resuelven o no pueden ser problematizados desde la categoría de lo nacional). Se habla de puntos de vista internacional y/o supranacional, ya que los mismos objetos de estudio pueden ser encarados desde una u otra perspectiva.

Ya en el siglo XXI el Teatro Comparado genera un cambio en su dinámica: se advierte la necesidad de cuestionar, complejizar, abrir el concepto de teatro nacional. Se formulan sistemáticamente nuevos enfoques: se problematizan la diversidad intranacional, los fenómenos regionales, las fronteras, lindes y bordes internos, la multipolaridad, los intercambios, tránsitos y polémicas dentro de los teatros nacionales, así, en plural, de la misma manera que Luis Villoro (1998) habla de los estados plurales. Ya no se piensa en “un” teatro nacional, sino muchos “teatros nacionales”. Incluso se radicaliza la necesidad de estudiar prácticas teatrales “nacionales” fuera del mapa geopolítico de la nación (circulación, viajes, exilios, migraciones, radicaciones, etc. de artistas argentinos fuera del país). Dentro de un mismo teatro nacional conviven diferentes conceptos, prácticas e identidades de teatro(s). Junto a lo intranacional y lo argentino fuera de la Argentina (es decir, fuera de las fronteras geopolíticas del país), se formulan otras problematizaciones. ¿Cómo fijar el nacimiento de un teatro nacional, con qué parámetros? ¿Cómo pensar una identidad del teatro nacional cerrada en sí misma y no abierta, porosa, integrada a la multiplicidad de relaciones con el mundo? ¿Cómo no concebir el vínculo del teatro argentino con otros

mapas culturales: la Hispania, Europa, Occidente, la Romania, más allá de las relaciones con una cultura nacional europea particular, por ejemplo, a través de la lengua?⁴ ¿Cómo no pensar los vínculos con las culturas originarias anteriores a la colonización occidental? ¿Cómo pensar el teatro nacional en relación con la globalización, la multiculturalidad, el multilingüismo, la mundialización o la planetarización? ¿Son los teatros nacionales argentinos, a su manera, una región del teatro occidental con características singulares?

Es incuestionable que los conceptos de nacionalidad, internacionalidad y supranacionalidad siguen siendo válidos para los estudios de literatura y teatro argentinos, pero el Teatro Comparado debió ampliar su definición para incluir fenómenos que no se encuadran específicamente en lo nacional, internacional o supranacional y favorecer otros puntos de vista, la formulación de otros problemas. Así, en una segunda teorización, se introducen los conceptos de territorialidad, interterritorialidad, supraterritorialidad e intraterritorialidad, más abarcentes que los de lo nacional, internacional y supranacional.

En esta nueva etapa, el Teatro Comparado estudia los fenómenos teatrales considerados en contextos territoriales, interterritoriales, supraterritoriales y/o intraterritoriales. La territorialidad considera el teatro en contextos geográfico-histórico-culturales de relación y diferencia cuando se los contrasta con otros contextos (de acuerdo con la fórmula comparatista clásica X-Y, que *mutatis mutandis* sigue vigente para el eje de la comparación). La territorialidad del comparatismo se vincula con el pensamiento de la Geografía Humana (Hiernaux y Lindón, dirs., 2006). Territorialidad es espacio subjetivado, espacio construido a partir de procesos de territorialización, es decir, procesos de subjetivación, y que reconoce complejidades intraterritoriales, dentro de un mismo territorio (nunca monolítico y homogéneo). Incluye las tensiones con la des-territorialización y la re-territorialización. A la supraterritorialidad corresponden aquellos fenómenos o conceptos que no pueden ser pensados en términos territoriales porque los su-

peran o exceden; a la interterritorialidad, aquellos que conectan dos o más territorialidades.

El investigador Anssi Paasi, con amplia bibliografía dedicada a los problemas territoriales, afirma sobre la complejidad del concepto de territorio:

Territory is an ambiguous term that usually refers to sections of space occupied by individuals, social groups or institutions, most typically by the modern state (...) Several important dimensions of social life and social power come together in territory: material elements such as land, functional elements like the control of space, and symbolic dimensions like social identity. At times the term is used more vaguely to refer at various spatial scales to portions of space that geographers normally label as region, place or locality. Because contemporary territorial structures are changing rapidly, all of these categories imply many politically significant questions, above all, whether we should understand territories, places, and regions as fixed and exclusively bounded units or not (...) This forces us to reflect the responsibility of researchers in defining and fixing the meanings of words that may contain political dynamite. This has been an important question in the history of political geography and geopolitics, where the interpretations of concepts such as territory and boundary have been always simultaneously expressions of the links between space, power and knowledge (...) The term territory may also be used in a metaphoric sense. Becher (1989), for instance, speaks about “academic territories,” referring to the way disciplines have their own internal power structures and “boundaries,” and links to external “territories”. (2003, p.109)

De esta manera la nueva y más actualizada definición de Teatro Comparado propone una disciplina que estudia los fenómenos teatrales desde el punto de vista de su manifestación territorial (planeta, continente, país, área, región, ciudad, pueblo, barrio, etc.), por rela-

ción y contraste con otros fenómenos territoriales y/o por superación de la territorialidad. Los fenómenos territoriales pueden ser localizados geográfica-histórica-culturalmente y, en tanto teatrales, constituyen mapas específicos que no se superponen con los mapas políticos (mapas que representan las divisiones políticas y administrativas), especialmente los mapas de los estados-nación. La territorialidad del teatro compone mapas de Geografía Teatral que no se superponen necesariamente con los mapas de la Geografía Política, y dialogan con ellos por su diferencia. También los fenómenos supraterritoriales permiten componer mapas específicos (por ejemplo, el mapa del estado de irradiación de una poética abstracta, o de fenómenos semejantes sin conexión genética). La culminación del Teatro Comparado es, en consecuencia, la elaboración de una Cartografía Teatral, mapas específicos del teatro, síntesis del pensamiento territorial sobre el teatro.⁵ Estos mapas teatrales específicos dialogan por relación y diferencia con los mapas no-teatrales. Según Álvaro Bello (*Etnicidad y ciudadanía en América Latina. La acción colectiva de los pueblos indígenas*), “el territorio tiende a ubicarse sobre el espacio, pero no es el espacio, sino más bien una ‘producción’ sobre éste. Esta producción es el resultado de las relaciones y, como todas las relaciones, ellas están inscriptas dentro de un campo de poder” (2004, p. 99). El Teatro Comparado piensa los vínculos teatrales en relaciones territoriales de poder. En un examen del pensamiento de Rogerio Haesbaert (*O Mito da Destruturalização. Do “fin dos territorios” à multiterritorialidade*, 2004), César A. Gómez y María Gisela Hadad afirman que “concibe al territorio como el resultado de un proceso de territorialización que implica un dominio (aspecto económico-político) y una apropiación (aspecto simbólico-cultural) de los espacios por los grupos humanos” (2007, p. 6). Y agregan: “El territorio debe ser pensado como la manifestación objetivada de una determinada configuración social, no exenta de conflictos que involucran a una diversidad de actores que comparten el espacio” (p. 8). De allí que debamos reconocer complejidades intrate-

rritoriales. Según Gómez y Hadad, para Boaventura De Sousa Santos, la globalización es siempre la globalización exitosa de un localismo dado. En “Nuestra América. Reinventando un paradigma subalterno de reconocimiento y redistribución”, De Sousa Santos afirma:

En otras palabras, no existe condición global alguna para la que no podamos hallar una raíz local, un fondo cultural específico (...) Y aquí mi definición de globalización: el proceso por el cual una condición o entidad local dada logra extender su alcance por todo el globo y, al hacerlo, desarrolla la capacidad de designar como local a alguna entidad o condición social rival. (De Sousa Santos, 2001, s/d)

En un sentido complementario, Rita Segato (2002) pone el acento en la globalización y sus procesos de desterritorialización, pero señala que al mismo tiempo genera paradójicamente homogenización y diversificación.

De acuerdo con la teoría de la Filosofía del Teatro, al menos dos conexiones raigales, insoslayables, establecen la fusión del teatro con la territorialidad: el cuerpo y el convivio. El cuerpo del actor y el cuerpo del espectador, como parte y contigüidad de la materialidad del espacio real; el convivio, reunión de cuerpos presentes, porque acontece necesariamente en una encrucijada del espacio-tiempo reales. Teatro y tierra: el teatro es terreno, terrestre, terráqueo, territorial.

Hay una dimensión desterritorializada del acontecimiento teatral (su dimensión de *poiesis*, metáfora, estructura imaginaria), pero, como afirma la Filosofía del Teatro, no puede sino encarnarse en la territorialización: en el teatro la *poiesis* es corporal, en consecuencia hay un espacio de liminalidad entre territorialidad y desterritorialización, pero esta última depende de la territorialidad del cuerpo para producirse.

En este sentido, Néstor García Canclini (1995, pp. 17-21) distingue las prácticas territorializadas, a las que se exigen relaciones socioespaciales (sociogeográficas), de las prácticas desterritorializadas, que se producen

en el espacio virtual por vínculos socio-comunicacionales. Si quiero leer las obras completas de Sartre las puedo bajar de internet, pero si quiero experimentar el acontecimiento teatral de una puesta de *A puerta cerrada* en París, no me queda sino viajar (o esperar que dicha puesta viaje).

La del teatro no es la desterritorialización socio-comunicacional del tecnovivio (transmisión de información por vía digital y máquinas al margen de la materialidad del cuerpo viviente) sino la territorialización socioespacial del convivio⁶. Los signos se pueden transmitir socio-comunicacionalmente pero el cuerpo no. En el teatro hasta la desterritorialización está territorializada. En el teatro la desterritorialización es una práctica territorializada por el cuerpo y el convivio. No hay un teatro transterritorial, o extraterritorial, sino, en el mejor de los casos, componentes de desterritorialización poética territorializados por las prácticas corporales y espaciales del acontecimiento convivial.

Así podemos distinguir dos tipos fundamentales de territorialidad teatral: la territorialidad geográfica, que opera poniendo el eje en los contextos espaciales-históricos-culturales, y la territorialidad corporal, que se centra en la capacidad del cuerpo de portar consigo las territorialidades con las que se identifica y se ha nutrido culturalmente. Por eso el Teatro Comparado piensa en relaciones complejas de tensión con la Geopolítica y la Corpopolítica.

Esa territorialidad se inscribe en todos los planos del acontecimiento. Valga un ejemplo. Asisto a varias funciones de *Terrenal*, de Mauricio Kartun. La pieza toma el mito bíblico de Abel y Caín y lo reescribe territorialmente (es decir, geográfico-histórico-culturalmente), se observa en el acontecimiento presentado en el Teatro del Pueblo de Buenos Aires (así como en el texto publicado):

- Una reescritura del mito desde una posición política de la izquierda nacional argentina.
- Alusiones al peronismo (pensamiento político sólo practicado en la Argentina y fuertemente anclado en su historia).

- Una relación con la lengua española cargada de dialectalidad y de historia regional.
- Múltiples intertextos de la gauchesca, poética de reconocida territorialidad rioplatense.
- Ubicación en un espacio ficcional que refiere a un espacio real geográfico: un loteo fracasado en algún lugar marginal de la Provincia de Buenos Aires, cerca de las lagunas de Benavídez.
- Una forma de producción, de la que resulta la obra, relacionada con la historia de las prácticas del teatro independiente en Buenos Aires y el país.
- Formas de actuación ligadas a las prácticas y concepciones de la actuación en la Argentina (el “actor criollo”).
- Música popular en castellano de circulación local en la década del cincuenta y hoy olvidada, rescatada por Kartun de archivos.
- El diseño de un espectador-modelo localizado, al que van dirigidos algunos chistes, alusiones y complicidades, que la mayoría de los espectadores extranjeros no comprenden⁷.

Hay además plena conciencia del dramaturgo respecto de cómo opera esa territorialidad en los procesos de escritura (véase la entrevista incluida en Kartun, 2014, pp. 69-83). En términos de teoría poética, podemos concluir del ejemplo kartuniano que la territorialidad se encarna en todos los niveles de la poética: en las estructuras, en el trabajo, en las concepciones y en la pragmática de relación con los espectadores. Siguiendo a Michel Collot (“Pour une géographie littéraire des textes”, 2011, versión castellana en 2015), se pueden distinguir tres grandes áreas de estudio interrelacionadas: Geografía Teatral, Geocrítica y Geopoética. Collot propone:

Una mejor integración de la dimensión espacial en los estudios literarios [teatrales], en tres niveles distintos pero complementarios:

el de una *geografía de la literatura [del teatro]*, que estudia el contexto espacial en el que se producen las obras, y que se sitúa en el plano geográfico, pero también histórico, social y cultural; el de una *geocrítica*, que estudia las representaciones del espacio en los textos mismos, y que se sitúa más bien en el plano del imaginario y de la temática; el de una *geopoética*, que estudia los vínculos entre el espacio y las formas y los géneros literarios, y que puede desembocar en una poética, una teoría de la creación literaria. (2015, pp. 62-63)

Desde sus orígenes disciplinarios, cada vez con mayor conciencia teórica, el Teatro Comparado ha impulsado una visión crítica decolonial. La teórica argentina Zulma Palermo ha propuesto para la Literatura Comparada (y podemos traspolarla al comparatismo teatral) “una línea de reflexión llamada por la comparatista india Gayatri Spivak —actualizando a Benjamin— ‘regionalismo crítico’, desde la que se busca desarticular viejas y hegemónicas genealogías para dar lugar a otras distintas y acalladas por la colonialidad del poder” (2011, p. 126). Afirma Palermo:

De allí que la propuesta de un “regionalismo crítico” tienda a revertir ese estado de cosas en estos días en los que pertenencias e identidades se definen ya no por la radicación en una nación, o lengua o raza, sino por la actualización de genealogías diversas de las que se construyeron, no para “recuperar” un pasado originario y puro, sino en sus contaminaciones, olvidos, y entrecruzamientos “fronterizos”. Del mismo modo que, precisamente por su cartografía, procede no desde la homogeneidad que reclama la construcción de una nación jurídica, sino desde la heterogeneidad de las construcciones socioculturales. (...) El regionalismo crítico, como práctica comparatística decolonial, piensa cartografías otras, historias otras de las producciones culturales y literarias [teatrales] al desarticular las organizaciones jerárquicas y/o por áreas fijas desde una geopolítica anticentralista, atendiendo más bien a la pluriversalidad de sus formaciones interiores.

Parecería entonces que la línea de salida está ya siendo señalada por la emergencia y aceptación de que las sociedades del presente son complejas y *pluriculturales*. (2011, pp. 128-129)

¿Con qué problemas se enfrenta el Teatro Comparado en su estudio de la territorialidad? Se busca reconocer y analizar los desafíos epistemológicos, teóricos, metodológicos y analíticos que entrañan los acontecimientos teatrales. Especialmente, la escritura de la historia del teatro. La territorialidad involucra los debates sobre las nociones de provincia, estado, región, federalización, circuito, fronteras externas e internas y bordes; los diseños cartográficos (territorialidades topográficas, sincrónicas y diacrónicas, etc.); la teorización del país teatral plural, multicentral / multipolar; las relaciones de “frontera internacional”, los vínculos entre países limítrofes u otras geoculturas (el mar, el desierto, los valles, la montaña, la selva, etc.); el teatro intranacional y su vinculación con lo supranacional; los mapas teatrales de circulación y flujo; los problemas de historización y su consecuente noción de “archivo”; la tensión entre los conceptos de nación, latinoamericanidad y occidentalización o romanidad; las conexiones temáticas y morfológicas; las relaciones entre globalización / localización, territorialización, des-territorialización y re-territorialización de los teatros; la continuidad / discontinuidad de los procesos teatrales; los grados de institucionalización del teatro en una cartografía multicentral; los múltiples fenómenos del teatro como reescritura⁸, entre muchos otros.

Territorialidad y Teatro Comparado ponen además el acento en la producción de un pensamiento teatral y un conocimiento científico territorializados⁹. En los últimos años una Filosofía de la Praxis Teatral, que otorga relevancia al pensamiento teatral y al conocimiento científico producidos en/desde/para/por la praxis teatral, le da prioridad al estudio territorial de casos (es decir, al conocimiento de lo particular, desde un trayecto inductivo: de lo particular empírico a lo general abstracto), y propicia el pensar desde una actitud radicante (apropiándonos libremente del sentido que otorga a este término Nicolás Bou-

rriaud, *Radicante*, 2009). No se trata de aplicar un principio radical *a priori* a lo estudiado, sino de reconocer radicalmente un territorio, sus detalles y accidentes, su rugosidad e irregularidades, sus procesos de territorialización. Se pone en primer plano la cláusula de la lógica modal *ab esse ad posse* [si es, puede ser]: del ser (del acontecimiento teatral) al poder ser (de la teoría teatral) vale, y no al revés. Se priorizan los recorridos inductivos de investigación (pasaje de observación empírica a elaboración de ley empírica, y de ésta a elaboración de ley abstracta) y el examen crítico, la revisión y el cuestionamiento de los recorridos deductivos que parten de un saber *a priori*. Se estimula también, de esta manera, el diseño de nuevas teorías ancladas territorialmente.

Hoy existe una nueva cartografía mundial de distribución del trabajo en la Teatrológica, y el Teatro Comparado cumple al respecto una función fundamental. No hay una lengua común universal en la Teatrológica, no hay Mesías teórico, sino trabajos territoriales, radicantes, desde lo particular, y *a posteriori* hay intercambio y apropiación local de saberes y conocimientos intercambiados. De allí la importancia de los encuentros de artistas y teóricos: congresos, coloquios, espacios de diálogo e intercambio. Diálogo de cartografías. El Teatro Comparado nos indica que tenemos que estudiar territorialmente y luego transmitir, intercambiar, dialogar con otros estudios territoriales, para poder obtener visiones mayores, de conjunto, ojalá alguna vez planetarias, que sólo pueden surgir a partir del conocimiento del teatro concreto y particular en el análisis territorial.

A partir de la segunda definición, el Teatro Comparado viene a poner en crisis todo concepto esencialista, reduccionista, cerrado, de los teatros nacionales. Invita a pensar desde mapas específicos más complejos. No se trata de descartar el concepto de lo nacional, pero sí de dinamizarlo, de volverlo plural, de proponer una ampliación y enriquecimiento de los teatros nacionales: hay literatura(s) dramática(s) argentina(s) / teatro(s) argentino(s), cuya percepción exige nuevas cartografías, ma-

pas literarios y teatrales que no se superponen de manera mecánica con los mapas geopolíticos.

Del Teatro Comparado surgen otras numerosas disciplinas científicas, entre ellas la Poética Comparada. Si la Poética es el estudio de la *poiesis* teatral en tanto acontecimiento convivial-corporal, y del acontecimiento teatral integral a través de la *poiesis* y de la zona de experiencia que genera en su multiplicación expectatorial-convivial, la Poética Comparada propone la problematización de las poéticas teatrales en su dimensión territorial, interterritorial, supraterritorial e intraterritorial, es decir, cartográfica. En tanto área de estudios del Teatro Comparado, la Poética Comparada asume la entidad convivial, territorial y localizada del teatro y propone el análisis de las poéticas teatrales consideradas en su territorialidad (por relación y contraste con otros fenómenos teatrales territoriales) y supraterritorialmente. Toda poética se desplaza entre lo universal y lo particular, entre lo abstracto y lo interno, entre lo general y lo concreto, “entre lo uno y lo diverso” (Guillén, 1985), entre territorialidades. En términos de Teatro Comparado y Cartografía Teatral, entre la supraterritorialidad de lo uno y la diversidad de las territorialidades. Esto permite discernir diferentes tipos de poéticas según el grado de abstracción y de participación de sus rasgos en un individuo (usamos el término según la Filosofía Analítica), en un grupo de entes poéticos o en una teoría: micropoéticas, macropoéticas, archipoéticas, poéticas enmarcadas¹⁰. La relación entre estas poéticas establece trayectos de análisis deductivo e inductivo, en una tarea dialéctica fascinante y nunca acabada que busca diseñar comunidades, diferencias y cánones o selecciones.

La perspectiva territorial del Teatro Comparado favorece un campo de especialización (Dubatti, 2012, pp. 121-139), al mismo tiempo que plantea un conjunto de preguntas operativas para todas las disciplinas de la Teatrolología. Puede aplicarse a los teatros nacionales de cada país, así como a la consideración continental o regional de los teatros latinoamericanos.

Bibliografía:

- AAVV. (2014). *Actas VI Congreso Argentino de Teatro Comparado "Cartografías del teatro del mundo"*. Buenos Aires: Ediciones del CCC, con el Apoyo de Proteatro, edición en CD.
- Bello, Á. (2004). *Etnicidad y ciudadanía en América Latina. La acción colectiva de los pueblos indígenas*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Bourriaud, N. (2009). *Radicante*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Burgos, N. y Killmann, M. comps. (2008). *Teatro Comparado. Poéticas, redes internacionales y recepción*. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur, EDIUNS.
- Collot, M. (2011). Pour une géographie littéraire des textes. *Littérature Histoire Théorie*, N° 8.
- Collot, M. (2015). En busca de una geografía literaria de los textos. En García, M., Punte, M. J. y Puppo, M. L., comps. *Espacios, imágenes y vectores. Desafíos actuales de las literaturas comparadas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 59-75. Traducción de M. L. Puppo.
- Coria, M., Martí, M. E. y Moro, S. M., eds. (2017). *Tránsitos, pasajes y cruces en las teatralidades del mundo*. Rosario: Congreso ATEACOMP / Universidad Nacional de Rosario. Libro digital, PDF. Archivo Digital: descarga y online.
- De Sousa Santos, B. (2001). Nuestra América. Reinventando un paradigma subalterno de reconocimiento y redistribución. Revista *Chiapas*, N°12, México, ERA-IIEc. <https://revistachiapas.org/No12/ch12desousa.html>
- Dubatti, J. (1995). *Teatro Comparado. Problemas y conceptos*. Lomas de Zamora: Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Facultad de Ciencias Sociales, Centro de Investigación en Literatura Comparada, Serie Teoría y Metodología.
- Dubatti, J. ed. (2003). *De los dioses hindúes a Bob Wilson. Perspectivas sobre el teatro del mundo*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Libros del Rojas y Editorial Atuel.
- Dubatti, J. (2008). *Cartografía teatral. Introducción al Teatro Comparado*. Buenos Aires: Atuel, Col. Textos Básicos.
- Dubatti, J. (2011a). Para la historia del Teatro Comparado como disciplina sistemática en la Argentina. Revista *Pygmalion. Revista de Teatro General y Comparado* (Instituto de Teatro de Madrid, Universidad Complutense de Madrid, España), N° 3, 9-26.
- Dubatti, J. (2011b). Apuntes sobre la institucionalización de los estudios de Teatro Comparado en la Argentina. *Boletín de Literatura Comparada*, Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras, Centro de Literatura Comparada, año XXXVI, 103-120.

- Dubatti, J. (2012a). *Introducción a los estudios teatrales. Propedéutica*. Buenos Aires: Atuel.
- Dubatti, J. (2012b). El Teatro Comparado como campo de especialización. En Miguel Ángel Montezanti y Gabriel Matelo, coords. (2012), 121-139.
- Dubatti, J. (2014a). Convivio y tecnovivio: el teatro entre infancia y babelismo. *Lamparina: Revista de Ensino de Teatro*, Belo Horizonte, Brasil, Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, V. 1. N° 5 (novembro), 102-114. <http://www.eba.ufmg.br/lamparina/index.php/revista/index>
- Dubatti, J. (2014b). *Filosofía del Teatro III. El teatro de los muertos*. Buenos Aires: Atuel.
- Dubatti, J. (2017). Apropiaciones de la dramaturgia universal en el teatro argentino: las reescrituras de Shakespeare como corpus de la dramaturgia nacional. Perspectivas de Teatro Comparado y Poética Comparada. En Gorleri, M. E. y Budiño, M. eds. *Actas XIX Congreso Nacional de Literatura Argentina "La Literatura Argentina en el Bicentenario. Balance del sistema y diálogos con el mundo"*. Formosa: Universidad Nacional de Formosa, Facultad de Humanidades (en prensa).
- García Canclini, N. (1995). De las identidades en una época postnacionalista. *Cuadernos de Marcha*, N° 101 (enero), 17-21.
- Gómez, C. y Hadad, G. (2007). Territorio e identidad. Reflexiones sobre la construcción de territorialidad en los movimientos sociales latinoamericanos. En *IV Jornadas de Jóvenes Investigadores*, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Disponible en <https://www.academica.org/000-024/152>
- González de Díaz Araujo, G. ed. (2007). *De Shakespeare a Veronese. Tensiones, espacios y estrategias del Teatro Comparado en el contexto latinoamericano*. Buenos Aires: Instituto Nacional del teatro, Universidad Nacional de Cuyo y Ediciones Nueva Generación.
- Guillén, C. (1985). *Entre lo uno y lo diverso. Introducción a la Literatura Comparada*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Haesbaert, R. (2004). *O Mito da Desterritorialização. Do "fin dos territorios" à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand.
- Hiernaux, D. y Lindón, A. dirs. (2006). *Tratado de Geografía Humana*. México: Anthropos y Universidad Autónoma Metropolitana.
- Kartun, M. (2014). *Terrenal. Pequeño misterio ácrata*. Buenos Aires: Atuel, Col. Biblioteca del Espectador. Incluye entrevista a Kartun realizada por Jorge Dubatti: "Creo en el Dios mito. en su metáfora perfecta. Y lo respeto como tal. El mío es un Dios zurdo" (69-83).

- Montezanti, M. Á. y Matelo, G. coords. (2012). *El resto es silencio. Ensayos sobre Literatura Comparada*. Buenos Aires: Biblos, Col. Investigaciones y Ensayos.
- Paasi, A. (2003). Territory. En Agnew, J., Mitchell, K. and Toal, G. (eds). *A Companion to Political Geography*. New York: Blackwell Publishing, Blackwell Reference Online. Chapter 8, 109-122.
- Palermo, Z. (2011). ¿Por qué vincular la Literatura Comparada con la Interculturalidad? En Crolla, A. comp. *Lindes actuales de la Literatura Comparada*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, Ediciones Especiales, 126-136.
- Quiroga, C. comp. (2014). *Actas del V Congreso Argentino Internacional de Teatro Comparado. Teatro latinoamericano y teatro del mundo – ATEACOMP*. Buenos Aires: Leviatán.
- Rojas, R. (1915). Noticia preliminar. En Juan Cruz Varela. *Tragedias*. Buenos Aires: La Facultad, Col. Biblioteca Argentina, 11-30.
- Segato, R. L. (2002). Identidades políticas y alteridades históricas. *Nueva Sociedad*, N° 178, 104-125.
- Villoro, L. (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas*. Buenos Aires: Paidós-UNAM.
- Zecchin de Fasano, G. C. (2012). Materia mítica grecolatina en el neoclasicismo rioplatense. En Montezanti, M. Á. y Matelo, G. coords., 403-426.

Notas:

1. Hasta hoy las sedes han sido Ciudad de Buenos Aires (2003), Mendoza (2005), Bahía Blanca (2007), Tandil (2009), Gualaguaychú (2011), Ciudad de Buenos Aires (2013), Rosario (2015), Mar del Plata (2017) y actualmente Bariloche. De todos los congresos realizados (salvo el de Tandil) están disponibles las actas: Dubatti (2003), González de Díaz Araujo (2007), Burgos y Killman (2008), Quiroga (2014), AAVV. (2014), Coria, Martí, Moro (2017). Las actas marplatenses se encuentran en proceso de edición, al cuidado de Rómulo Pianacci.
2. Para la historia de la institucionalización del comparatismo teatral en la Argentina, véanse Dubatti 2011a y 2011b.
3. Véanse respecto de ambas etapas Dubatti 1995 y 2008.
4. Recordemos, a manera de ejemplo, el problema que plantea Ricardo Rojas al estudiar la obra de Juan Cruz Varela, en general y específicamente sus tragedias: “Liberal y subversivo era el ideal político que Varela servía; pero la forma literaria en la cual lo servía como poeta, era conservadora y colonial” (1915: 14). Observa al respecto Graciela Cristina Zecchin de Fasano: “El período de la independencia mues-

tra idénticas características en diversos países americanos. Casi todos los críticos coinciden en aseverar la contradicción entre cantar a la libertad y utilizar la lengua del colonizador, en la forma estética importada por el colonizador” (2012: 403, nota 1). Se trata de problema en el que la mirada comparatista trasciende/resuelve la aparente contradicción al reconocer formaciones culturales que exceden la idea de lo nacional: independizarse de la nación española no implica para Varela salirse de la civilización occidental, ni de los vínculos con la Europa hispánica y no-hispánica, sino construir un nuevo país que aporta nuevas perspectivas a Occidente. La lengua y la estética provenientes de Europa, y por extensión de Occidente y la Romania, son puestas al servicio de un nuevo proyecto nacional.

5. Para una tipología de mapas teatrales (de localización y distribución, circulación, irradiación, sincronía, concentración, de zonas o áreas de extensión, mapas administrativos o geopolíticos, de circuitos, cualitativos, de flujos, históricos, cuantitativos, etc.), aspecto que no desarrollamos aquí por cuestiones de espacio, Dubatti 2012: 105-125.
6. Para la diferencia entre convivio y tecnovivio, véase Dubatti, 2014a: 102-114.
7. Lo hemos comprobado al asistir a las funciones de *Terrenal* en el Teatro del Pueblo con espectadores de España, Estados Unidos y Brasil.
8. Distinguimos al menos seis tipos de reescrituras dramáticas y escénicas, verbales y/o no verbales. Véase al respecto Dubatti 2017.
9. Llamamos pensamiento teatral a la producción de conocimiento que el artista y el técnico artista generan desde la praxis, para la praxis y sobre la praxis teatral. Una Filosofía de la Praxis Artística / Teatral. Ese pensamiento no está exclusivamente circunscrito al teatro: involucra una visión general del mundo pero desde un ángulo, desde la experiencia teatral o artística. Llamamos Ciencias del Arte, en plural, al conjunto de disciplinas científicas que producen conocimiento sistemático y controlado sobre el arte, es decir, conocimientos sistemáticamente estructurados, y susceptibles de ser articulados unos con otros, organizados con rigurosidad, coherencia, argumentación, a partir de la observación, la experimentación, la comprobación y la validación de una comunidad científica.
10. Para la distinción de estas poéticas, véanse Dubatti 2012: 127-142, y 2014b: 21-54.

Creación, investigación y docencia: relaciones y cruces en los procesos de formación ante los horizontes de las teatralidades contemporáneas

Eberto García Abreu

Instituto Superior de Arte de La Habana, Cuba

Resumen

Al tomar como ejes de referencia las diversas, contrastantes y dinámicas teatralidades con las que hoy interactuamos, podemos reflexionar sobre las relaciones entre los procesos creativos, las estrategias de formación y las conexiones entre la historia, la crítica y la teoría teatral en sus distintos campos operativos e identidades poéticas. Se trata de mostrar una experiencia para compartirla con otros modelos que nos han servido de inspiración. Memoria, tradición, renovación y nuevas zonas de indagación nos sirven para intercambiar las mismas interrogantes que en cada uno de nuestros escenarios nos hacemos ante un nuevo grupo de estudiantes, un nuevo proceso creador y una nueva aventura del conocimiento que es, al cabo, todo acto formativo. Actores, dramaturgos, teatrólogos y diseñadores escénicos en vínculos estrechos con otros profesionales y trabajadores de los procesos culturales, constituyen el centro de nuestra reflexión, que parte de la escena cubana, para dialogar con otras escenas internacionales.

Palabras clave: creación, crítica, formación, investigación, teatralidades

Abstract

By taking as axes of reference the diverse, contrasting and dynamic theatricalities with which we interact today, we can reflect on the relationships between creative processes, training strategies and the connections between history, criticism and theatrical theory in its different operative fields and poetic identities. It's about presenting an experience to share with other models that have served us as inspiration. Memory, tradition, renovation and new investigation areas are useful to interchange the same questions that we repeatedly ask ourselves in each one of our scenarios, when facing a new group of students, a new creative process and a new knowledge adventure that is, in the end, very edu-

cational process. Actors, dramatists, theatricians and stage designers, closely linked, with other professionals and cultural processes workers, constitute the center of our reflection, which starts from the cuban scene, to dialogue with other international ones.

Keywords: creation, criticism, training, research, theatricalities

Aspiramos a que ese trabajador del teatro, ese artista para quien su obra de arte desaparece con el último espectador, se convierta en la memoria viva y activa de un arte, en una fuente de enseñanza y formación de los jóvenes críticos. Eso complejiza el proceso de aprendizaje-enseñanza y demanda del profesor que se transforme no sólo en un pedagogo, sino también en un conocedor de las interioridades del fenómeno escénico, y sea también un creador que comparta con sus alumnos los riesgos de la enseñanza y, por supuesto, los frutos de una formación correcta e integral. (Rine Leal, 1986, p. 36)

Nadie desconoce que las prácticas teatrales hoy en día son cada vez más interactivas y convergentes. En nuestros ámbitos convivimos con uno y muchos teatros a la vez. Por lo tanto, no podemos desconocer que las prácticas escénicas, escriturales y de producción, revelan modos disímiles de operar al articular los relatos contruidos conjuntamente por los creadores escénicos y los espectadores. Las fronteras y las compartimentaciones resultan a veces efímeras o confusas; otras veces, marcan distancias o conciliaciones productivas. En tales circunstancias, cuando se trata de precisar roles y estrategias para participar en las prácticas dramatúrgicas, escénicas, críticas, teóricas, investigativas y de gestión actuales, las paradojas se revelan con mayor complejidad y devienen estímulos muy fuertes, si las planteamos o proyectamos hacia el campo de las prácticas y los procesos de formación en los distintos territorios artísticos que fundamentan nuestras obras. Procedimientos que, en cada uno de nuestros arcaicos oficios, hoy en día procuran nuevos destinos profesionales, al tenor de las variaciones en los discursos y sus procesos creativos, a partir de la reu-

bicación del teatro y las prácticas escénicas en las dinámicas sociales, culturales, políticas y económicas que hoy día rigen, entre otras actividades, las experiencias formativas.

Para desarrollar estas ideas en torno a las múltiples relaciones entre creación, investigación y procesos de formación en los complejos territorios de las teatralidades contemporáneas, tomaremos como eje principal las conexiones entre el ejercicio de la crítica y la investigación teatral en diálogo con las prácticas formativas de la actuación, el diseño escenográfico y la dirección escénica, que han servido de sustento y referencia para el trabajo del Departamento de Teatrolología y Dramaturgia de la Facultad de Arte Teatral de la Universidad de las Artes, ISA, en el cual participamos varios colegas en los últimos cuarenta años.

Acudimos a Rine Leal, fundador de los estudios teatrológicos en Cuba —uno de mis más exigentes y entrañables mentores— para que me acompañe en estas nuevas deliberaciones en torno a las relaciones entre los maestros y los discípulos de las artes y los procesos culturales. Sus palabras marcan el horizonte de esta reflexión en voz alta, que aun cuando se origine en el entorno profesional y creativo del teatro, puede encontrar correspondencias productivas en otras manifestaciones artísticas, en otras áreas del conocimiento y en las relaciones entre los procesos de enseñanza, aprendizaje, investigación y creación artísticos.

En el actual ámbito de los procesos creativos y culturales, hay que repensar los roles y las prácticas inherentes al artista en tanto profesor y al profesor en tanto artista. ¿Acaso ser artista y profesor supone una contradicción a la hora de compartir o construir con los estudiantes, en este caso artistas-discípulos, la orientación estética, entre otros muchos saberes, habilidades y vivencias? ¿Son los procesos de formación y de construcción de la orientación estética, una formulación o un sistema, de valores estéticos, artísticos, sociales, humanistas, técnicos y éticos? ¿Pueden estos procesos ser armados al margen o independien-

temente de nuestras funciones como profesores y artistas? ¿O pueden ser insertados individual y colectivamente en diversas prácticas sociales? Estas preguntas rebasan el entorno personal y subjetivo de la relación maestro-discípulo, para referir la concepción, diseño y funcionalidad de las escuelas, academias, universidades e instituciones docentes contemporáneas y sus correspondientes conexiones con las prácticas artísticas.

Con seguridad, las respuestas a estas preguntas son evidentemente obvias. No podemos dividirnos, aislarnos, o transformarnos en tantos roles como encargos sociales se nos presenten a cada paso. Desde la unicidad y multiplicidad que habita en nuestro ser, —sin que esto tome implicaciones filosóficas u ontológicas más complejas— no podemos descomponer nuestras acciones, ni mucho menos nuestros modos de operar al orientar, acompañar o participar en el proceso creativo que es esencialmente el acto de enseñar y aprender; principio válido en cualquier campo en donde acontezcan esas acciones. En el terreno del arte su consistencia es aún mayor por tratarse del ejercicio del magisterio que vincula a maestros y discípulos —cada uno actuando desde sus individualidades creadoras—, en la invención y reinversión de los discursos artísticos; expresión inequívoca de sus cosmovisiones de saberes, valores y destrezas, reconocidas como orientación estética, la cual refracta de manera singular el ámbito social, la contingencia política y la evolución de los procesos históricos que sirven de referencia a la creación y a la formación.

Por eso asumimos el valor contaminante de este oficio de enseñante y aprendiz. Desconfiamos de la asepsia distanciadora y paralizante en una profesión en la que no solo se transmiten y reciben informaciones y técnicas, sino que se comparten experiencias, se remodelan vivencias y se participa del nacimiento de un discurso poético, urgido de la confrontación abierta, para concebir las imágenes y transformar el pensamiento de los creadores y los espectadores, que también somos —o podemos ser— nosotros mismos.

El problema está en definir, sin condicionamientos éticos improductivos, qué es lo que contaminamos o preservamos en esta relación tan viva. ¿Qué es lo que estamos dispuestos a compartir, revelar, revalorar, asumir, aceptar, entregar, aseverar, renunciar, estimular, impulsar, abrir, o cerrar? Las probabilidades sabemos que son infinitas. No hay fórmulas ni modelos preestablecidos. No hay códigos determinantes. Todo se halla en dependencia directa del tipo de encuentro y de las relaciones que en las clases, o incluso, más allá de esas mínimas horas de contacto inmediato, se puedan generar.

Mientras más auténtico es el encuentro entre el maestro y el discípulo, mayor es el grado en que juntos se involucran para descubrir nuevos saberes. Como en todo acto humano, el mismo proceso revelará, paso a paso, las zonas oscuras, las tensiones y los alumbramientos que se construyen. Solo el compromiso vital y genuino de ambas partes deja huellas y abre nuevos destinos para el conocimiento y el arte. Las impurezas, como las certezas demostradas, forman parte de nuestro trabajo, de nuestra vida. Ellas han de ubicarse en el equilibrio adecuado para que fluya la creación, la enseñanza y el aprendizaje, a partir del intercambio que nuestro oficio implica. Lo contrario es la imposición absurda de métodos, informaciones, valores, intencionalidades y objetivos de trabajo, transformados en máscaras del poder dictatorial que puede ejercerse desde el rol del profesor, cuando se mal entiende el encargo social y personal de esta labor, o cuando no se tienen las convicciones técnicas, culturales, humanísticas y vivenciales suficientes para ejercerla a plenitud, con modestia y generosidad.

La naturaleza colectiva del teatro no siempre es comprendida e incorporada al planear los procesos de enseñanza de cada una de sus profesiones, tributarias del sistema de relaciones que la práctica teatral demanda y de la compleja articulación técnica y expresiva de sus diversos lenguajes. Por ello, se hace difícil romper los compartimentos en los que perviven muchos de los oficios articuladores del lenguaje de la escena y de las diversas dimensiones de las teatralidades actuales.

Sin embargo, la clara visión de los fundadores de nuestra Facultad de Arte Teatral, junto al proyecto que la doctora Graziella Pogolotti gestó a su llegada a la institución, fueron factores decisivos para que el taller multidisciplinario de amplios registros culturales y humanistas se convirtiera en la orientación fundamental, la tendencia, el espíritu y la razón de ser de un modelo pedagógico abierto al diálogo y a la constante renovación de sus maestros. Muchos de ellos protagonistas del movimiento profesional desde la fundación del ISA a mediados de la década de los setentas y en plena década de los ochentas, período en el que se produce la incorporación más significativa de las nuevas promociones de egresados a las prácticas dramatúrgicas, escénicas, investigativas, críticas, formativas, productivas y promocionales del teatro cubano contemporáneo.

Tan intenso trabajo permitió la sedimentación de un camino sólido sobre el cual habrían de germinar nuevos enfoques, nuevas experiencias, nuevos modelos y nuevas condiciones, para un intercambio fructífero entre la tradición activa y los maestros más renovadores, empeñados en la actualización de la práctica teatral cubana y los procesos culturales y sociales afines, previos al inicio del desorientador y traumático desencuentro que significó el Período Especial. Tránsito difícil —desestructurador— entre un estadio de garantías y conquistas sociales y económicas, a otro de impredecible, de precariedad, incertidumbre, sobrevivencia y sacrificio en todos los órdenes de la vida en Cuba. Proceso de trascendental impacto sobre el macroproyecto social del país, las utopías personales de los artistas, maestros, estudiantes, y consecuentemente, sobre las estrategias creadoras y formativas, asentadas en bases no tan sólidas como nos hicieron creer en aquel entonces.

En tales circunstancias, ¿cómo preservar y desarrollar la orientación estética, la memoria viva, la tradición interactuante con el presente y los nuevos modelos y estímulos creadores que, a pesar de las ausencias, las migraciones, los apagones y las carencias, no dejaron de estar presentes en muchos de nuestros actos cotidianos? ¿Cómo evitar las contamina-

ciones? Visto ahora, con la escasa distancia de unos años y sin la certeza total de haber superado la condición especial de aquel período, al hablar de contaminaciones y asepsias, no pueden soslayarse las huellas objetivas, precisas y operantes, generadas por las secuelas del Período Especial, en el sostenimiento y desarrollo de nuestros proyectos creadores y formativos, entre otros muchos que debieron ser postergados, transformados o abandonados por el camino; mientras vimos emerger propuestas creativas de diverso carácter y de similar espíritu de resistencia y apertura al futuro.

Sin duda, el cisma producido, merecedor de un estudio serio y cuidadoso, nos legó las ideas, las intenciones y las prácticas que históricamente animaron nuestro trabajo, pero con muchas ausencias inesperadas que no pudieron restablecerse de inmediato. Más allá de los afectos, estaban distantes las interacciones eficaces entre las poéticas consagradas, los oficios probados y las inquietudes fecundantes que marcaban perspectivas de desarrollo que establecían relaciones operativas entre los saberes tradicionales y las urgencias de los nuevos tiempos; evidenciando un modelo de pensamiento esencialmente integrador.

A partir de la década de los ochenta, la tradición académica y los enfoques experimentales habían encontrado un prudente equilibrio en sus tensiones y aportaciones. De manera que la diversidad de poéticas escénicas y modos de ejercer el magisterio no fueron solo un signo caracterizador de la convivencia entre los escenarios y las aulas de los nuevos proyectos creativos, sino que, visto con la perspectiva histórica necesaria, resulta una evidencia estructural probatoria de la efectividad del modelo del taller construido por todos —maestros y estudiantes— provisto de un espíritu colaborativo eficaz.

De este taller emergió un modelo de pensamiento y un sistema de valores orientado por la confrontación crítica de los nexos entre nuestros modelos tradicionales de referencia, las contribuciones de las vanguardias y las propuestas artísticas, culturales, estéticas y sociales más novedosas del panorama cultural y social. Con el tiempo, este modelo de

pensamiento, esta lógica creativa y de aprendizaje, sufre las consecuencias de la fragmentación y la diáspora de sus referentes más coherentes. La historia y la memoria —en tanto temas y problemas para la creación y la enseñanza— se convierten entonces en contextos fértiles para juegos intertextuales, revisitaciones, e invenciones artísticas emergentes, asentadas en la perecedera inmediatez.

Las urgencias de aquel momento crudo y difícil impusieron las estrategias individuales o colectivas —según fuera el caso— para evitar que la parálisis y la ruptura tuvieran consecuencias aún mayores. He ahí una nueva condición social y una nueva paradoja operante. Las experiencias históricas surgidas de la cultura de la resistencia frente al bloqueo imperialista, más las resistencias habituales ante los bloqueos auto-impuestos y las ineficiencias estructurales de nuestro sistema económico y social, acentuadas críticamente por el Período Especial, evidenciaron potencialidades de acción quizás insospechadas que nuevamente, en contingencias apremiantes, hicieron valer el caudal de saberes, oficios y posibilidades de desarrollo gestadas con el trabajo de los años precedentes.

Alejados de las entonaciones épicas sobre las contiendas del proceso revolucionario, el individuo y su entorno cercano, así como el grupo y la familia; devinieron trinchera y plantación al mismo tiempo, bajo otros imperativos menos espectaculares y trascendentalistas. La individualidad, la introspección, la autorreflexión, el gesto contenido y decidido a la vez fueron señales de permanencia, rebeldía y denuncia ante el aislamiento recrudescido, el desconcierto y la duda.

Baal (1998), el espectáculo de Argos Teatro dirigido por Carlos Celadrán sobre uno de los primeros textos teatrales de Bertolt Brecht, signado por la vehemente cotidianidad y la precariedad de sus planteamientos éticos y estéticos, expuestos toscamente en el cuerpo vulnerable de una muchedumbre emergente de jóvenes que aprendían el oficio y el sentido social del teatro guiados por un joven maestro; y *Bacantes* (2001), puesta en escena de Flora Lauten con el Teatro Buendía a partir

de las escrituras escénicas de Raquel Carrió, resultante de una copiosa lectura crítica de los arquetipos clásicos en aguda interpelación poética del presente y de los valores históricos, sustentadores de un modelo dinámico de identidad, de un sentido cultural de la Historia y de las complicadas relaciones éticas y políticas entre el individuo y la sociedad; constituyen dos referentes creadores de incuestionable relevancia —entre otros de singular valor que merecen nuevas reflexiones desde la actualidad— por su contundencia y efectividad poética y por sus alumbraamientos críticos en medio de la aridez y la oscuridad del momento que vivíamos entonces.

Un momento histórico que parecía ser perdurable y recurrente, interminable. Bajo el peso de la crisis, estos dos laboratorios de creación y aprendizaje, junto a la obra de Nelda Castillo con *El ciervo encantado*, pusieron en tensión nuevamente los discursos artísticos acostumbrados, estremecieron las estructuras de la rutina e hicieron mover la sabiduría y las vivencias históricas de sus protagonistas —presentes unos y evocados otros tras las migraciones— en función de la renovación del evento teatral y de los procedimientos investigativos y formativos que habrían de aportarle nuevos recursos humanos, técnicos, materiales y poéticos para seguir la marcha impredecible hasta el presente, sin que ello constituyera un proyecto asegurado totalmente por las garantías históricas. Todo lo contrario, la fragilidad, lo transitorio, lo impredecible, se tornaron condicionantes y herramientas del trabajo urgente.

Sin embargo, la historia de nuestros oficios y modos de crear ya no son un componente activo, estimulante y productivo para una parte de los nuevos proyectos. Una buena dosis de novedad a ultranza, inmediatez, mimetismo y ligereza marcaron el contenido de muchas producciones y modos de pensar la sociedad, el arte y los procesos de formación. Decimos esto con pesar, pero con una absoluta visión realista de las contingencias. Las aguas tendrían que volver a su lugar, aunque tal vez ya no fueran contenidas por las mismas costas o riveras; y así, extrañamente, el

horizonte se tornó aún más ancho. Después del Período Especial no volveríamos a ser los mismos. El país sería otro. El ISA, también sería otra escuela, pero signada por una conciencia y una memoria creativa, cultural y profesional, que no podría ser suplantada, resentida o difuminada fácilmente. El cuerpo y la conciencia de sus maestros y estudiantes, de sus egresados y sus nuevos aspirantes, serían el espacio de articulación de esos fragmentos dispersos y del levantamiento de nuevas utopías creadoras. Viviríamos otro tiempo nuevo de fundación. Otro más.

Quizás por estos condicionantes, tendríamos que repensar el modo de revalorar y asimilar, ahora, la azarosa tradición pedagógica de nuestras artes de la escena, y en particular de la crítica y la dramaturgia. Situación que nos obliga a un permanente ejercicio de formación de los docentes, junto a sus nuevos estudiantes. No sabemos si tal condición será un *karma* que pende sobre nosotros ineludiblemente; sin embargo, por encima de los problemas que acarrea tal emergencia insoslayable, debemos reconocer la existencia de una extraña fuente de energía renovable y sustentable para nuestro trabajo, a pesar de todos los riesgos sostenibles que las actuales circunstancias generan.

¿Será así en otras escuelas? Tal vez no, pero esa ha sido y es nuestra realidad histórica, compuesta igualmente por las conquistas y las diásporas, las mutaciones y los reacomodos urgentes ante las variaciones artísticas y estructurales del teatro cubano. Manifestación que en los tiempos recientes ha debido reconfigurar sus modos de producción y sus estrategias de resistencia creativas, para superar las crisis estructurales, materiales, institucionales, sociales, espirituales y de muchas otras ascendencias, atravesadas en los últimos cuarenta años.

En estos tiempos, hermosos y complejos, como los paisajes y las amenazadas arquitecturas del ISA, se han forjado numerosas variantes de orientaciones estéticas bajo las cúpulas y en los márgenes del río Quibú. Orientaciones estéticas y procesos creativos que han articulado

la identidad profunda de esta escuela. Una escuela con vocación y oficio de universos múltiples en las artes y en la cultura. Una universidad para gestar la creación y el pensamiento. Para impulsar la acción transformadora de las artes en pos de un patrimonio cultural y humano cada día más universal y liberador.

Por eso hemos sido siempre la Universidad de las Artes. Porque dentro de este universo palpitan numerosas historias, grabadas en la memoria intangible y la austera cotidianeidad, en las que cada día emprendemos los caminos hacia nuestras aulas y nuestros posibles escenarios. Senderos bifurcados que nos llevan a las más perversas y enriquecedoras contaminaciones, para confrontar las orientaciones estéticas que conviven en Cubanacán y en cualquier otro rincón de la Isla y del mundo, donde hoy crean y enseñan los graduados del ISA. No importa si son los más auténticos, o aquellos otros que se han agenciado el título y están por fundar sus obras.

Para quienes estudiamos teatrología y dramaturgia, —y también para los colegas de actuación, dirección y diseño escenográfico— ha sido una verdadera proeza construir, sostener, transformar y compartir, junto a nuestros maestros, no solo nuestra orientación estética, sino nuestros propios discursos y proyectos creadores. Teatrólogos y dramaturgos, particularmente, hemos recibido de nuestros maestros y de sus obras, además de las técnicas y las informaciones, los valores que en cada momento han sido más notables. Nuestra orientación estética se ha convertido así, en la mirada crítica que relaciona los nuevos lenguajes y modos de articular el discurso teatral con los exponentes principales de nuestra tradición, en constante intercambio con experiencias creadoras contemporáneas universales.

Se reconoce de este modo el ejercicio crítico de Rine Leal y los fundamentos de su intensa gestión pedagógica, la cual estuvo dirigida a la formación de actores, directores, dramaturgos y especialmente de críticos y teatrólogos en estrecha relación, como bien lo explica la doctora Pogolotti (2007):

Una de las cosas que debemos reconocer, además de su tarea en el Instituto Superior de Arte como fundador de la especialidad de Teatrolología, de su participación en la feliz decisión —junto con Mario Rodríguez Alemán— de que en esa Facultad convergieran la formación de actores, teatrólogos y dramaturgos; es que gracias a él, el teatro es prácticamente la única manifestación del arte y de la literatura que cuenta con una historia. Con una historia como *La selva oscura*, más o menos actualizada hasta el momento en el que él pudo trabajar (p. 86).

A partir de las contribuciones procedentes de los estudios literarios, la semiología, las ciencias sociales, la antropología teatral, junto a las disciplinas históricas y culturales de espectro general, el perfil profesional y los contenidos de los estudios teatrológicos y dramatúrgicos se ensancharon progresivamente, sin reparar en ineficaces contaminaciones o intercambios de saberes diversos y urgentes, de acuerdo a las demandas del proceso creador y de las prácticas docentes alimentadas por el trueque irrenunciable. Estos saberes, también sustentan los procesos de formación en el campo amplio de la actuación, el diseño escenográfico y la dirección escénica.

A los estudios sobre el texto dramático, los períodos históricos de nuestra actividad teatral, el oficio de actores y directores, y las aproximaciones al comportamiento y formación del gusto del público, se incorporaron paulatinamente análisis e investigaciones sobre los procesos de la puesta en escena, el discurso escénico, las relaciones texto-escena, el funcionamiento de diferentes opciones dramatúrgicas en la construcción del sentido del espectáculo y sus diversos niveles de significación, la recepción teatral y el trabajo de integración multidisciplinaria con otras manifestaciones artísticas; para mencionar algunas de las temáticas más recurrentes.

De ahí también la reafirmación contaminante y participativa del carácter creador de la labor del crítico y de la naturaleza esencial de nuestro oficio, lo cual intenta demostrar Rine Leal (1967), al decir:

(...) Que el crítico es también un artista, un creador, una especie de antena que recoge e irradia la concepción dramática de su momento. Gracias a él, el teatro encuentra un eco que va más allá, mucho más allá del aplauso que se pierde en sí mismo. (p. 288)

Podemos reconocer en estas aseveraciones una señal de permanente coherencia en el trabajo de Rine Leal y en el de muchos de los maestros y colegas que tuvieron la responsabilidad de formar la *nueva pupila crítica* (1987, p. 57). De allí que hoy nos resulte más orgánica la interacción participante de la crítica y la creación dramática, más allá de sus expresiones genéricas o estilísticas, las cuales son y han de ser muy diversas para garantizar la riqueza del diálogo humano que el teatro solicitaba.

Anne Ubersfeld, figura central en la renovación de los estudios teatrales contemporáneos, cuando plantea las equivalencias creativas entre el teatro y su crítica, aporta otros referentes valiosos a las ideas de Rine Leal:

Entre dogmatismo y subjetivismo, entre el placer y la ciencia, entre la complacencia y la condena, el discurso crítico en el teatro aprovecha un margen del juego estrechamente sometido a los dos imperativos de *rigor* en el conocimiento (teórico y práctico, cultural y técnico), y de *libertad* creadora en la escritura; si el teatro es un *arte*, el metadiscurso crítico también lo es. (1988, p. 45)

En ese mismo sentido, José Monleón, complementa las concepciones de Rine Leal y de Ubersfeld, no solo en lo que a proyección social del teatro y de la crítica se refiere, sino respecto a la dimensión creadora del trabajo del crítico, todo lo cual influyó oportunamente en nuestra formación. Para legitimar la tarea del crítico, y considerando el interés de su existencia, no encontramos más que una: la del crítico como creador. Esto desnaturaliza la función generalmente atribuida a la crítica, que se esfuerza en disfrazar de objetividad y de argumentos absolutos lo que inevitablemente es la proyección de una determinada ideología en unas determinadas circunstancias (Monleón, 1995, p.19).

A partir de estas premisas se visualizan más nítidamente el entorno conceptual, las estrategias de análisis y los lenguajes que acompañan el nacimiento de las nuevas generaciones de teatrólogos y dramaturgos en la década de los ochentas, soporte fundamental del desempeño de los maestros y discípulos que se han formado en nuestra facultad desde aquel entonces hasta el presente.

Precisamente por ello, no puede soslayarse en este reencuentro con las fuentes originarias, que la concepción y puesta en marcha de los estudios teatrológicos y dramatúrgicos en el Instituto Superior de Arte transcurren al mismo tiempo. Ambos seminarios —crítica y dramaturgia— han mantenido una estrecha y real interacción a partir de las especificidades de sus disciplinas, métodos de impartición y objetivos de trabajos afines y complementarios. De ahí el nexo natural entre teatrólogos y dramaturgos, el intercambio de roles y funciones, y el conocimiento esencial del ejercicio investigativo, crítico y creador que ha permitido, entre otras motivaciones y necesarias contaminaciones, el impulso hacia la dirección escénica, la actuación y la fundación de grupos, por parte de muchos de los que estudiaron, y hoy estudian Teatrolología o Dramaturgia.

De raíz esencialmente mixturada, nuestra formación como críticos, dramaturgos, actores, diseñadores y directores tuvo entonces y ahora vuelve a tener como protagonista, un claustro heterogéneo. Periodistas, filólogos, sociólogos, historiadores del arte, dramaturgos, coreógrafos, músicos, diseñadores, actores y directores teatrales, han sido parte del conjunto de especialistas responsabilizados con el inicio y la continuidad de los estudios teatrológicos y dramatúrgicos con una concepción teatral y científica contemporáneas. Han sido ellos los encargados del diseño, el inicio y el desarrollo del nivel universitario de la enseñanza teatral, a partir del surgimiento de la Facultad de Arte Teatral del ISA y del Departamento de Teatrolología y Dramaturgia en 1976.

La maestra Raquel Carrió (1988), fundadora de nuestras especialidades, caracteriza así los momentos iniciales de aquel proceso:

La mayoría o casi la totalidad de nuestros teatristas tenían una formación autodidacta, casi en ningún caso “de academia”, y sí salida de las tablas (...) ¿Era conveniente y realmente necesario que se formaran en un mismo lugar actores, críticos, dramaturgos e investigadores? Hoy estamos convencidos de que esta integración ha sido fructífera y que responde al concepto de una formación integral del teatrista. Lejos de estructurarse como reinos independientes e irreconciliables, ocurrió —creo que de manera espontánea, sin que mediara en ello más que el estímulo e interés de los profesores y la dirección de la Facultad— que los estudiantes de *Crítica y Dramaturgia* empezaron a interesarse por el trabajo de los actores, empezaron a participar, primero tímidamente y solo como espectadores, y luego a “subirse a las tablas”, participar en ejercicios, improvisaciones y montajes. Este diálogo abierto, participante, entre práctica y teoría teatral, resultó un estímulo para los actores. (p. 70)

Junto a esa orientación estética fundacional, la integración orgánica con la práctica teatral ha sido una de las bases operativas más eficaces del proyecto formativo de la Facultad de Arte Teatral a lo largo de su historia, por encima de los desencuentros que ha tenido en determinados momentos con la dinámica del movimiento teatral. Contradicciones que expresan, precisamente, el valor de esos nexos profundos de intervención mutua, a pesar de las particularidades del trabajo en ambos entornos igualmente teatrales.

Parece innecesario considerar estos elementos al seguir la travesía de la *nueva pupila crítica* y de las nuevas generaciones de dramaturgos, actores, directores y diseñadores que han egresado y están por egresar de nuestras aulas; sin embargo, la manera de pensar y concebir el teatro que se ha gestado en la facultad durante este largo y azaroso período, no ha estado al margen de los acontecimientos políticos y sociales que marcaron con tanta intensidad el final de la década de los setenta la entrada en la década de los ochenta, los críticos con los que despedimos el siglo XX y las crisis sostenidas con

las que hemos recibido el XXI. Circunstancias que hoy plantean nuevos retos para nuestro trabajo creador y pedagógico, insertado en un complejo y esperanzador proceso social de cambios y actualizaciones, no solo de nuestro modelo económico, sino de nuestras maneras de vivir y de ser en una sociedad que se reajusta o se reinventa, otra vez, por la obligación de no aceptar la parálisis o el agotamiento por tantos años de resistencia, defensa y sostenimiento del proyecto social de La Revolución.

Bajo el imperativo de estos momentos, ante la inminencia de los nuevos planes de estudio, perdura y se reactiva el taller transdisciplinario ideado por la doctora Pogolotti, pues hemos tenido que construirlo y defenderlo en medio de innumerables contradicciones sociales, estéticas, artísticas y pedagógicas, las cuales refractan hacia el interior de los muros de *Elsinor* —el viejo castillo a medio construir donde se radicaba la facultad, convertida hoy en una ruina dolorosa de nostálgicas e impotentes evocaciones— los mismos conflictos que acontecen en los recintos profesionales y en los ámbitos económicos, sociales y políticos en los que creamos y vivimos.

La pregunta inicial sobre la asepsia o la contaminación, nos conducen a una reflexión quizás más distante e incongruente con el asunto metodológico que nos convoca. Sin embargo, tras este accidental recorrido, absolutamente autorreflexivo, se comprende con mayor claridad la dimensión del proyecto pedagógico y cultural que ha crecido en el ISA, como aportación fundamental a la sociedad y a la cultura cubana. Permanecer en la Facultad de Arte Teatral —en algunos momentos Artes Escénicas— y en el Departamento de Teatrología y Dramaturgia, como estudiante y luego como profesor por más de treinta años, permite que sea partícipe y tributario de un pensamiento esencialmente humanista que sitúa al teatro como centro de nuestros proyectos, pero no como una práctica aislada del proceso social y cultural que lo sustenta en sus distintas edades y en sus conexiones numerosas con el teatro y la cultura universal.

Desde ese principio fundamental, maestros y estudiantes hemos procurado apropiarnos de todas las épocas y tendencias creadoras, para abrirnos al conocimiento del teatro y su naturaleza colectiva, como punto de partida para recorridos más distantes hacia el cine, la radio, la televisión, la danza, el *ballet* y otros procesos culturales y formadores de significativa trascendencia.

La supuesta dicotomía entre teoría y práctica que habitualmente separa los oficios en el teatro, desde la gestación misma de nuestra facultad y del departamento de Teatrología y Dramaturgia ha sido superada. Pero esta no es una conquista infalible o perdurable. Por momentos las distancias reaparecen, al igual que los acomodos por la rutina, el cansancio y el menor esfuerzo, cuando los resultados del trabajo y sus consecuentes reconocimientos parecen no hallar correspondencia con nuestra entrega y nuestras expectativas de desarrollo. La fragua de este laboratorio en el que hemos crecido juntos actores, directores, diseñadores, dramaturgos y teatrólogos, en nuestros mutantes roles de profesor y discípulo, a pesar de las carencias, éxodos y descabros ocasionales, nos ha contaminado la urgencia de asumir el teatro por dentro en toda la magnitud de su rigor.

Alimentados por una amplia gama de enfoques teóricos y situados en el centro de los procesos creativos, teatrólogos y dramaturgos unidos por un tronco común de aprendizaje, concebimos hoy nuestras poéticas en virtud de la interrelación con otras manifestaciones artísticas y otras experiencias culturales de diverso carácter social. Esa es la base del comportamiento profesional de la *nueva pupila crítica*, como nos bautizó Rine Leal, sin hacer distinciones entre críticos o dramaturgos, pues unos y otros asumimos el ejercicio del criterio y de la creación como un acto liberador, que promueve un debate social y cultural que trasciende las fronteras del teatro, con lo cual tributamos a la cultura de la nación gracias a nuestras habilidades creativas, reflexivas y valorativas.

Más que una confirmación de las certezas de los oficios de las artes, a lo largo de los años, el ISA, la Facultad de Arte Teatral y su gente, visi-

bilizan los caminos a recorrer y los escenarios a construir por nosotros mismos; integrando, asimilando y apropiándonos críticamente no solo de las nuevas tecnologías sino de los discursos y procedimientos artísticos, los enfoques teóricos y los propósitos hacia los cuales encaminamos nuestro paso en el arte y la formación.

Justamente por esas singulares razones, ahora no podemos eludir el reto de reconocer, estudiar, aprender, proyectar y generar nuevas formas de apropiación y gestación de los modos de producción, de circulación y de gestión de los proyectos teatrales, los proyectos de investigación y las diversas alternativas que ellos aportan para los procesos de enseñanza, precisamente cuando el país intenta alinear un escenario social, económico y político actualizado, participativo, dinámico y de mayor exigencia profesional.

En medio de esos cambios impostergables que se gestan en torno a nosotros, tenemos ahora nuevas interrogantes artísticas y de carácter formativo con respecto a las relaciones con los nuevos modos de producción, las incertidumbres o las reconfiguraciones de los destinos profesionales en las actuales circunstancias económicas, políticas y culturales, las alternativas para los procesos de formación que emergen más allá de las instituciones docentes y los proyectos de creación, la irregularidad del escenario socioeconómico en el que formamos y creamos. Así como las renovadas tensiones entre los nuevos o reciclados lenguajes artísticos, y las prácticas creadoras, en relación con ámbitos de mayor estabilidad y consagración. Ante tales interrogantes hay que redefinir, con serenidad y lucidez, las nuevas estrategias creadoras y formativas que debemos articular, asentadas en el incuestionable universo de saberes y experiencias edificados en el ISA en sus más de cuatro décadas de existencia, cargadas de provechosas contaminaciones creadoras que finalmente deshacen las más inútiles asepsias, tanto en el terreno palpitante del arte, como en cualquier otro escenario de la vida.

Bibliografía:

- Carrió, R. (1988). La experimentación como principio metodológico en la formación de nuevos teatristas. *Dramaturgia Cubana Contemporánea. Estudios Críticos*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Leal, R. (1986). Críticos de la escena. *Revolución y Cultura*, (7), 36-39.
- (1967). *En primera persona. Críticas y ensayos teatrales*. La Habana: Instituto Cubano del Libro.
- (1987). La nueva pupila crítica. *Tablas*, (1), 57-60.
- Monleón, J. (1995). La crítica: profesión dudosa. *Gestus*, (Número Especial), 19-22.
- Pogolotti, G. (2007). Una academia sin academicismo. *Tablas*, (3-4), 86 – 88.
- Übersfeld, A. (1988). Notas sobre el meta discurso crítico. *Tablas*, (4), 45-47.

Hacia una fenomenología de la escena: la experiencia sensoperceptiva en el montaje de la obra *Arrebato Opus 52*¹

Grimanesa Madeleine Loayza Cabezas
Universidad Central del Ecuador
Universidad Politécnica de Valencia, España

Resumen

El presente estudio analiza algunos aspectos de la experiencia sensoperceptiva en el montaje de la obra *Arrebato Opus 52*, desde el enfoque de las corrientes teóricas y prácticas escénicas contemporáneas, con el objetivo de indagar en los recursos y medios estéticos de otros campos del conocimiento. La aplicación del método fenomenológico permite describir y redimensionar la experiencia sensible de los involucrados (docentes, estudiantes y espectadores), al plantearse cuestionamientos relevantes en lo que respecta a la manera de pensar y abordar la poiesis teatral.

Palabras clave: escena, fenomenología, fenómeno sensoperceptivo

Abstract

The present study analyzes some aspects of the senso-perceptive experience in the assembly of the play *Arrebato Opus 52* play, from the theoretical tendencies standpoint and contemporary stage practices, with the objective of investigating the resources and aesthetic means of other knowledge fields. The phenomenological approach allows the description and resizing of the sensitive experience of those involved (teachers, students and spectators), when arising relevant questioning to the comprehension and addressing of the theatrical poiesis.

Keywords: scene, phenomenology, sensoperceptive phenomenon

¹ Proceso Académico con estudiantes del tercer año de la Carrera de Teatro FAUCE. Título original de la obra: *Arrebato Opus 52*: poema lírico-escénico en trece movimientos, (en referencia al *Ave María Opus 52* de Schubert, utilizado en la obra; así como en el énfasis en el aspecto lírico, más que dramático, de la propuesta la cual se estructura en trece movimientos-escenas)

1. El contexto: explorando en otros campos de la experiencia estética

El presente estudio es el resultado de la investigación académica centrada en un proceso formativo con estudiantes, por lo que es apropiado referirse al artículo “El campo expandido de la creación escénica” de José Sánchez¹ (2008), el cual propone reflexionar sobre los modos de hacer vinculados a los procesos de enseñanza-aprendizaje:

Debería afectar, en primer lugar, a la definición de los modelos de formación de intérpretes, pero sobre todo a los modelos de formación de creadores, que deben asumir no sólo la herencia de la creación escénica pasada, sino también prepararse técnica y conceptualmente para el manejo de lenguajes e instrumentos tradicionalmente considerados ajenos a lo teatral. En segundo lugar, se deberá aceptar que la creación escénica, aun manteniendo como lugar de exhibición privilegiado la sala teatral, puede producirse en múltiples espacios y que su constricción al espacio a la italiana puede en ocasiones constituir un obstáculo para la creación. En tercer lugar, la crítica y el periodismo cultural tienen ante sí la tarea de trabajar con la misma amplitud de miras que se aplica a las artes visuales. Y finalmente, las instituciones públicas deben ser capaces de apoyar proyectos de difícil ubicación en los compartimentos tradicionales del teatro dramático, el ballet, la danza contemporánea o el teatro gestual (pp. 74-75).

La metodología aplicada en el mencionado proceso incorpora recursos procedentes de otras disciplinas (danza, música, escultura, arquitectura, *performance*) aproximándose a una dramaturgia escénica contemporánea. Incursionar en los diversos lenguajes propuestos aportó de manera decisiva en la experiencia sensorial de los involucrados, así como en la estética misma de la obra. Ahondar en sus principios y cualidades inmanentes desestabilizó el modo habitual de concebir y organizar la escena. En su ensayo *Fenomenología del presentar* Jean-Frédéric Chevallier (2011) menciona lo siguiente:

Para que sea arte, debe emerger una sensación hasta ahora desconocida, una sensación propiamente estética que creemos nunca haber experimentado antes (...) Quizás sea este carácter de otredad estética el que convierte la experiencia en una peculiar aventura, a la vez íntima, profunda y singular (pp. 53-54).

El abordaje teórico-práctico del proceso consideró la particularidad de cada lenguaje, introduciendo nuevas perspectivas y conceptos, como resultado del cruce de conocimientos entre los diversos campos, como es el caso de los conceptos: el *movimiento auténtico*, o la *extensión del movimiento* en el espacio, en el caso de la danza; el *tiempo almacenado*, que se experimentó mediante la matriz escultórica; o la *intensidad*, entendida como la fuerza con la cual se produce el sonido y su proyección en una onda a nivel espacio-temporal, en lo que respecta al campo de la música. Al acceder a otros recursos técnicos y conceptuales en lo que concierne al tratamiento del cuerpo, los objetos, el espacio, el tiempo, la luz, el sonido, se produjo una modificación del estado sensorio-perceptivo habitual, se experimentó una vivencia desacostumbrada fuera de los cánones del planteamiento escénico tradicional, en donde el sentir ocupa un lugar privilegiado.

2. ¿Por qué un análisis fenomenológico? (dejar que la obra hable por sí misma)

San Martín (1987) en su libro *La fenomenología de Husserl* como utopía de la razón, plantea que el concepto primitivo de fenómeno², es de lo aparente o de lo que puede aparecer, lo intuitivo como tal; desde este presupuesto puede entenderse como “lo que se muestra” por lo que se requiere de un método descriptivo. La fenomenología, continúa San Martín, constituye un modo de ver, es la descripción de lo que se muestra por sí mismo recurriendo a la reflexión. Esta forma de mirar se define como *epoché* o reducción, “poner entre paréntesis” para enfocar la atención en un objeto determinado, tal procedimiento permite describir el modo en el que interactúan los elementos concretos y subjetivos

que intervienen en el fenómeno sensoperceptivo considerando sus cualidades particulares —cada uno exige un tipo de consideración y tratamiento específicos— lo cual determina que pueda o no ser identificado o percibido por el espectador.

Tal puesta en relación genera un conocimiento y pensamiento inteligible que parte del contacto con el mundo sensual de la creación. El cuerpo y todas sus posibilidades de expresión, intercambio y expansión durante el proceso, ocupan un lugar relevante ya que la búsqueda se orienta hacia nuevas formas de abordaje escénico que no recurren a modelos tradicionalmente sustentados en el textocentrismo ³.

2.1. La ruptura con la tradición cimentada en el logos, la otredad estética (otro modo de percibir)

El montaje aborda la experiencia escénica desde el estudio de las textualidades contemporáneas con la intención de distanciarse de un pensamiento racional asociado al logos, por lo que subvierte principios fundantes del teatro dramático como son las unidades de lugar, tiempo y acción. En este caso, la incorporación de diversos lenguajes permite la aproximación a una estética performativa; en tal sentido, el montaje plantea la puesta en relación de la multiplicidad de elementos que lo constituyen. La búsqueda se aleja deliberadamente de una estética puramente simbolista, de imagen o representación, poniendo el acento en la convergencia de todas ellas. La exploración performativa motiva la reflexión a partir de la sensación en donde la intuición juega un rol relevante. La certeza de que algo puede surgir de un cuerpo puesto en riesgo, al límite y en goce permanente.

El método fenomenológico permite describir el proceso sin preconceptos o hipótesis que generen juicios a priori que desvíen la intención de la propuesta: la ruptura con la lógica racional⁴, entendida como línea narrativa de acontecimientos sujeta a estadios, que desemboca en un momento crítico y posterior desenlace. En dicho modelo la expectativa se sostiene con respecto a la fábula de la obra que mantiene vivo el de-

seo y la curiosidad en el espectador; en consecuencia, la tensión dramática se sostiene debido al deseo de saber, una curiosidad racional ante lo que podría ocurrir.

En *Arrebato Opus 52*, la organización de los elementos es rizomática, es decir, opera como una red de tejido a través de la cual circula la acción, pudiendo reconectarse en cualquier punto del rizoma con la intención de desestabilizar el proceso de montaje y evitar que se instaure un relato causal. Chevallier (2011) retoma lo propuesto por Agamben para explicar este fenómeno: “En la obra de arte, se rompe el continuo del tiempo lineal, el hombre vuelve a encontrar su espacio presente (...) Es el artista quien rompe lo lineal, y es el espectador quien vuelve a encontrar su espacio presente” (p. 24).

La inestabilidad de la propuesta con la ruptura del *arké* y *telos*, provoca un cortocircuito y flujo hacia cualquiera de las terminaciones o conexiones de la red, los involucrados entran en la frecuencia energética que se genera en la dinámica compartida del acto en presente, incrementándose así la percepción de sí y de lo otro. En este contexto, tanto el actor como el director no saben en qué momento se producirá el contacto con la *otredad* pero la intuyen porque ésta deviene o los toma por sorpresa.

Tal situación permite que el emplazamiento frente al trabajo se mantenga vivo, exige al equipo estar alerta y dispuesto desde la contingencia de su presencia en el aquí y en el ahora; lo cual se advierte en el estudio del movimiento auténtico y en la exploración del espacio-tiempo desde lo inmóvil, experiencia que fue posible constatar mediante la matriz escultórica y en menor medida con la danza y la música. De lo dicho, se puede inferir que es ineludible volcarse a la experiencia y disponer todos los sentidos en la acción propuesta, teniendo copresente la posibilidad de acertar o errar en el contacto con el espectador —pero sin dejar de insistir en ello— puesto que, como lo advierte Chevallier, “este tejido requiere mucha sensibilidad, perspicacia, experiencia, delicadeza y sabiduría” (2011, p. 9).

2.2. Los materiales (la elección intuitiva)

La selección de los materiales con los cuales se aborda el proceso es la primera decisión que se enfrenta. En este acto la intuición cumple un rol fundamental, es decir, hay algo de lo cual no podemos prescindir algo indispensable. Este primer motor creativo —la intuición— descrito en el diccionario de la lengua española como “habilidad para conocer, comprender o percibir algo de manera clara e inmediata sin la intervención de la razón”, es también, producto de la acumulación de pensamientos, ideas, reflexiones, impresiones, conocimientos, experiencias y memorias, que se agitan permanentemente, cambian, mutan, se rehacen; se nutren con la vivencia diaria y surgen desde una cierta manera de estar y de pensar el mundo, esa que configura nuestro Ser, como artistas, como maestros, como seres humanos.

La selección del material determina la condición de origen del proceso. Durante la puesta en marcha de la experiencia se corrobora o se desiste de ciertas elecciones, pero es imposible iniciar un proceso sin una suerte de descarga, una explosión intuitiva inicial que es el resultado de “rondar sin descanso” el deseo de poner en marcha algo. Ese algo posee resonancia interna, encaja y permanece hasta el final del proceso, es la base sobre la cual se monta la estructura y es preciso correr el riesgo que tal elección supone, más aun cuando surge la posibilidad del fracaso, hay que aprender a lidiar con ese temor y asumirlo como parte esencial del proceso. El miedo al fracaso, la no aceptación, la invalidación, en muchas ocasiones frustran procesos desafiantes y rigurosos. Hay que aprender a “respirarle al miedo” en las espaldas.

2.3. Los métodos empleados (el tratamiento del material)

Al respecto Chevallier (1964), cita a Husserl: “Desconectemos cualquier tipo de aprehensión y cualquier tipo de tesis trascendental acerca de cómo deben ser o no ser las cosas” (p. 37). Esta observación despierta preguntas necesarias para el abordaje de un proyecto, lo que a su vez implica un emplazamiento abierto y dispuesto frente a lo que

pueda acontecer. “¿Qué efectos estéticos se producen?, ¿cómo está construido el artefacto artístico?, ¿qué relación(es) se puede(n) establecer entre el dispositivo que pretende producir y lo que finalmente está producido (los efectos estéticos y el pensamiento propio)?” (p. 53). Tales cuestionamientos motivan una reflexión posterior a la vivencia, en lo que respecta al alcance de los dispositivos perceptivos propuestos y a la organización de la experiencia estética, a partir de la descripción y el análisis de su impacto en el espectador, y su repercusión en los actores.

¿Cómo se organiza la experiencia para que sea posible observar los elementos puestos en relación? En este caso, se procedió sintéticamente de la manera siguiente:

a) Se seleccionan los objetos, textos, música o sonido, cuerpo, y demás elementos compositivos (algunos pueden variar en el curso de la obra). b) Se ponen en relación los elementos escogidos; interactúan a partir de la apropiación del actor, como ejercicio lúdico propuesto por el director. Surgen acciones, movimientos o partituras psicofísicas de ser el caso. c) Se recoge la experiencia nutrida por la reflexión del director y del actor, lo que implica una re-selección de los materiales (se descartan unos, se mantienen o incorporan otros, a partir de la valoración y reflexión compartida). d) El actor realiza los ajustes que considere necesarios y se continua con la indagación. e) El proceso decanta hasta llegar al espectador. f) Se recoge la vivencia con el espectador y se decide incluirla o no en el proceso.

En esta destilación del proceso aparece, en ciertas ocasiones, lo que Chevallier denomina un tercer elemento como intersticio, producto del modo en el cual se plantea la relación para que logre ser percibido por el espectador. El carácter fragmentario y la ruptura con la lógica causal en *Arrebatado Opus 52* hace posible que estos surjan y se multipliquen como espacios intersticiales, en los que se manifiesta una experiencia que es capaz de ser sentida tanto por el espectador como por el actor. La multiplicidad de los lenguajes involucrados se articula en una estructura móvil que motiva a ambos a estar presentes y activos en un flujo e

intercambio constantes: “La disposición de los intersticios dibuja una red rizomática donde la variación y la inestabilidad son factores determinantes para la constitución del dispositivo: las relaciones se hacen y deshacen y rehacen constantemente” (Chevallier, 2011, p. 59).

La *inestabilidad*, menciona Chevallier, es lo que permite conectar con sensaciones nuevas en el sentido de que no han sido experimentadas antes porque no han existido, al menos no en ese determinado contexto. Es decir, este tercer elemento, más que un resultado (y) que una suma (+), surge como una especie de revelación, algo que sale a la luz y depende en primera instancia de la selección llevada a cabo por el actor o el director según el caso, y puede también ser descubierto por el espectador independientemente de la intención del artista “no se trata de $(1+1=2)$ como experiencia sumatoria, sino de $(1+1=3)$, es decir, un elemento que surge como resultado de las cualidades de los dos primeros y que advierte cualidades propias” (Chevallier, 2011, p. 61).

Cuando esto ocurre se produce la sensación de haber vivido algo único, podría decirse que posee una carga erótica relevante ya que conecta con sensaciones intensas semejantes al “encuentro amoroso”. Un tipo especial de energía compartida que puede ser sentida y que es difícil expresar de manera razonable. “Cuando entre dos imágenes surge una tercera imagen o cuando dos secuencias teatrales dan la sensación de que ocurre en realidad una tercera secuencia (o bien entre una imagen y una acción, un movimiento y una palabra, etc.) el espectador siente” (Chevallier, 2011, p. 61).

Es una experiencia que arrebató, seduce. A pesar de que no pueda saberse a ciencia cierta la causa de tal arrebato, es perceptible por el modo en que hemos sido tocados, se tiene la certeza del registro, se lo experimenta como algo vivo y de una particular intensidad, “la energía estaba potenciada al mil, muy fuego, muy de tierra, muy dionisiaco. Se recupera la naturaleza instintiva, hay mucha energía circulando, me nutrió y me dejó la sensación de meterme en el escenario”⁵.

La experiencia estética que relata la espectadora es consecuente con la intención de ahondar en las diversas posibilidades que brinda la temática elegida para cada escena, en este caso, *la bacanal*. La decisión de no conducir el proceso desde un inicio hacia la puesta en escena, sino de intentar llegar a ella como resultado de ahondar en el acontecimiento performático propuesto, fue una decisión válida. Insistir en las cualidades inmanentes de las matrices, sin expectativas y sin pretender utilizarlas como canal para el logos fue el procedimiento que puso a prueba todo lo que se había aprendido hasta ese momento, enfatizando el proceso. La dimensión corporal se constituyó en el elemento potenciador del cual resulta la poética que propone la obra, “despertar los sentidos más allá de que tenga una lógica narrativa, la mezcla de lenguajes, es una experiencia muy sensorial, seductora; el cerebro descansa⁶”.

La incorporación de las *Modalidades actorales*⁷ sirvió de guía para la búsqueda corporal “¿Cómo opera el actor sobre sí mismo para ser eficazmente operativo para con el espectador?” (Chevallier, 2012, p. 9). A esta pregunta se sumó la exploración en la *acción antilógica* expuesta por Raúl Valles en su libro *Teatro antilógico*, estéticas de la otredad, del cuerpo y de la escena (2015), potenciando la exploración en el espacio-tiempo para llevar el cuerpo a la otredad. “La presencia permite el nacimiento de la acción que carece de lógica intelectual, que carece de necesidades, de lo contrario, dicha acción sólo es actividad o reacción fingida, sólo es efecto y forma física y no un acto del estado de presencia” (p. 21). Otras de las reflexiones de Valles que se incluyen en el proceso son: *el tiempo almacenado*, *la percepción del vacío* y la *acción antilógica*, ésta última entendida como “presencia no dramática, no simbólica, no representacional, no espectacular, a partir de lo cual se puede construir, destruir y deconstruir” (p. 22). Tales acciones serían “los códigos o códigos que el cuerpo genera en el observador a través del extrañamiento, de lo in-forme y lo ajeno, la acción antilógica es el dispositivo corporal construido desde la otredad” (p. 135).

Los *Viewpoints*⁸ de tiempo y espacio dramático que propone Anne Bogart, permitieron llevar a la práctica las intuiciones que se originaron en la búsqueda —a través de su articulación y reflexión— en función de las pautas propuestas para la exploración esceno-performativa. De tal procedimiento surgieron otros puntos de vista que enriquecieron la mirada sobre lo que se iba gestando.

La propuesta metodológica no pretendió llevar a cabo algo que fuese comprensible, sino sobretodo, algo que pudiese ser vivenciado. “Nos olvidamos que son primero nuestros sentidos los que han sido tocados, y que nuestro deseo de dar sentido nació de este despertar sensual” (Chevallier, 2011, p. 2). Se trata de crear un “contexto energético” que haga posible una experiencia intensa, ante todo sensorial y a su vez inteligible, se trata de provocar al espectador para que el despliegue emocional surja de manera espontánea de acuerdo con su particular vivencia. “La intención de encontrar lo bello, no va por contar la historia, no va por hacer un espectáculo, sino por encontrar cosas muy particulares, yo me llevo la belleza, de los cuerpos, de las imágenes, la escultura de Apolo-Dionisos y el cuerpo de la mujer en la escalera”⁹.

Interesarse sobre el modo en que opera el fenómeno sensoperceptivo y replantarse la manera de organizar una experiencia tan disímil es ciertamente un desafío. Los dispositivos perceptivos¹⁰ como productores de sensaciones (impacto en el espectador) permiten que el espectador registre la actividad sensorial de acuerdo con la puesta en relación que se propone en *Arrebato Opus 52*. “No reflexioné tanto con la obra, pero la gocé, me conecté con la temática desde lo que sentí¹¹”. Insistir en la observación del funcionamiento de los dispositivos empleados permite que los asistentes se involucren en el proceso estético (como lo podemos observar en las entrevistas realizadas por los estudiantes como parte de la propuesta de investigación) “el sonido de los tambores agigantaba los pasos de los actores. La oscuridad, la penumbra, te obligaba a intentar ver, surgía el asombro ante lo que iba apareciendo. El uso

del espacio afuera fue raro, algo inusual. No te sentabas en las butacas, podías ver los camerinos y ver lo que se cambian, se rompieron cosas que no creí que se pudieran romper”¹². “La luz de la noche me gustó, los gritos, la voz de las mujeres”¹³. “La imagen era algo estéticamente bello, sublime”¹⁴. “Experimenté sentimientos muy angustiosos, yo lloraba y no sabía por qué, quería que paren porque era muy intenso”¹⁵. Al respecto Chevallier (2011) menciona:

Las sensaciones experimentadas, cuando toman sentido, operan como despertadores de pensamiento o detonantes del deseo de pensar: Relacionar singularidades, despertar sentidos, sentir los sentidos despiertos, dar sentido, producir pensamiento (...) alistar los momentos, entender las articulaciones abiertas y dinámicas que conducen de la composición estética del artista a la producción de pensamiento en el espectador (pp. 3-4).

En un intento de aplicación práctica de lo expuesto hasta aquí, se toma el quinto movimiento de *Arrebato Opus 52* para ejemplificar dicho proceso. Con cada uno de los trece movimientos/escenas se procedió de igual manera.

3. Acciones singulares propuestas en la escena

Los espectadores se hallan dentro del escenario en dos filas situadas en el fondo y proscenio. En cada fila treinta y dos personas en bancas sin espaldar. La obra transcurre en el espacio intermedio del escenario, incluyendo los camerinos y el espacio por donde habitualmente se introduce la escenografía, que en este caso se utilizó para el ingreso del público y los actores.

Primera acción: cuatro mujeres sujetan dos cuerdas por sus extremos, una cuerda entre dos, tiran de ellas empleando toda su fuerza (acción real), cada una intenta que la otra suelte la cuerda o logre hacerla caer al piso. Se propone una acción que tiene un objetivo y se establece como “juego” (recurso performático-corporal).

Segunda acción: un grupo de mujeres y hombres tocan los tambores, situados detrás de los espectadores y rozando sus espaldas sin abandonar la percusión durante todo el movimiento, energía y velocidad máximas (recurso sonoro-performático-corporal-objetual).

Tercera acción: mientras se ejecuta la primera acción, cuatro mujeres incorporan algunos textos del diálogo entre Penteo y Dionisos; utilizan diferentes grados de intensidad, volumen y tono; la tensión física incide en la tensión vocal y viceversa (recurso vocal-corporal).

Penteo: ¿Y de dónde traes a Grecia esos misterios?

Dionisos: Dioniso me inició, el hijo Zeus.

Penteo: ¿De las orgías tienes tú una idea?

Dionisos: Son secretas para los mortales no iniciados.

Penteo: ¿Celebras los ritos de noche o por el día?

Dionisos: La mayoría de noche: las tinieblas traen devoción.

Penteo: Mas para las mujeres engañosas son y corruptoras.

Dionisos: También de día se puede inventar maldad.

Penteo: Tienes que pagar la pena por tus malos sofismas.

Dionisos: Y tú por tu ignorancia y tu impiedad para con el dios (s/f, pp. 12-14).

Cuarta acción: situado entre las dos cuerdas en tensión el actor-Dionisos dialoga con las mujeres-Penteo quienes limitan su desplazamiento, manteniéndolo “cautivo” entre las cuerdas paralelas y en tensión. Tres actores se incorporan al primero, ejecutan pirámides corporales, acciones de equilibrio/desequilibrio en hombros, piernas y espaldas, mientras trasladan de mano en mano una cabeza de toro (recurso performático-corporal-objetual-vocal).

En este juego de tensiones de cuerpos-voces-sonidos-objetos surge un elemento no previsto, el Minotauro-Dionisos, posiblemente elemento (y) al que hace referencia Chevallier, en este caso, identificado en la imagen corporal-dinámica del ser mítico, dios-humano-animal (el propio Dionisos transfigurado en bestia). Tal “aparición” surge del en-

cuentro de las acciones propuestas, su incorporación al montaje aporta cualidades propias y redirecciona el sentido de la búsqueda, renovándolo. Este tercer elemento (y) sin embargo, fue “intuido” en una experiencia anterior, en *la performance* propuesta en el mercado Santa Clara, en donde uno de los estudiante escogió la zona de la venta de carnes y vísceras para llevar a cabo su acto performático; de pie, apoyado a una columna en donde se encontraba una cabeza de toro embalsamada, a pocos centímetros de su cabeza, exploró en el ejercicio que abordaba el tiempo almacenado¹⁶. En ese instante fue posible percibir al ser mítico: hombre con cabeza de toro, Dionisos en una de sus metamorfosis. Una aparición-revelación (Phainómenon) espléndida.

El Minotauro “esperaría pacientemente” el momento para su reaparición en escena. Ya se había “develado” ante la mirada de la directora y lo había “presentido” el estudiante, más adelante también sería “percibido” por los espectadores. Entre ellos, hubo quienes asociaron racionalmente la imagen construida con el ser mítico, mientras otros advirtieron su presencia; es decir, algunos lo re-conocieron y otros lo pre-sintieron.

En cuanto a relacionar singularidades, en este caso entre las acciones 1, 2, 3 y 4 propuestas en escena, ocurre lo siguiente:

Se evoca la escena de *Las Bacantes* en la cual Penteo encarcela a Dionisos, no con el interés de relacionarla con la fábula de la obra o de buscar la manera de constatarla lógicamente en el montaje; lo que moviliza al equipo es la posibilidad de generar las provocaciones sensoriales adecuadas para que el espectador sea capaz de despertar sus sentidos y registrar la tensión de dicho enfrentamiento, percibir la rivalidad, la intensidad del mutuo desafío.

Interesa poner énfasis —*epojé*— en lo que acontece, en lo que se experimenta vitalmente en el encuentro casual —*kúden*— entre las matrices, sin pretender organizar la escena lógicamente, sino con la intención de incidir en el sistema perceptivo de actores y espectadores:

las cuerdas y cuerpos en tensión, la voz que lucha con la percusión de los tambores y que va en aumento hasta terminar en la imagen estática-contenida del Minotauro (Dionisos encadenado) mientras transcurre el desplazamiento de las mujeres (Penteo) acechando a los hombres (Dionisos) que se hallaban acorralados en el centro.

Cada una de estas acciones, tiene un sentido, no un sentido racional o univalente, están planteadas para que permitan organizar de una u otra manera la experiencia; develan y/o acentúan la tensión presente en la fábula (el enfrentamiento entre ambos personajes) pero no a través del diálogo sino de una determinada puesta en relación de los elementos que entran en juego.

Esta puesta en relación permite producir pensamiento en el espectador, un pensamiento contagiado por la experiencia sensorial, motivada por los diversos dispositivos puestos en marcha. Cuando tales revelaciones ocurren en la escena, como resultado de este particular encuentro entre el actor y el espectador, es posible vivir experiencias intensas, incluso catárticas, no solamente en el espectador sino también en los actores, quienes al final de la experiencia escénica terminaban con una fuerte descarga o desborde emocional.

4. Discusión final: el vértigo que supone intentar un modo de relación diferente

La aplicación del método fenomenológico permite observar cómo opera el fenómeno sensorio-perceptivo entre el actor y el espectador en el proceso del montaje y presentación de la obra *Arrebato Opus 52*. A partir de las bases conceptuales que fundamentan y guían la experiencia, se constata la importancia en la selección de los elementos con los cuales se aborda la propuesta escénica, así como en su observación y puesta en juego. Al ponerlos en tensión o establecer múltiples propuestas de conexión entre ellos, hay que considerar y atender a la posibilidad de que surja el tercer elemento (y) al que hace referencia Chevallier. No se trata de una labor arbitraria, la capacidad de seleccionar exige un desa-

rollado nivel de observación, de valoración de los elementos, requiere un saber acumulado y previo, y una aguda sensibilidad para ponerlos en relación, lo que demanda una atención y reflexión constantes. Requiere una pasión y una disciplina sostenida para insistir en la búsqueda de aquello que se presiente desbordará hacia un posible descubrimiento.

Durante el proceso, y en cada uno de sus pasos, se despliegan una diversidad de posibilidades para concebir y llevar a cabo la tarea por parte de los involucrados, es un proceso riguroso, delicado, prolijo, que no tiene por objetivo únicamente asegurar un resultado. Los elementos propuestos y su puesta en relación pueden potenciar la sensibilidad del espectador, remover su habitual estado perceptivo a nivel emocional, corporal e intelectual, pueden provocar incomodidad, incertidumbre, extrañamiento; todo lo cual, hace posible que surja o se exprese la otredad como construcción y vivencia de la experiencia que acontece en el instante del acto vivo que es el teatro.

Bibliografía:

- Argüello Pitt, C. (2015). *Dramaturgia de la dirección escénica*. Coyoacán: Paso de Gato.
- Bogart, A. (2001). *La preparación del director. Siete ensayos sobre teatro y arte*. Barcelona: Alba.
- Carnevalli, D. (2015). *Nacimiento y crisis de la forma dramática clásica (Trabajo de investigación doctoral)*. Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Chevallier, J.F. (2011). Fenomenología del presentar. *Literatura: teoría, historia, crítica*, Vol. 13, n.º 1, páginas 49. <http://www.bdigital.unal.edu.co/26103/1/23648-82495-1-PB.pdf>
- (2016). Monográfico. El cuerpo en la escena contemporánea. Modalidades corporales o siete maneras de estar presente. Acting modalities or seven ways to be present. *Revista Colombiana de las Artes Escénicas* Vol. (6), 9-19.
- Dubatti, J. (2017). *Teatro matriz-teatro liminal. Estudios de filosofía del teatro y poética comparada*. Buenos Aires. Atuel.
- Eurípides. (S/F) *Las Bacantes*. Recuperado de: <http://historicodigital.com/download/euripides%20-%20las%20bacantes.pdf>
- Sánchez, J. (2008). *Isadora Duncan. El arte de la danza y otros escritos*. Madrid: Akal.

- San Martín, J. (1987). *La fenomenología de Husserl como utopía de la razón*. Barcelona: Anthropos, p. 51.
- Sánchez, J. (2008). El campo expandido de la creación escénica. Revista *Artefacto*. Universidad Nacional de Colombia. Pp. 71-76. Recuperado de: <https://books.google.es/books?id=Mnsc5zCxskAC&pg=PA71&lpg=PA71&dq=El+campo+expandido+de+la+creación+escénica&source=bl&ots=Z0ukq-clk7&sig=AT3sys5C3pIoM-nqLQOIReQDECg&hl=es&sa=X&ei=xNUxUbebMomQhQeavYDYCQ#v=onepage&q=El%20campo%20expandido%20de%20la%20creación%20escénica&f=false>.
- Valles, R. (2015). *Teatro antilógico. Estéticas de la otredad del cuerpo y la escena*. Coyoacán: Paso de Gato.
- Waissman, B. Movimiento Auténtico: mover el cuerpo, mover el alma. Recuperado en: <http://www.authentic-movement.eu/wp-content/uploads/Art%C3%ADculo-MA-Rev-Gest-definitivo-corregido.pdf>

Notas

1. Apropósito del lanzamiento de la Maestría en Teatro y Artes vivas. Universidad Nacional de Colombia.
2. *Phainómenon* en griego (φαίνόμενον) significa “lo que aparenta” (Etimología de la lengua española).
3. Entendido como la supremacía del texto alineado con la propuesta aristotélica, en el cual se debe respetar la *taxis*, es decir el ordenamiento causal y coherente de los acontecimientos que componen el *mythos*, o fábula de la obra.
4. Organización concatenada de los hechos enmarcadas en un *arké* y *telos*: inicio/ propósito y final/objetivo.
5. Entrevista al público asistente por los actores y actrices de la obra.
6. Entrevista al público asistente por los actores y actrices de la obra.
7. Diferentes maneras de operar de que dispone el actor para estar presente: el cuerpo coreográfico, el cuerpo cotidiano, el cuerpo lúdico, el cuerpo disonante, el cuerpo aminorado, el cuerpo singular y el cuerpo sobre codificado (Chevallier, 2012, p. 9).
8. Tempo, duración, repetición y respuesta cinética; forma corporal, gesto, relación espacial, arquitectura y topografía escénica.
9. Entrevista al público asistente por los actores y actrices.
10. Sonoros, lumínicos, corporales, espaciales, objetuales o espacio-temporales.
11. Entrevista al público asistente por los actores y actrices .

12. Entrevista al público asistente por los actores y actrices.
13. Entrevista al público asistente por los actores y actrices.
14. Entrevista al público asistente por los actores y actrices.
15. Entrevista al público asistente por los actores y actrices.
16. “La estática es el tiempo almacenado en el cuerpo construido como tiempo”
(Valles, 2015, p.139)

Diseño, producción y comunicación de proyectos escénicos

Amaranta Moral Sosa
Universidad Central del Ecuador

Resumen

El área de producción de artes escénicas es relativamente nueva como campo académico y como profesión en Ecuador. No obstante, cada vez que se organiza un trabajo y se lleva a cabo el estreno, ya se han completado las actividades de diseño, gestión y producción. En las artes escénicas, el trabajo de las personas que se dedican a la gestión y producción de un espectáculo no es visible, a diferencia de un actor o un escenógrafo. Sin embargo, cuando hay una persona especializada a cargo de la producción, desde el diseño inicial del proyecto hasta el final de la temporada, se evidencia su trabajo en el resultado organizado y funcional. Debido a la importancia de la gestión y producción escénica, este documento proporcionará una vista panorámica de lo que implica cada campo. Se enfocará en las estrategias pedagógicas aplicadas a los temas de diseño, producción y comunicación de los proyectos teatrales, para exponer sus contribuciones en la formación de los profesionales de la Facultad de Artes de la Universidad Central del Ecuador.

Palabras clave: teatro, gestión cultural, producción, comunicación

Abstract

The area of scenic art production is relatively new as an academic field and profession in Ecuador. However, whenever a work is staged and the premiere takes place, theater management and production activities have been completed. In performing arts, managers and producers work is not visible as would be the one of an actor or a stage designer. However, when there is a specialized person in charge of the production, from the design of the project until the end of the season, it is evidenced by a well organized and functional result. Due to the importance of stage management and production for theater, this paper will provide a panoramic view of what each field implies. It will focus on the

pedagogical strategies applied to theater projects design, management, production and theatrical communication, to expose their contributions in professional training at the Facultad de Artes de la Universidad Central del Ecuador.

Keywords: theater, cultural management, production, communication

El perfil profesional de la Carrera de Teatro, de la Universidad Central del Ecuador, busca formar profesionales capaces “(...) de desempeñarse en distintos niveles de creación, formulación y ejecución de proyectos culturales, artísticos y educativos, directamente relacionados con el quehacer escénico teatral”. ¿Cómo contribuyen las asignaturas de “diseño” con el proceso de enseñanza-aprendizaje que llevan adelante los y las estudiantes? ¿Qué implica el diseño de proyectos, su producción y comunicación en el ámbito teatral profesional?

Las artes escénicas en general y el teatro en particular, como lenguajes artísticos, son complejos por su carácter interdisciplinar (al estar conformados por la interacción de múltiples disciplinas). Desde esta perspectiva la figura única del actor/actriz se despliega y permite descubrir los diferentes elementos que intervienen en la producción teatral. El diseño, en este contexto, inicialmente tiene pertinencia con los lenguajes visuales del teatro: iluminación, vestuario, escenografía, maquillaje y gráfica comunicacional; es así que se han destinado tres de las cuatro asignaturas de diseño para enseñar y aprender estos lenguajes, puesto que maquillaje se aborda como una materia independiente.

El **θεάτρον** theatrón griego era y continúa siendo ese “lugar para contemplar”, donde la comedia, la tragedia, la danza y la música reflejan el estado de ánimo espiritual, las preocupaciones, los conflictos y los intereses de la sociedad. Lo que ha cambiado, más allá de las obvias diferencias de perspectiva ideológica, estética, social, política y religiosa que nos separa de aquella época, son las perspectivas creativas y sociales, así como los procesos de gestión y la tecnología necesaria para construir y compartir al público los espectáculos. (Bonet y Schargorodsky, 2016, p. 24)

En Ecuador el campo de la producción de espectáculos escénicos es relativamente nuevo en ámbitos académicos y de profesionalización. En Latinoamérica, según Gustavo Schraier, en el año 2009 se da el primer foro sobre Producción Escénica y en el año 2010 se realiza el primer congreso; mientras que la gestión cultural, como campo amplio o genérico, aparece en la Universidad de Barcelona como un máster propio en el año 1989 (Bonet, 2017). La asignatura de Diseño de Proyectos Escénicos inicia en la Carrera de Teatro de la UCE, en el año 2015, como resultado de la necesidad de implementar en la formación de los estudiantes contenidos fundamentales como gestión, producción y comunicación para las artes escénicas.

Dado que la actividad escénica implica la gestación de un deseo, de una idea individual o colectiva, puede ser desarrollada mediante el diseño de un proyecto que establezca una estructura de producción, estrategias de comunicación y métodos de evaluación. Sin embargo, ¿por qué se necesitaría pasar por un proyecto la idea en lugar de llevarla directamente a su puesta en escena?

Hacer el proyecto por escrito demuestra la capacidad de previsión y anticipación de los elementos que confluyen para su realización; es una herramienta necesaria para gestionar, organizar y ejecutar acciones, así como para realizar trámites administrativos y negociaciones además que facilita la comunicación entre todos los involucrados. También apoya a las labores de promoción, difusión y documentación, además de que ayudará en la elaboración de solicitudes de becas, apoyos financieros y los correspondientes informes. (De León, 2012, p. 49)

En general, existe entre los y las estudiantes, una gran expectativa ante la posibilidad de diseñar un proyecto sobre algún sueño o idea latente. No obstante, en el ejercicio práctico de esta asignatura suele aparecer también un interrogante sobre la necesidad de conocer estos ámbitos y herramientas; este cuestionamiento generalmente está asociado

con la idea del arte como una actividad fundada en la creatividad y en la noción de libertad absoluta, la que a su vez, se asocia con la improvisación en la producción y explotación¹ de una obra. Esto demuestra la necesidad de formación en lo que se refiere al diseño de proyectos, su producción y comunicación en el ámbito teatral.

Si bien la gestión cultural es el campo amplio en el que se inscriben los proyectos escénicos, para delimitarlo cabe comprenderla:

(...) como el conjunto de herramientas y metodologías empleadas en el diseño, producción, administración y evaluación de proyectos, equipamientos, programas o cualquier tipo de intervención que dentro del ámbito de la cultura creativa se realiza en un territorio determinado (...) En la actualidad se la considera tanto en el campo de lo público como de lo privado y del asociativo. (Ben, citado en León , 2012, p. 28)

Es así, que la asignatura de Diseño de Proyectos Escénicos en su inicio indaga alrededor de este tema, explora las diferentes aristas relacionadas a las artes escénicas; habilidades que debe desarrollar una persona dedicada a la gestión y producción de proyectos culturales.

La gestión de teatros es un asunto mucho menos bohemio y más complejo de lo que socialmente se percibe. Llevarlo a cabo exitosamente requiere de profesionales preparados, con algunas cualidades —actitudes, habilidades y conocimientos— que van más allá de las de otros gestores de organizaciones y de servicios. Combina una mezcla de competencias gerenciales, artísticas, de interacción social y hasta habilidades políticas, lo que implica una mirada holística e interdisciplinar. (Bonet y Schargorodsky, 2016, p. 218)

Para este artículo se realizaron entrevistas a gestores culturales en la ciudad de Quito, en las cuales aparecen algunas definiciones que permiten contextualizar localmente el estado de la cuestión. Juan Martínez, gestor de proyectos culturales y director del Museo Mindalae ubica su trabajo dentro del ámbito creativo, pues en primer lugar imagina y ela-

bora un concepto, que luego desarrolla y planifica, para concretarlo a través de su financiamiento e implementación. (Comunicación personal, octubre de 2017). Por el contrario, Carlos Arboleda, músico, gestor y funcionario del Ministerio de Cultura, explica que generalmente en Latinoamérica “se crean obras bellísimas y conmovedoras, y luego no se sabe qué hacer con ellas”. Es entonces cuando la gestión opera, pues Arboleda la describe como: “(...) el hecho de poner en contacto la creación con su público de una manera eficiente” (comunicación personal, octubre 2017).

Daysi Sánchez, actriz, gestora y productora del Grupo *Malayerba*, considera que un gestor cultural es una persona que trabaja en una agrupación o institución, lleva adelante temas organizativos, y a veces, cumple la tarea de conseguir fondos. Sin embargo, explica que en el teatro independiente “(...) somos productores-gestores-artísticos y no culturales; pues la cultura es demasiado amplia. Si quieres conceptualizar lo que hago, te diría que gestiono y produzco espectáculos y talleres, desde su creación, hago un acompañamiento hasta que se lanza y a la vez trabajo la imagen del grupo” (comunicación personal, octubre de 2017).

Conviene subrayar la observación de lo cultural versus lo artístico. Pues como exponen Bonet y Schargorodsky (2016) lo artístico “(...) introduce una dimensión singular a los equipamientos culturales” (p. 79), que debe ser tomada en cuenta. Estos autores se refieren específicamente a la gestión de teatros, sin embargo, estas ideas permiten pensar los proyectos escénicos y tomarlas en consideración enriquecería sus resultados.

Desde la perspectiva de la gestión organizacional de un teatro, el proyecto artístico no se refiere solamente a los aspectos materiales y simbólicos de una obra específica, sino que procura sintetizar el universo conceptual-estético-ideológico que guiará todas las decisiones artísticas y las acciones estratégicas que se propone llevar a cabo su condición. (Bonet y Schargorodsky, 2016, p. 79)

En su intervención, Sánchez nos conduce al campo del que se ocupa mayormente la asignatura, la producción teatral. Esta se define como un “(...) proceso complejo y colectivo donde confluyen ciertas prácticas artísticas, técnicas, administrativas y de gestión, llevadas a cabo por un conjunto de individuos de manera organizada, que requieren de diversos recursos para lograr la materialización de un proyecto en un espectáculo” (Schraier, 2008, p. 17). Marisa de León, agrega que es “(...) la materialización, en tiempo y en espacio, de las ideas, sueños, imaginarios, motivaciones y móviles —propios o de otros (...)— a través de sistemas organizativos adecuados (cuadros, organigramas, tablas, formatos, diagramas, modelos, guías, directorios, etc.), diseñados para cada proyecto” (2012, p. 25).

La producción teatral (Schraier, 2008) puede ser comprendida como un proceso formado por tres fases principales: la preproducción, la producción y la explotación. En el caso de la asignatura de Diseño de Proyectos Escénicos, para cumplir con el tiempo establecido de dos horas semanales durante un semestre, hay que concentrar el proceso educativo en la fase de la preproducción. Esta etapa “consiste en la planificación del diseño de la producción, la mapificación de los recursos necesarios, la consecución y gestión de los derechos de las obras, y la definición de los cronogramas de uso de los recursos” (Bonet y Schargorodsky, 2016, p. 94).

Es conveniente explicar que el enfoque metodológico de esta clase deriva del paradigma constructivista de la educación. Esto supone que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser dinámico y participativo, para esto se trabaja con el método de aprender haciendo (*learning by doing*), que fue desarrollado por John Dewey y tiene como fin, que el/la estudiante contribuya activamente a la construcción de su propio aprendizaje acompañado por un docente-tutor (Plate, 2011). La herramienta pedagógica propiamente es el aprendizaje basado en problemas² o proyectos. Siendo así, los y las estudiantes elaborarán un proyecto teatral-escénico, que les permita aprender sobre gestión y producción teatral o escénica.

La ruta pedagógica inicia con la reflexión y definición de términos clave, que brindan una perspectiva más amplia. Se revisan normativas legales o de planificación de la cultura, a través de documentos oficiales como por ejemplo la Ley de Cultura o el Plan de Desarrollo Estratégico del país que son examinados de manera crítica, produciendo un acercamiento al marco legal en el que se insertará la producción cultural. A continuación se identifican las ideas que se pueden desarrollar mediante el método de las preguntas guía, y se procede a responderlas, escribiendo así la estructura base del proyecto escénico.

Para desarrollar la idea, deseo o sueño que tengan individual o colectivamente los estudiantes, se recurre a una serie de preguntas clave que al ser respondidas, proveen los elementos necesarios para escribir el proyecto y diseñar su producción. Hasta el momento ha dado grandes resultados, pues guían al mismo tiempo el aprendizaje y el proyecto, puesto que permite ir recabando información y diseñándolo paso a paso. Las preguntas y sus derivaciones, propuestas por De León (2012) y Schraier (2008) son las siguientes:

¿Por qué? Permite obtener el origen y los antecedentes, la misión o visión, la justificación o la importancia del mismo. ¿Qué? Manifiesta la naturaleza del proyecto, los propósitos, las metas, objetivos generales y específicos. ¿Quién? Permite ver a los participantes, los beneficiarios y el público, así como establecer un organigrama. ¿Dónde? Conviene la ubicación geográfica, el contexto y el espacio escénico específico. ¿Cuándo? Determina el horizonte temporal del proyecto y su vida, y es fundamental para el diseño del plan de trabajo y el cronograma de actividades. ¿Cómo? Sirve para pensar en estrategias a nivel de gestión, producción y comunicación. ¿Con qué o cuánto? Ayuda a prever recursos humanos, financieros técnicos, infraestructurales y de comercialización (De León, 2012, pp. 43-44).

Es necesario resaltar que las labores de gestión y producción relacionan distintas áreas y se alimentan de diferentes disciplinas; no es casual

que algunas maestrías de gestión cultural se encuentren insertas en facultades de economía (Bonet, 2017). En particular se utilizan conceptos que vienen de la administración y la planificación estratégica (De León, 2012, p. 38), del marketing y de la comunicación. Además en sí mismo es un trabajo que requiere la coordinación “(...) de los equipos de trabajo a través de procedimientos planificados para lograr un producto cultural que logre expresar ideas, valores, actitudes y creatividad artística, y ofrezca entretenimiento, información o análisis (...)” (De León, 2012, p. 23).

A partir del proyecto escrito, se inicia el diseño de los instrumentos que permiten organizar y planificar la gestión de talento humano, las actividades a realizar para cumplir de los resultados en el tiempo disponible, la logística, los recursos materiales y económicos, en fin. Utilizando la información recabada con las preguntas, se construyen tres elementos básicos:

1. Organigrama: instrumento que permite visualizar la organización de las personas que intervendrán en la producción e identificar sus funciones y relaciones. “La estructura organizativa describe los niveles de autoridad, los sistemas de coordinación, los puestos de trabajo y la división de tareas del personal y los servicios que se prestan” (Bonet y Schargorodsky, 2016, p. 70). Una producción teatral de manera general contará con el director y el productor ejecutivo, el equipo creativo, el equipo artístico, el de realización y construcción, el equipo técnico, el equipo de prensa y comunicación y el administrativo o financiero (Schraier, 2008; y, De León, 2012). Cabe decir que se pueden generar organigramas con niveles de autoridad marcados u otros horizontales que rompen con áreas cerradas (Bonet y Schargorodsky, 2016). Además es importante comprender que sobre todo en producciones teatrales independientes, es una persona la que se encarga de varias funciones y es necesario visibilizarlo.
2. Cronograma: herramienta infográfica en la que se hacen explícitas las actividades que se deben realizar en orden de ejecución. En

él se determina el tiempo que se empleará en ejecutarlas y sus responsables (Schraier, 2008). Es de suma ayuda para producir algo y permite dar seguimiento a la implementación del proyecto.

3. Presupuesto: “(...) el presupuesto es una descripción precisa del proyecto en términos financieros, una herramienta dinámica, los presupuestos son una estimación, son aproximados y suelen variar y ajustarse conforme avanza el proyecto” (De León, 2012, pp. 77-78). Es un esquema en el que se realiza una proyección financiera de los ingresos y los costos, que permite también contemplar la viabilidad de un proyecto. “La herramienta central para la gestión de estos recursos es la adecuada planificación inicial, basada específicamente en el diseño y la elaboración (lo más participativa posible) del presupuesto” (Bonet y Schargorodsky, 2016, p.142).

Para terminar la preproducción del proyecto es fundamental el establecimiento de herramientas para su evaluación. Para cumplir con la primera labor existen algunas herramientas, “Entre ellas se encuentra el análisis DAFO, el cual nos permitirá eliminar las debilidades, anticipar las amenazas, potenciar las fortalezas y aprovechar las oportunidades” (De León, 2012, p. 47). Este método permite analizar el proyecto tanto de manera interna como externa, pues “ayuda a ubicar los puntos fuertes y débiles del proyecto, así como las amenazas y las oportunidades que ofrece el entorno” (p. 47). De esta manera, se puede revisar el proyecto e incluso replantear lo que fuese necesario.

Para la materialización de la etapa de producción hay que “diseñar los medios, métodos, indicadores y mecanismos de seguimiento que revelen la información y permitan conocer el nivel de cumplimiento y los resultados obtenidos” (De León, 2012, p.152). “Para ello se pueden distinguir tres categorías de indicadores: de proceso, resultado e impacto (Bonet y Schargorodsky, 2016, p. 206). Los datos recabados durante el seguimiento y evaluaciones de la etapa de producción permitirán que se ajusten procesos, presupuestos y equipos, de ser el caso, tomando

en cuenta procesos simultáneos o subsecuentes. Además, estos datos permiten concluir informes sobre la realización o no de nuevas proyecciones, sistematizar las experiencias para crear y revisar nuevas metodologías de trabajo y hacer material de difusión para futuros proyectos (De León, 2012).

Desde la perspectiva de gestión de un proyecto u organización, la evaluación es el procedimiento que permite conocer su evolución con el objetivo de mejorarlo. En la medida en que cualquier proyecto necesita ser diseñado e implementado, la evaluación contribuye a la consecución de la misión y los objetivos previstos a partir de un proceso de información que realimenta tanto la planificación como la ejecución o gestión operativa. (Bonet y Schargorodsky, 2016, p. 200)

Es así como se incluyen, de manera introductoria, fundamentos del diseño, producción y evaluación de proyectos escénicos, en la formación de los estudiantes de la Carrera de Teatro de la Universidad Central; alentándolos para que adapten su proyecto al formato de entrega de convocatorias para proyectos culturales, actividad que realizarán de manera constante en su vida profesional.

Cuando se elabora un proyecto escrito para solicitar una beca, conviene tomar en cuenta el tipo de institución, fundación u organización, se debe considerar, además, que el diseño del proyecto ayuda a proyectar la imagen, importancia y fuerza del grupo a través de la tipografía, forma, colores, logotipo, fotografías y demás elementos. (De León, 2012, p. 49)

Finalmente, la comunicación aplicada a las artes escénicas podría ser una asignatura y no únicamente un contenido, debido al alcance de su potencia y complejidad, pues tiene que ver principalmente con comunicar a distintos tipos de público, componente indispensable para las artes. ¿Cómo plantear una estrategia de comunicación adecuada para el proyecto en el que se está trabajando? ¿De qué manera se atrae al público para los espectáculos que se están pro-

duciendo? ¿Qué son las estrategias de *marketing* y comunicación? Estas son preguntas que se abordan en la asignatura y se tratan de manera exploratoria.

En primer lugar, se busca comprender la necesidad del diseño de imagen, del proyecto, o del grupo. “El diseño de dicho perfil, y de su marca resultante es una labor fundamental en la que pueden participar asimismo profesionales externos. Incluye aspectos físicos e inmateriales, y se traduce en todas las expresiones de imagen interna y externa” (Bonet y Schargorodsky, 2016, p. 174). A partir de lo cual se hacen ejercicios de diseño de imagen publicitaria.

En segundo lugar, se busca establecer una estrategia de comunicación y publicidad, compuesta por diferentes acciones que contemplan los objetivos y el carácter del proyecto, y que a la vez, resulte atractiva para los espectadores. Para este fin, es necesario identificar los diferentes tipos de público: el que tiene interés de por sí, al que se quiere llegar, y el que podrían ser potencial espectador.

La estrategia comunicativa debe ir mucho más allá de una relación con los medios o la información a través de la web institucional. La facilidad de acceso a la información, la claridad del mensaje y la no invasividad son uno de los principales principios a tener en cuenta. (...) Informar implica poner al alcance de los públicos posibles los datos objetivos necesarios para ayudarlos a tomar su decisión: título del espectáculo, elencos artísticos, lugar, fecha, hora, precio y modo de adquisición de las entradas, servicios complementarios ofrecidos, etc. Persuadir es inducir al otro mediante razonamientos a adoptar una decisión en una dirección determinada, en este caso asistir a un espectáculo o a otras actividades del teatro. (Bonet y Schargorodsky, 2016, p. 175-176)

En síntesis, en la actualidad, el diseño de producciones teatrales, las herramientas de evaluación y las estrategias de comunicación, son indispensables para los profesionales de las artes escénicas, y por con-

siguiente son un aporte valioso en su formación; como lo identifican Schraier (2008), De León (2012) y, Bonet y Schargorodsky (2016). Por lo tanto, queda pendiente la necesidad de implementar una asignatura que pueda ocuparse de la materialización del proyecto en el espectáculo y otra que aborde la comunicación.

Se identifica también la necesidad de propiciar más encuentros nacionales e internacionales, para compartir y discutir, sobre la gestión de las artes escénicas y del teatro en particular. Si bien en Ecuador es un área que está surgiendo, tanto a nivel académico como profesional, existen personas que se dedican a ello y que pueden compartir espacios de reflexión en estos campos con compañeros y compañeras a nivel iberoamericano y mundial.

Existen maestrías en gestión cultural en algunas universidades de Ecuador, sin embargo ninguna se concentra específicamente en la producción de artes escénicas y gestión de espacios teatrales, o en la comunicación y el *marketing* aplicados a producciones artísticas. En consecuencia es indispensable generar espacios académicos en diferentes formatos: talleres presenciales y virtuales, cursos abiertos, carreras de grado y posgrado.

En Quito, con respecto a otras ciudades, como por ejemplo Buenos Aires, la producción escénica es reducida. Las temporadas son cortas y se siente la escasez de público. Quizás si se implementaran estrategias de comunicación y persuasión efectivas (Bonet y Schargorodsky, 2016) para los diferentes espectáculos que tienen lugar en la ciudad, la afluencia de público aumente y la producción de proyectos escénicos se desarrolle, pues:

Llegar a disfrutar plenamente del espectáculo escénico implica para el espectador hacer un proceso de aprendizaje que solo puede realizarse a través de la experiencia práctica. Esto no quiere decir que quien asiste por primera vez no obtenga disfrute, sino que este va aumentando, afinándose y refinándose a medida que

se tiene más experiencia y se es capaz de percibir significados más profundos y matices más complejos en cada expresión artística. El espectador de teatro se hace. (Bonet y Schargorodsky, 2016, p.169)

Siendo así, la existencia de esta asignatura en la Carrera de Teatro de la FAUCE permite que cada estudiante experimente con herramientas para viabilizar sus ideas, las que podrían ser de mucha utilidad en el futuro. Además, se da a conocer este campo laboral dentro del ámbito escénico al que podrían dedicarse de manera profesional. De igual forma se introducen nociones, que pueden ser desarrolladas más adelante, a través de la investigación o mediante la praxis, incidiendo en el devenir de las artes escénicas. Finalmente, cabe recordar que estos contenidos deberían ampliarse, a través de la creación de otras materias que los aborden más específicamente.

Bibliografía:

- Berman, M. (2011). Producción teatral y gestión escénica, Reportaje a Gustavo Schraier. *Alternativa Teatral*. Recuperado de <http://www.alternativateatral.com/nota549-produccion-teatral-y-gestion-escenica>
- Bonet, L. (Julio de 2017). La gestión cultural en el currículo universitario. *Universidad y Cultura: Balance de una relación*. Conferencia llevada a cabo en el Seminario de verano del Observatorio Cultural del Proyecto Atalaya, Cádiz.
- Bonet, L. y Schargorodsky, H. (2016). *La gestión de teatros: modelos y estrategias para equipamientos culturales*. Barcelona: Quaderns Gescenic.
- De León, M. (2012). *Producción de espectáculos escénicos*. Argentina: RGC Libros.
- Plate, E. (2011). Aportes del pensamiento reflexivo de John Dewey para la educación en la sociedad de alta complejidad. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación* N°XVI. Año XII, Vol. 16, agosto 2011. Buenos Aires, Argentina.
- Perfil Profesional (s/f). En *Facultad de Artes, Grado, Carrera de Teatro*. Recuperado de: <http://www.uce.edu.ec/web/far>
- Perosi, V. (2018). Enfoques didácticos para pensar las propuestas virtuales de formación. *Maestría de procesos educativos mediados por tecnologías*. Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/1c78oCqBZbB4szcHuF_YExHmqQ1x6uZpy/view

Schraier, G. (2008). *Laboratorio de producción teatral*. Argentina: Editorial Atuel.

— (2017). En gestión, producción, comunicación, no hay fórmulas. *Teatralízate*. Recuperado de: <http://www.teatralizate.cl/gustavo-schraier-en-gestion-produccion-comunicacion-no-hay-formulas/>

Notas

1. Este término se refiere a la fase de un proyecto teatral que se comprende entre el estreno y el final de la temporada de funciones (Schraier, 2008).
2. Esta estrategia pedagógica favorece las comprensiones profundas. Teniendo información y guía brindada por el tutor, los estudiantes deben identificar lo que saben y lo que necesitan saber para comprender el problema, elaborar y poner en marcha un plan y reflexionar sobre él o evaluarlo (Perosi, 2018).

La diversidad como valor agregado y capital simbólico en los procesos de enseñanza-aprendizaje en danza

Ernesto Ortiz Mosquera

Universidad Estatal de Cuenca, Ecuador

Resumen

Una homogenización de cuerpos, así como una educación conductiva y apegada a una perspectiva canónica de la belleza y la eficiencia, resultan caducas en un momento en el que la danza entiende y asume la riqueza de las subjetividades que componen los cuerpos. Estas subjetividades son las que buscan ser descubiertas, reconocidas y potenciadas para encarnar el conocimiento y preguntarse sobre la capacidad del lenguaje verbal como el único portador de su inteligibilidad. Los procesos de enseñanza y aprendizaje de la danza contemporánea deberán pues acceder al conocimiento del cuerpo, a partir de técnicas somáticas del movimiento que permiten la incorporación de los sentidos, la experiencia y la razón en una acción mancomunada de esfuerzos y desafíos, para provocar y desarrollar un tipo de inteligencia corpo-racional que produzca un autoconocimiento constante y siempre dispuesto a ser puesto en cuestionamiento.

Palabras clave: danza, danza contemporánea, pedagogía en danza, cuerpo, corporalidad

Abstract

The idea of homogenizing bodies, as well as a conductive education, based on a canonical perspective on beauty and efficiency, are obsolete when the dance is understood as a diverse field enriched with the subjectivity of different bodies. These subjectivities are the ones to be discovered, acknowledged and strengthened to embody knowledge and question the capability of verbal language as the sole bearer of intelligibility. The processes of teaching and learning contemporary dance must, in consequence, access the corporal knowledge, through somatic techniques, which allow the incorporation of senses, experience and reason in a jointly responsible action, to develop a sort of rational and corporal

intelligence in order to produce a constant self-awareness, that is constantly questioned.

Keywords: dance, contemporary dance, pedagogy in dance, body, corporality

Introducción

Toda práctica pedagógica en danza es un proceso en el que intervienen muchas variantes —filosóficas, históricas, creativas y técnicas— desde las cuales alguien llamado maestro o docente busca articular un modo de ser y estar en su corporalidad, para entrar en contacto con quienes son los considerados estudiantes.

Aprender a enseñar es pues un proceso largo, arduo y que implica un compromiso profundo y consensuado con lo que se es y lo que se desea ser, o representar para alguien más. Esto quiere decir que la enseñanza en danza no se reduce a la transmisión de un tipo de técnica, sino que presume la implicación de factores mucho más amplios con respecto a los niveles de comunicación que deben, idealmente, ser desarrollados para conseguir contactar con el otro, entender y asumir sus diferencias y particularidades, y permitir entonces caminos en los que ayudarle a descubrir esas particularidades y potenciarlas en la danza.

La danza es un arte que se afina en el acontecimiento, en el momento mismo en el que sucede, de tal manera su enseñanza no puede alejarse de esta cualidad de vida y movilidad; no puede concebirse en una relación vertical, donde estudiante y maestro ocupen lugares distantes y diferenciados, porque entonces la esencia misma del acontecer en la danza se perdería.

Cuando se enseña, hay que comprender que el cuerpo del maestro es uno con las mismas capacidades sensibles y físicas que las del estudiante: por lo tanto, su experiencia solo se diferencia en tiempo y vivencias, en la capacidad de reconocer el lugar que debe ser descubierto, para avanzar en los conocimientos y en la experiencia. Pero esto no significa

que el cuerpo ni la mente del maestro tenga ninguna otra ventaja por encima del estudiante.

Esa capacidad de reconocer lo que debe ser aprendido, en y desde el propio cuerpo del educando —y no como un modelo a copiar del maestro— es lo que convierte a alguien en tal. Cuando, como guía, líder o profesor, se consigue despertar la capacidad de conocimiento que hay en el cuerpo del estudiante, entonces se hace factible el terreno para la verdadera acción de la enseñanza.

Es lo que David Le Breton llama el *maestro de sentido*. En sus palabras:

La enseñanza del maestro de sentido reside en una relación con el mundo, en una actitud moral más que una colección de verdades envueltas en un contenido inmutable; apunta a una verdad particular que el alumno descubre en sí mismo. La finalidad no es la adquisición de una cantidad de saber, sino la indicación de un saber-ser: un saber-sentir, un saber-degustar el mundo, etc., una apertura del sentido y de los sentidos en la cual el alumno mismo se convierte en el artesano. (2010, p. 29)

Así pues, el deber del docente es ayudar a construir una personalidad que investiga, que busca, que construye, para “apropiarse creativamente del mundo que le ha tocado [al estudiante]” (Le Breton, 2010, p. 31). En consecuencia, es necesario comprender que toda pedagogía ofrece los elementos de un saber parcial, que igualmente cambia la existencia del pupilo, expandiendo su sensibilidad frente a la práctica creativa, frente a la vida y, probablemente, frente al mundo.

1. Estructurar una clase: generar una práctica

Quien haya sido profesor de danza, con toda certeza se habrá encontrado con una diversidad de cuerpos, formas de acercarse a este y formas de entender y apropiarse del movimiento personal y el del otro.

Esta diversidad invita a atender de más amplia y atenta manera los momentos de los que se estructura una clase, para permitir alcanzar al mayor número de participantes e —idealmente— ofrecerles una nueva forma de relacionarse con su corporalidad.

Atender a la estructura de una clase significa, no únicamente organizar los materiales de esta en un orden que permita la evolución racional-físico-emocional de lo que el movimiento conlleva en cada persona, sino apuntar hacia un objetivo claro con el programa completo de clases, y con cada clase, a través de una activa movilidad del pensamiento y la acción consecuente de ese pensamiento, de acuerdo con las particularidades de cada grupo de alumnos y de cada día. Dicha movilidad implica una apreciación de la experiencia corporal fenoménica; al cuerpo entonces se accede a través de una viva atención sobre su realidad:

La única manera de conocer el cuerpo —escribe Merleau-Ponty— es viviéndolo; es decir, tomando por mi cuenta el drama que lo atraviesa y confundirme con él. Yo soy, pues, mi cuerpo, por lo menos en la medida en que tengo experiencia y, recíprocamente, mi cuerpo es como un sujeto natural, como un esbozo provisorio de mi ser total. Así, la experiencia del cuerpo se opone al movimiento reflexivo que separa al sujeto del objeto y al objeto del sujeto, y que no nos ofrece otra cosa que un pensamiento del cuerpo o un cuerpo como idea, no la experiencia del cuerpo o el cuerpo en realidad. (Merleau-Ponty como se cita en Le Breton, 2010, p.22)

En el reconocimiento de la diferencia y en su potenciación, la información revelada en esas corporalidades disímiles no solo obliga a alejarse del canon clásico de homogenización de cuerpos y capacidades, sino que ofrece la oportunidad de identificar y analizar formas singulares de movimiento que pueden llegar a ser plurales; enriqueciéndose así no solo las miradas sobre lo que es danza, sino su propia episteme, la manera misma en que el conocimiento sobre la danza y el movimiento corporal es generado.

Así pues, enseñar, antes de ser la capacitación en ciertas habilidades y recursos técnicos a un estudiante, debería apuntar a ofrecerle la oportunidad de ampliar su propiocepción, para articular y desarrollar una actitud de aprendizaje desde la cual asumir su individualidad, su capacidad de subjetivar el conocimiento y hacerlo suyo.

Esto significa que los procesos de enseñanza-aprendizaje en artes, reclaman constantemente un compromiso de entrega y disciplina, que no tiene que ver con la figura del maestro al que se debe ciega obediencia. Tiene, más bien, que ver con una disciplina y una entrega a la apertura constante de los sentidos, los saberes y las actividades racionales sobre las experiencias didácticas. Tiene que ver con el desarrollo de la capacidad de reconocer la subjetividad, desde la que el estudiante dialoga con la información que el maestro comparte y promover una práctica creativa que expanda sus límites por fuera del aula de clases:

En la apropiación del saber hay en juego una dialéctica permanente entre el sí mismo y el otro, entre el otro en sí y el sí mismo en el otro. Al salir del curso, el trabajo personal de entrenamiento, de lectura, de investigación, se suma a la enseñanza del profesor e introduce sus matices en ésta. Como dice E. Herrigel a propósito del tiro con arco en la tradición japonesa: de lo que se trata es de “realizar algo en uno mismo” (Le Breton, 2010, p. 34)

Estructurar una clase sería entonces también generar una práctica creativa y analítica con las herramientas técnicas dancísticas, que abarque un espectro más amplio de incidencia y acción, en el que las resonancias de lo que ocurre en el aula afecten la presencia diferenciada de cada estudiante y su subjetiva capacidad creadora.

2. La enseñanza de técnicas y herramientas

La enseñanza de técnicas y herramientas dancísticas que facilitan procesos individuales de reconocimiento del movimiento y el cuerpo, deberían idealmente apuntar a generar prácticas docentes en las que

los participantes aprendan a moverse y bailar de forma armónica, relajada y orgánica, en estrecha relación con las condiciones que ofrece el espacio y las leyes de la física, para la generación de tal actividad.

Estas prácticas también implican una relación cercana entre mente y cuerpo, sin la visión cartesiana desde la cual se ha organizado el mundo y el conocimiento, sino buscando una integración consciente de esa íntima relación. Conllevan, por tanto, no la homogenización ni de cuerpos, ni de capacidades, sino el reconocimiento de una diversidad como estado primario del ser humano; y su consecuente fertilidad y capacidad de beneficio.

Si la danza contemporánea enmarca, principalmente, un estar en el mundo que es también un hacer, entonces la enseñanza de la danza en este momento histórico presume un amplio reconocimiento de las individualidades, las particularidades y las diversidades de los estudiantes. Un maestro que no reconoce la riqueza de esta pluralidad en cuerpos, morfologías, energías, saberes y sentires, pierde la oportunidad de encontrarse con universos que vibran paralelamente al suyo; y que le ofrecen un banco inconmensurable de posibilidades creativas.

Enfrentarse a la enseñanza debe ser un procedimiento tan abierto, comprometido e intenso como el consumir y experimentar el arte contemporáneo. Como el maestro, el coreógrafo se enfrenta a la clase como al montaje escénico: con las herramientas de búsqueda para probar y encontrar otro saber en el camino: con los estudiantes, con los intérpretes. Le Breton apunta:

El aprendizaje de técnicas constituye una lenta exploración de una interioridad, muchas veces abandonada en germen, en tanto percibida como insignificante e inaccesible. Se induce una desestabilización, una ruptura con las familiaridades, un extrañamiento de la relación sensible con el mundo. (2010, p. 35)

Eso significa también que en esa ruptura, en esa escisión con lo formal y lo familiar, la posibilidad de filtraciones sensibles y vivas se acre-

cienta, y el conocimiento no aparece como una dádiva del profesor hacia el estudiante, sino que surge como el fruto de una mutua colaboración. Un terreno compartido, sobre el cual las pericias del uno y los intereses del otro, van construyendo el saber, la verdad que necesitan en ese momento.

Así, bailar y aprender habría que pensarlas como actividades que no divorcian el pensamiento de la acción. Sino que abrazan la conciencia y el sentir, la razón y la pasión, el juego y la decisión. Para generar un lugar en el que se construyan competencias y destrezas que se refieren a los involucrados, que no pretenden ser universales, ni mucho menos definitivas, sino que dan cuenta de la presencia, la atención y la vida con la que se investiga, se estudia y se crea en un aula de danza, con un grupo humano en específico; y que, desarrollando metodologías vivas, pueden convertirse en opciones de aprendizaje y experiencia para alguien más.

Es de esta forma que se hace evidente la necesidad de pensar muy específicamente los procesos y las acciones de la danza, tanto didáctica como creativamente. En palabras, una vez más, de Le Breton:

La danza es tanto más preciosa en cuanto es inútil, en cuanto no remite a nada, en cuanto encarna justamente el precio de las cosas sin precio. Renacimiento de un espíritu de infancia, libre en el espacio e indiferente al juicio de los otros, nos recuerda que somos Homo ludens mucho antes de ser Homo faber. (2010, p. 97)

En consecuencia, danzar es sobre todo un acto lúdico porque el cuerpo humano significa de maneras distintas en cada momento y en cada contexto. Su capacidad polisémica le permite estructurar de manera diversa, siempre a partir del lugar y tiempo en el que inscribe su práctica y su devenir. Así, el conocimiento sobre él y sobre el movimiento es necesariamente permeable, transformable y capaz de construir escrituras que son leídas e interpretadas por el que observa al cuerpo que danza. Al respecto, Susan Leigh Foster ha escrito:

Un cuerpo, tanto si está sentado escribiendo, como si está de pie pensando o de paseo y hablando o corriendo y gritando a la vez, es una escritura corporal. Sus hábitos y posturas, gestos y demostraciones, toda acción de sus diversas regiones, áreas y partes, todo ello emerge de prácticas culturales, verbales o no, que construyen significado corpóreo. (2013, p. 8)

En la actualidad, esta perspectiva sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en la danza contemporánea es posible por las perspectivas distintas desde las que esta asume las corporalidades y sus capacidades de escritura en la relación tiempo/espacio que son constitutivas de la actividad dancística.

En esta relación, el cuerpo constantemente crea y destruye formas, que se recomponen al momento siguiente para volverse a configurar posteriormente; de tal manera que este se acciona “por las relaciones establecidas con el mundo, impulsándose a producir nuevas vinculaciones con la realidad y librándose de su condición pasiva, para inventar otras formas de existencia cuando resistencia y creación se encuentran dentro de este” (Macías, 2009, p. 106).

La capacidad polisémica del movimiento que el cuerpo genera en la danza contemporánea es lo que permite la creación de relaciones nuevas, y por lo tanto nuevas formas sensibles en relación con los demás, con el otro, en donde la automatización de los movimientos —una de las características principales de la danza clásica— da paso a:

[...] la generación de asociaciones relacionadas con la percepción del propio cuerpo y la ampliación de las coordenadas del movimiento (peso, tiempo, espacio y energía): en estos cuerpos formados desde la conciencia corporal, encontramos la facilidad de asociar y accionar nuevas perspectivas, desde donde se supera la rigidez y se constituyen procesos que traen imágenes, no como meros fenómenos espectaculares, sino como la apertura a nuevas relaciones y espacios

desde donde el cuerpo propone otras experiencias. (Tapia, como se cita en Macías, 2009, p. 107)

En el devenir de estas relaciones y acciones, la danza restituye su libertad original e inteligencia corporal, a partir de la cual es posible pensar y crear metodologías y técnicas de entrenamiento, de enseñanza y aprendizaje que incluyen una perspectiva didáctica más cercana al constructivismo que al conductismo; en la que, como apunta Alicia Muñoz: “no se trata de imitar ni de copiar, se trata de sentir el cuerpo, de apropiarse de los mecanismos de cada paso, y esto se logra fácil y rápidamente si se desarrolla la conciencia corporal” (2010, p. 38).

Esta conciencia corporal, tan necesaria no solo para el manejo adecuado de la mecánica del cuerpo, sino para la generación de una relación saludable y optimizada con el deterioro propio del mismo, a través del tiempo, es posible cuando no es solamente asumida como la forma obligatoria para un conocimiento del funcionamiento corporal, sino como un “dispositivo de registro de los cambios que el cuerpo experimenta en la exploración sensorial y motriz” (Macías, 2009, p. 108).

El registro de estos cambios, de estas opciones que el cuerpo se ofrece y ofrece a otros en una comunidad de aprendizaje dancístico, es lo que asegura el desarrollo del saber sobre la herramienta principal de la danza, y las infinitas posibilidades expresivas y polisémicas que contiene.

3. A manera de conclusión

La homogenización de corporalidades, la educación conductiva y apegada a una perspectiva canónica de la belleza y la eficiencia, resulta caduca en un momento en el que la danza entiende y asume la riqueza de las subjetividades que componen al ser humano. Estas subjetividades son las que buscan ser descubiertas, reconocidas y potenciadas para encarnar el conocimiento y preguntarse sobre la capacidad del lenguaje verbal como el único portador de su inteligibilidad.

Los desarrollos de enseñanza y aprendizaje de la danza contemporánea deberán pues acceder al entendimiento del cuerpo, a partir de técnicas somáticas del movimiento que permiten la incorporación de los sentidos, la experiencia y la razón en una acción mancomunada de esfuerzos y desafíos, para provocar y desarrollar un tipo de inteligencia corpo-racional que produzca un autoconocimiento constante y siempre dispuesto a ser puesto en cuestionamiento.

La inteligencia que cuenta es aquella que reconoce las estructuras obsoletas para acercarse al saber, a la creación, al mundo, a la vida. Y que, en esa mirada que desmonta los procesos de concepción de conocimiento y valores, constituye una postura política en sí misma. La inteligencia que cuenta es aquella que empodera a otros en el reconocimiento de lo inútil o vacuo que, generalmente, recubre los valores tradicionales. Aquella que expande los sentidos y reconoce la dualidad maravillosa del hacer y el pensar como indivisible y complementaria. Aquella que, no contenta con pensar o hablar, hace.

Bibliografía:

- Le Breton, D. (2010). *Cuerpo sensible*. Santiago de Chile: Metales Pesados.
- Leigh, S. (2013). *Coreografiar la historia. Lecturas sobre danza y coreografía*. Madrid: Artea
- Macías, Z. (2009). *El poder silencioso de la experiencia corporal en la danza contemporánea*. Bilbao: Artezblai
- Muñoz, A. (2010). *Cuerpos amaestrados vs. Cuerpos inteligentes, un desafío para el docente*. Buenos Aires: Editorial Balletin Dance.
- Ortiz, E. (2017). *La transfiguración de la escena de la danza ecuatoriana y la consecuente necesidad de una nueva educación dancística, en la construcción de una danza ecuatoriana actual*. (Tesis inédita de Maestría en Estudios del Arte). Universidad de Cuenca. Ecuador.

Teatro antilógico: relecturas y derivaciones

Raúl Valles González

Universidad Autónoma de Chihuahua, México

Resumen

Teatro antilógico es todo aquel material escénico y dramático capaz de producir o provocar un pensamiento no convencional en el público así como en el aparato creativo, valiéndose de herramientas, tratamientos, prácticas y conceptos buscados y traídos de otras disciplinas del pensamiento y del quehacer artístico y de un rebasamiento de los límites establecidos en su mayoría por una concepción dramática, ilusoria y espectacular del teatro.

Palabras clave: antilógico, teatralidades, contaminación, presente, cuerpo, acción

Abstract

Antillogical theater is all the scenic and dramaturgic material able to produce or provoke an unconventional thought in the public, as well as, in the creative apparatus, using tools, treatments, practices and concepts sought and brought from other disciplines of the artistic thought and work, and also, from surpassing the limits established mostly by a dramatic, illusory and spectacular conception of theater.

Keywords: antillogical, theatricalities, contamination, present, body, action

Introducción

Notas a la cabeza de página.

1. Comenzaré por decir que originalmente escribí este texto pensando en la manera de contar acerca de mi propio trabajo, de hacer una especie de poética, sin embargo, al día de hoy me veo en la responsabilidad ética de abordar el mismo texto desde una relectura y reescritura donde ya no busco entenderme a mí, sino proponer (o por lo menos poner sobre la mesa donde se problematizan este tipo

de cosas) un panorama que, al menos en lo personal, ya no se trata solamente de una cuestión meramente estética y meramente teatral como trabajo creativo, ya no se trata de pensar solamente, como lo he venido haciendo estos años “parado encima de mí”; y sí de sacar a pasear la mirada un poco —o un mucho— y llevarla a la observaduría del teatro desde la distancia y desde otras disciplinas. No pretende, por tanto, el teatro antilógico, nombrar lo que hago como creativo, ya que es más una lectura de territorios, pensamiento, cuerpos, imágenes (como miradas formadas y como modos colectivos de ver), rupturas, conceptos transversales, teorías sobre el espectador, y no un sistema, un modelo, un método o una categoría; algo en lo que además, no creo.

2. El teatro antilógico es por tanto todo aquel material escénico y dramático capaz de producir o provocar un pensamiento no lógico en el público, valiéndose de herramientas y conceptos traídos y buscados en otras disciplinas y de un desbordamiento de los límites o márgenes establecidos en su mayoría por una concepción dramático-aristotélica, ilusoria y espectacular de lo que es o debería ser el teatro.

3. Antilógico no es ir contra la lógica, sino instalar otras lógicas, percibir/construir otras lógicas en el intercambio de las relaciones.

4. “Los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo”, diría alguna vez Wittgenstein y continuaría: “eso significa, en primer lugar, que los límites del mundo son también los límites de la lógica, nada puede ser ilógico, porque si lo fuera, no pertenecería al mundo”. ¿Qué es entonces lo antilógico? Lo antilógico no pertenece al mundo ya hecho, es decir, es un acontecimiento que invita a expandir los límites del lenguaje como acto psicológico, matemático, estructural; ya que construye otro tiempo: el tiempo del tiempo de la escena, el tiempo de la vida en escena. Por tanto y paradójicamente, el gran problema al que enfrenta lo antilógico es el lenguaje, el sistema de símbolos, signos y significados que sólo comunican lo establecido, es decir: aquello que busca la cosa con o en las palabras.

Los límites dejaron de existir. La contaminación interdisciplinaria (a veces indisciplinaria) en el arte teatral es tan avasallante y seductora que muy pocos nos hemos resistido al fenómeno y mantenido al margen en la aldea de la pureza (al menos en la idea de esa pureza.) Las posibilidades de encontrar una pieza teatral autónoma son cada vez más escasas, (entendiendo esto según lo establecido como puesta en escena de hace algunos cinco siglos a la fecha) en cuanto forma, soporte, lenguaje, contenido y modos de representar, según la *semejanza*, la cual, señala Foucault que “En gran parte, fue ella (la semejanza) la que guió la exégesis e interpretación de los textos, la que organizó el juego de los símbolos, y permitió el conocimiento de las cosas visibles e invisibles” (Foucault, 2016, p. 35). Ahora vemos un teatro que deja de lado el drama y al actor, y enfatiza sus logros de conmoción en la estética de los medios audiovisuales y en una plástica descontextualizada y ajena, y viceversa. Nos enfrentamos a los medios alternativos y audiovisuales que privilegian el territorio del cuerpo (no así del actor y de una acción mimética) dándole el valor de una antropología¹ del suceso, que viene a reconfigurar el lenguaje de esta práctica artística y sus alcances. El arte teatral se ha alejado del centro, de su centro y origen (su posible origen helénico) y busca las periferias, busca desbordar los terrenos limítrofes, las zonas de advertencia, y enajenar todo lo que se resiste por comodidad y no por convicción. No se ha despertado aún del todo a la realidad de un arte teatral que fundamenta su presencia en el injerto, la desintegración y la fragmentación más que en la creación.

Hoy en día teatro no es más sinónimo de contemplación y sí de transgresión: de “sostenerse en el aire de las potencias de la intemperie, el desamparo, la soledad, el silencio” (Percia, 2107, p. 71). ¿Así tendría que ser? No lo sé. La experiencia teatral busca ser en verdad una experiencia y no el momento efímero maquillado de ilusión. Por siglos la estética de la escena se ha dado a partir de la representación del drama y la estética del cuerpo a partir de la interpretación del personaje hecha por el actor, o como lo ha dicho Barthes: “En el teatro

burgués, por ejemplo, el actor, *devorado* por su personaje, debe parecer abrasado por un verdadero incendio de pasión” (Barthes, 2013, p. 111). Desde hace tiempo, quizás desde Artaud, o desde Gordon Craig, aunque de manera oscilante, se ha llegado a una verdad del cuerpo y la escena cuyas propuestas tienen que ver con el teatro no dramático, no interpretativo, no mimético, o como sea que se entienda esto desde un sistema textocentrista. Un teatro que ha encontrado su fuerza y su sentido en las acciones antilógicas, como un componente contrario a “una realidad pensada según el *logos*”, (Lehmann, 2017, p. 35) y según la óptica del drama que tiene que ver directamente con las diferencias entre teatro como drama (lo lineal) y teatro como dramaturgia (la posibilidad de lo abierto).

La maquinaria ha quedado expuesta; tanto la de la carne y la conciencia, como la del tiempo y el espacio, sometidos a una no-significación que pulveriza los conceptos y los reconstituye y reorienta hacia una dialéctica con la otredad y a una “necesidad de confrontación con lo real” (Sánchez, 2012, p. 15). El cuerpo mimético: lo pretendidamente arquetípico, ha estado por encima del individuo, no digamos de lo colectivo, pero la imagen, hoy más la imagen que la acción dada nuestra “pulsión escópica de ver, concepto propuesto inicialmente por Lacan [...] el cual señala nuestra necesidad de devorar imágenes [...] o, bien, la pasión del mirón” (Mandoki, 2011, p. 106) conduce a que sea la imagen y no la acción, la facilitadora de relaciones múltiples y flexibles entre la obra y el otro, lo que viene a constituir un camino contrario al supuesto verdadero lenguaje hegemónico del teatro. Esto saca a relucir una vieja rencilla muy anudada entre presentación y representación (o cuerpo y arquetipo). En este momento, el teatro considerado como contemporáneo, o la mayor parte de éste, no representa; ahora produce y reproduce lo real en un marco de complicidad con la otredad que lo completa. Es decir, en un marco que supone un contacto auténtico con el otro más allá del clientelaje (habrá quien diga que aun así esto no deja de ser representación). José Sánchez (2012)

señala al respecto algo que ha estado pasando con la escena y lo real desde hace casi un siglo:

El despojamiento de la representación, su reducción a esquema, tuvo como contrapartida en los tres siguientes casos la irrupción de lo real sobre el escenario. Lo real material irrumpió en la escena constructivista de Meyerhold mediante la visibilidad de la materialidad del teatro y la introducción de elementos que, como propuso la escenógrafa de *La tierra encabritada* (1923) Liubov Popova, debían “tomarse de su entorno real” y “en su forma natural”. Lo real histórico apareció en el teatro total de Piscator sobre todo en la utilización del cine en sus diversas funciones, y lo real concreto, en el teatro de Brecht, que quiso siempre hacer visible la doble dimensión de los elementos escénicos: la real —del actor, del escenario, de la construcción teatral en su conjunto— y la simulada. (p. 109)

No hay absolutos que conduzcan a determinar que esto es un teatro de lo real o de la presentación, mientras que esto hace que éste sea un teatro de la representación, quizás el cuerpo, pero en todo caso no el cuerpo técnico o entrenado, sino el cuerpo intervenido, el cuerpo producto, el cuerpo irruptor, el cuerpo que es cuerpo y no otra cosa más que cuerpo, pues en estas teatralidades parece no haber más un cuerpo descubierto, sino sólo el cuerpo cotidiano, por tanto contradictorio y ajeno. Quizás el hecho de que la orgía entre disciplinas marca el devenir del arte teatral, como un complejo acto de toma de consciencia ante la cuestión meramente técnica y ética por un lado, versus la emblemática dicotomía drama-mimesis como detonante obvio y nostálgico del teatro. El mundo del teatro parece ser en muchos casos el mundo del no-teatro; el mundo del impulso que traspasa las fronteras del texto dramático, la convención, el método y la mayoría de los terrenos conquistados por el espectáculo, y crea y propone nuevos lenguajes, nuevos acontecimientos, por lo tanto nuevas teatralidades, o nuevas cosas a las que podemos nombrar: teatralidades.

El teatro ha hecho de sí mismo el lugar del presente o de la multiplicidad del tiempo. Poco importa ahora que el actor sea un histrión, un contador de historias, un enunciador de discursos dramatizados, o un ser en completo dominio de una técnica específica de actuación. Poco importa ahora que exista el actor. Basta con que el cuerpo sea leído como cuerpo en la transitoriedad de la imagen y la palabra. Basta que eso pase o que eso sea el teatro.

En el apogeo de estas teatralidades ya no importa la configuración: asistimos a una prefiguración de la mimesis; “el cuerpo es la figura, o más bien, el material de la figura” (Deleuze, 1984, p. 14), por lo tanto, la acción de la obra contemporánea deja de lado su semántica, y se concentra y se contenta con el cuerpo. Mientras tanto la lógica y la temporalidad lineal también se descartan. Ya no hay un tiempo representado, hay un tiempo ocurriendo, un tiempo inventado para que ocurra de modo visible. La lógica teatral detonada por la imitación de la acción cede su lugar de un *saber hacer* por el de un *hacer crudo*. El mundo de la acción comienza a desligarse de sus estructuras inteligibles y de sus rasgos lógicos. La acción ya no es una imitación obvia del verbo con el cual pudiera equipararse. La acción ya no es representada, ni busca ser representación de nada, porque la acción es suceso que no tiene el más mínimo interés por la trama, porque finalmente la acción no es trama ni imitación de esta, tampoco es ilusión; ahora es más la imagen-existencia de la carne y contradice todo aquello que provenga de una articulación dramática. El drama sólo subsiste como tal en el seno de su sistema. El drama se ha disuelto en la participación de esos cuerpos que persiguen lo real mediante el deseo de existencia, puesto que saben que también la existencia del otro es real.

Estas teatralidades no buscan representar, están en otro lugar desde donde son colocadas en dirección opuesta a las convenciones que instituían el teatro como un acontecimiento exclusivamente racional y lógico en el sentido de estructuras inteligibles del lenguaje. “Los principios de causalidad, de reconocimiento, de construcción psicológica diseñan,

en efecto, globalmente, el campo de las expectativas colectivas: la mayoría de los receptores esperan ver en escena simulacros de posibles individuos, cuando menos admisibles, y tienden a no interesarse por las formas que no satisfacen ese deseo de ilusión” (Ryngaert y Sermon, 2016, p. 15). En la escena de hoy día el cuerpo aparece independiente del personaje, aparece como un aspecto espacio-temporal no identificable con el drama lo cual conduce a una nueva posibilidad de contacto y relación viva debido a su carencia de significado convencional. En un sentido es factible decir que el cuerpo está más próximo a la imagen que a la acción. Podríamos apuntar entonces a la identificación del cuerpo a partir de sus características formales y a su propio ser político como “esa imagen que tendrá en todo caso la ventaja de corresponder a la *realidad*” (Piscator, 2001, p. 201) y no a la vieja usanza que lo inventaría como un componente dentro del sistema de la escena.

Estamos en el rebasamiento del cuerpo que genera anécdotas, ilusión y acciones miméticas. Cómo leer o cómo enfrentarnos a esa supuesta trama que no es la imitación de la acción. La acción ya no significa. Ya ni siquiera existe y en ello radica una de las características más notorias y utilizadas por el teatro contemporáneo. La configuración del mundo de la acción ha sido construida para hacerse comprender y ser identificable desde la mirada del otro, sin esto, la acción, y ese mundo configurado alrededor de la misma pierde todas sus posibles acepciones y sus potenciales significados. Ya no se imita la acción o ya no se imita con la acción; ya no se intenta interpretar eso, ese, o aquello, ya no se hace como que se hace. La contundencia de este teatro no se centra en la transmisión y comprensión de la fábula, sino en la antifábula que supone ser el cuerpo puesto a la intemperie o “la informe tempestad de arena que sepulta aquella otra tempestad de realidades irreconciliables en la conciencia”, (Lehmann, 2013, p. 315) como Lehmann refiere de Müller.

“El problema es que somos y estamos a punto de dejar de serlo” (Opalka, 2012, p. 121). Ahora, el intento parece estar en eternizar el pre-

sente dentro del acontecimiento teatral, buscando más que una representación de los hechos que conforman el drama, un continuo presente tanto en el espacio como en el cuerpo y en el tiempo. Es una especie de viaje a partir de la postulación de la incertidumbre como un acto posible dentro del flujo antilógico de la escena. El teatro antilógico plantea una dicotomía entre el espacio posible (no me refiero a este espacio a nivel abstracto o ficticio, sino a nivel de apropiación, a nivel ontológico) y el espacio que es, entre el espacio físico y el espacio mental; surge de un bloqueo de la reacción que instauro como absoluto al presente, como definitivo. Escénicamente todo gira en torno a un mismo momento, a un único instante que multiplica tanto direcciones como posibilidades visuales y sonoras en las que puede expandirse el flujo del presente escénico que constituirá el acto, convirtiéndolo en un acontecimiento inesperado y completamente alejado de la lógica que rige y fundamenta la vida diaria, y que ha hecho lo mismo con el teatro dramático.

Estas teatralidades se muestran como un presente continuo, no hay ni pasado ni futuro, sólo presente. La historia, en el caso de existir, no es el acontecimiento anecdótico y discursivo, sino lo que se gesta a partir de la comunión entre el cuerpo antilógico o no-mimético y la mirada. Nada es interpretado, ilustrado o descrito, sino presentado, puesto en presente, puesto en carne.

Estamos llenos de presente. Rebozamos presente. Hay un excedente de presente y “un presente hace defecto” (Mallarmé en Badiou, 2008, p. 57). Será que nos hemos dado cuenta que no hay a dónde ir y que por ello no vale la pena inventar nuevos dramas, sino que basta con transitar una y otra y otra vez ese vacío forcluido (me refiero a la experiencia del director-dramaturgo-ensamblista-actor, si es que tales figuras existen aún). Cómo se inventa un mundo ante los ojos del otro, si el mundo que nos circunda cada vez se vuelve más virtual y menos habitable. “Cuando lo real ya no es lo que era, la nostalgia cobra todo su sentido” (Baudrillard, 1978, p. 15). ¿De qué materia se hará ahora el teatro? ¿Vale la pena seguir haciéndolo?

Desde hace bastante tiempo se construye un teatro fuera del teatro; no me refiero al edificio. Un teatro que no trata más de fingir la verdad o una verdad, sino de mostrar una realidad que sucede (quizás eso sea probablemente una verdad) ya que los modelos dramático y espectacular se encuentran atravesando por un desgaste como puesta en escena. El teatro contemporáneo ha desintoxicado al teatro de cánones y el precio pagado es una crítica autoritaria y desacreditadora. Veo con cierta urgencia el hecho de que aún seguimos en la pelea de si una cosa es teatro o no lo es, cuando en otras disciplinas existen, por ejemplo, contratos icónicos o lingüísticos que clasifican la obra, y desde esa clasificación es el tratamiento a seguir, pero no se las niega. Me vienen a la memoria los conceptos de neofobia y neofilia traídos desde la etología, que mencionó Román Gubern en una conferencia, para referirse a aquellos animales que tienen comportamientos conservadores, muy rutinarios, y a aquellos animales que por el contrario, son curiosos y exploratorios, y que sin embargo, ambos son capaces de coexistir.

Dentro de estas teatralidades no existe el actor como se lo ha conocido, aceptemos eso; el actor ha pasado a ser cuerpo porque ha dejado de ser un ser técnico al que sólo le importaba y bastaba la técnica. La actualidad del tiempo-teatro o del tiempo-tiempo, es decir, del día a día que vivimos, nos propone un camino diferente al andado por la tradición dramática, nos propone una distancia conceptual, estructural, sistemática, filosófica, técnica o tecnológica, ontológica, y desde luego el replanteamiento del cuerpo, no como materia prima en la creación del teatro, sino como el teatro mismo; lo cual no significa que pongamos a pelear estéticas contra estéticas, puesto que el impulso de estas teatralidades, la mayoría de las veces, no es exclusivamente estético, y por lo tanto, el modelo dramático así como el espectacular resultan fallidos para abordar la realidad como la abordan otras teatralidades contemporáneas, así que, por qué competir.

Antes, mientras más, mejor. Escenas saturadas de decorados, cuerpos saturados de técnica y entrenamiento, saturados de “hallazgos”

“psicología” y “combustión” y la acción saturada de movimientos que buscaban la representación y la significación a través de la mimesis, “como si la pasión fuese una gruesa esponja mojada apretada por la mano implacable del dramaturgo” (Barthes, 2013, p. 112). Antes, mientras más, mejor.

Ahora, y desde hace tiempo, nos dirigimos hacia un teatro más pobre, y no en un sentido grotowskiano, sino en un sentido streyerliano cuando dice: “una imagen pobre es una imagen que permanece irresuelta: enigmática e inconclusa por el descuido o el rechazo político (...) es un objeto subalterno e indeterminado, excluido del discurso legítimo (...)” (Streyel, 2017, p. 67). ¿Qué hay ahora que no había antes? Parece obvia la pregunta y por consiguiente obvia la respuesta, pero hoy, hay el tiempo que no lleva a nada. El tiempo desencantado del tiempo que prefiere claudicar. El tiempo en la escena actual es el desencanto por lo que nunca llega. El tiempo desperdiciado porque no conduce a resultado alguno. El tiempo desposeído de sus leyes y sometido por el culto del ahora eternizado, por el exceso de presente. Boris Groys lanza una pregunta fundamental: “¿Qué hay en el presente —el aquí y ahora— que nos interesa tanto?” (Groys, 2012, p. 118). De alguna manera podemos señalar que el acto apunta al presente y a la acción que genera ese presente; al *algo* que siempre está pasando; tanto así, que en el actual teatro parece que ya no se necesita *saber hacerlo* y que basta con *hacerlo* (mera apariencia o conformismo en algunos casos). Lo que ahora importa es que suceda algo, algo que de verdad suceda. La técnica es permutada por la repetición, el objetualismo ínfimo y preexistente y una cruda composición del cuerpo que viene de la periferia conceptual, no de la acción mimética, sino de aquello que es la carne del tiempo y se hace presente a sí mismo y a nadie más, es decir, no está allí, en el espacio, frente a nosotros, para interpretarnos algo, sino para mostrarse tal cual es. Ya no es el actor pretendiendo hacer la acción lo que importa, (ya no se construyen dramas) ahora es el cuerpo visto, entendido y analizado desde la transversalidad, lo que es relevante. El acto teatral,

si nos apuramos, podría ser solamente el ensayo, la investigación, las disertaciones filosóficas, éticas y políticas acerca de la ontología de la idea que sostendrá el proceso.

Las teatralidades contemporáneas son más una estructura que una marca estética o que imitación; son estructuras de estructuras, estructuras dentro de otras estructuras que a su vez contienen a otras tantas estructuras, y es claro que son producto de la contaminación y que producen a su vez contaminación nueva. Ya a principios de los novecientos Gordon Craig nos alertaba: “En un tiempo la escenografía fue arquitectura. Más tarde se volvió imitación de la arquitectura y mucho más tarde aún, imitación de la arquitectura artificial” (Craig, 1999, p. 296). La contaminación produce nuevos procesos, nuevos conceptos, nuevos productos que nos reorientan a pensar e involucrar otras temporalidades y espacialidades para que el otro las habite, o bien, desde las cuales el otro participará más como testigo que como espectador.

En estas teatralidades, no las que hemos heredado, sino las que nos corresponde porque estamos siendo los constructores, cada vez apreciamos con mayor frecuencia soportes expresivos que escupen al actor. No existe un verdadero convivio entre el actor y la sustancia y el elemento que lo interviene o viceversa. Hay una comunicación impuesta. La representación aparece debido a que la actoralidad trabaja en los registros aprendidos que derivan de los conceptos de expresividad adquiridos en su formación dramática y espectacular como parte de su disciplina actoral. Se está cerca de una unidad tonal en estas nuevas teatralidades, se está cerca de la otredad desde la estética y la ética de la escena y el cuerpo, pero el que desentona es el actor, porque mientras los autores se han preocupado por llevar su lenguaje escénico a instancias aventuradas y arriesgadas haciendo hincapié o concentrando sus esfuerzos en una escena erigida a partir de objetos ínfimos, luz, medios alternativos, vacío, imagen, acción participativa, irrupción, documento, no han hecho lo mismo con el actor; el actor ha sido sacado de su trabajo en la tradición dramática o espectacular y ha sido insertado así, sin más

preámbulos, en estos procesos contemporáneos del teatro, es decir, ha habido un traspaso del actor, pero no una llegada del actor, no un nacimiento, no ha habido un actor inventado, no ha habido un actor-producto exclusivamente para la escena contemporánea, por ello el actor y sus maneras de hacer y de hacerse ver y de relacionarse con el entorno escénico y con el público se sienten impuestas, resuenan en otra frecuencia a pesar de las búsquedas de autonomía e independencia creativa que bastantes directores gestionan hoy en día para el actor. No se trata sólo de novedad, sino de saber qué hacer con esa novedad, en el supuesto de que lo sea. No se trata sólo de espontaneidad. Para qué la autonomía y la independencia del actor en su trabajo teatral, sino no se ha trabajado previamente a conciencia en el dismantelaje del cuerpo-interprete, del cuerpo-mimético y en el destierro de los arraigos técnicos, teóricos y en las posibilidades de colocar al cuerpo fuera del radar del drama.

¿Qué se puede hacer en estos casos? ¿Qué nos toca hacer? ¿Es importante que se haga algo al respecto, o más nos conviene olvidar estas osadías que para muchos son una afrenta a la tradición y credo teatral? ¿Valdrá la pena elevar las anclas del viejo barco y emprender un viaje nuevo por aguas desconocidas, o por lo menos, ajenas? ¿O es más provechoso botar por la borda estas nuevas propuestas, estas nuevas estructuras que buscan un lenguaje propio, y así ahorrarnos los quebraderos de cabeza y las discrepancias, mientras se accede a nuevos códigos que nos permitan comprender en su magnitud lo que la escena contemporánea intenta decirnos o no decirnos? Si se ha llegado a estas nuevas identidades teatrales es porque hay mensajes circundando alrededor del individuo autor, del individuo observador y del individuo social que de otros modos o de otras formas no se podrían comunicar, o al menos no con el impacto y contundencia necesarios.

Los conceptos con los que el teatro antilógico enfrenta al espectador exigen de él, nuevos conocimientos de sí mismo y sobre sí mismo tanto en lo particular como en lo global. Son conceptos que no buscan mostrar las tendencias actuales del teatro como una moda, puesto que para nada

es un arte digerido o titubeante, sino que proponen una relectura del estado de cosas que podrían importarle al tiempo, al momento y a los habitantes del presente.

El teatro está sufriendo cambios radicales, los cuales conllevan o presuponen nuevos estudios, o nuevos enfoques que expliciten y fundamenten el camino, las direcciones y los métodos que el teatro está tomando; indican, pues, que no podemos mantenernos indiferentes y mucho menos refrenar la realidad cada vez más constatable de que el concepto de teatro (si es que esto importa) está mudando de paradigmas.

Es claro que al día de hoy la estética de la puesta en escena ya no alcanza como presupuesto de la representación, esto en gran medida es producto del acceso sin restricciones y la acogida que el teatro ha estado dando a los nuevos medios de producción artística como la informática, el video y todas sus posibilidades, la instalación, el documento, el mapeo, el *performance*; así como a una expansión conceptual que hace contacto y se nutre de la filosofía, la sociología, la psiquiatría, por mencionar sólo algunos territorios.

El modelo dramático así como el espectacular resultan fallidos para abordar la realidad como la abordan las nuevas teatralidades que generan una polisemia constante y fluctuante, no sólo en las formas y los contenidos del teatro, sino en la idea, en la acción y sobre todo en el cuerpo o los cuerpos, puesto que también habremos de incluir al que pone la mirada. La interferencia de lenguajes, procedimientos y disciplinas son una constante que lejos de pensar en su pronta desaparición, vemos que cada vez cobran mayor contundencia y abarcan territorios más amplios y contrastantes.

Hoy todas las cosas quieren tener su oportunidad de manifestarse o de hacerse presentes de un modo más allá del ilusorio. “Lo que existe puede ser de un modo o puede ser de otro, ese su poder ser de otro modo, es algo que existe y se da independientemente de nosotros” (Ramírez, 2016, p. 17). Y eso es algo que tendría que quedarnos claro.

¿Qué conviene entonces? ¿Qué sigue? Sola una cosa no puede dejarse fuera de los recientes sucesos teatrales y es, como lo apuntara Foucault al referirse a Nietzsche: “el trabajo del diagnóstico: ¿qué somos hoy? ¿Qué es este hoy en el cual vivimos? Esta actividad del diagnóstico entraña un trabajo de excavación bajo los propios pies para establecer cómo se ha constituido antes, todo ese universo de pensamiento, de discurso y de cultura [...]” (Foucault, 2013, p. 95). Ir hacia adelante implica conocer y comprender el pasado. Penetrar en las profundidades del cuerpo, entendiendo éste como la unidad entre existencia, existencia social y ontológica, exige el compromiso de un grado más allá de la novedad pasajera. Exige una búsqueda por despertar la capacidad de generar la idea avanzada, por generar un lenguaje autónomo y autosuficiente capaz de comunicar.

Lo que hoy en día pasa con el teatro no puede ser una ocurrencia o apariencias o tendencia. Lo que pasa hoy con el teatro vale el riesgo. Es una laceración de la realidad a través de la realidad. El drama ha sido puesto en libertad para que vaya a ilusionar a otro lado. Pero hay algo que preocupa: el actor, el que se dice ser el meollo del teatro; pero si el teatro está cambiado, por qué no ha de cambiar también este paradigma. “El sistema es siempre la voz del jefe” (Cioran, 2005, p. 22). Preocupa el actor que no ha comprendido o al que aún no le hacen comprender que el teatro vive nuevas situaciones y sigue enfrentando el hecho teatral a partir de la caducidad de sus medios expresivos. El teatro demanda evolución. Caminemos en vez de regodearnos en la queja. Caminemos en vez de infectarnos de esa crítica que nos vuelve paralíticos intelectuales y máquinas copadoras.

Bibliografía:

- Badiou, A. (2008). *El balcón del presente: conferencias y entrevistas*. México D.F. Siglo XXI Editores.
- Barthes, R. (2013). *Mitologías*. México D.F. Siglo XXI Editores.
- Baudrillard, J. (1978). *Cultura y simulacro*. Barcelona. Editorial Kairós.
- Cioran, E. (2005). *Conversaciones*. Barcelona. Tusquets.

- Craig, E. (1999). *El arte del teatro*. México D.F. Escenología A.C.
- Deleuze, G. (1984). *Francis Bacon: lógica de la sensación*. París. Editions de la difference.
- Foucault, M. (2016). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. México. D.F. Siglo XXI Editores
- (2013). *¿Qué es usted, profesor Foucault?* México D.F. Siglo XXI Editores.
- Groys, Boris. (2012). Estar aquí y ahora. *La Tempestad, volumen 13* (83), 121.
- Lehmann, H. (2013). *Teatro posdramático*. Murcia. Cendeac. Paso de Gato.
- (2017). *Tragedia y teatro dramático*. Ciudad de México. Paso de Gato.
- Mandoki, K. (2011). Fotos, mentiras y videos. *Ensayo sobre fotografía documental*. México D.F. Siglo XXI Editores.
- Opalka, R. (2012). Estar aquí y ahora. *La Tempestad, volumen 13* (83), 118.
- Percia, M. (2017). Potencias de la intemperie. *La Tempestad, volumen 19* (124), 71.
- Piscator, E. (2001). *El teatro político*. Guipúzcoa. Hiru.
- Ramírez, M. (2016). *El nuevo realismo: la filosofía del siglo XXI*. Ciudad de México. Siglo XXI Editores.
- Ryngaert, J. y Sermon J. (2016). *El personaje teatral contemporáneo: descomposición, recomposición*. Ciudad de México. Paso de Gato.
- Sánchez, J. (2012). *Prácticas de lo real en la escena contemporánea*. México D.F. Paso de Gato.
- Steyerl, H. (2017). Desaparecidos: lugares de indeterminación. *La Tempestad, volumen 19* (124), 67.

Notas

1. Cuando digo antropología no pretendo referirme a la ciencia específica a la que damos ese nombre, y que es el estudio de las culturas exteriores a la nuestra; por antropología entiendo la estructura propiamente filosófica en virtud de la cual todos los problemas de la filosofía se sitúan ahora dentro de un dominio que podemos llamar el de la finitud humana. (Foucault, 2013, p. 40)

Reseñas biográficas

Santiago Rodríguez (Ecuador). Director y docente de la Carrera de Teatro de la Facultad de Artes de la UCE, se destaca en su labor el rediseño de la Carrera de Artes Escénicas, así como la coordinación del diseño de la maestría en Dirección y Dramaturgias Contemporáneas, y creación del archivo histórico de la Carrera de Teatro, con más de cuarenta y seis años de historia. Director de proyectos de investigación teatral ganadores de premios nacionales. Como actor —con una trayectoria de más de treinta años— ha representado al país en festivales internacionales en Estados Unidos, Venezuela, Brasil, Italia, Egipto, Israel, España, Chile y Ecuador. Sus ponencias se han publicado en revistas nacionales. Actualmente dirige el próximo montaje del grupo FUERADEQUICIO Laboratorio Teatral, del cual es miembro fundador.

Daniel Enrique Ariza Gómez (Colombia). Profesor asociado del Departamento de Artes Escénicas de la Universidad de Caldas. Director del Departamento de Artes Escénicas. Doctor en Diseño y Creación de la Universidad de Caldas. Magíster en Estética y Creación de la Universidad Tecnológica de Pereira. Maestro en Artes Escénicas de la Universidad Distrital, Psicólogo de la Universidad de La Sabana. Coordinador del grupo de investigación: Teatro, Cultura y Sociedad (Categoría “B” de Colciencias). Par evaluador de Colciencias. Miembro del comité curricular y profesor de la Maestría en Artes de la Universidad de Caldas. Miembro del comité académico del Doctorado en Diseño y Creación de la Universidad de Caldas. Miembro del Comité Ejecutivo de la Asociación Internacional de Teatro Universitario (AITU). Miembro fundador de la Red Latinoamericana de Creación e Investigación Teatral Universitaria (CITU). Mención de honor del Premio Nacional de Investigación teatral del Ministerio de Cultura (2017).

Matteo Bonffitto (Brasil). Actor-intérprete, escritor-dramaturgo, director, investigador en el área de Artes de la Escena y profesor asociado del Departamento de Artes de la Unicamp. En el marco de la EAD-ECA-USP, por el DAMS de la Universidad de Bolonia (Graduación), Italia, la ECA-USP (Maestría) y la Royal Holloway University of London (PhD). Ha dirigido talleres, actuado en varios espectáculos y *performances* presentados en Brasil y en el exterior. Dirige talleres prácticos en Brasil y en el exterior, y es autor de varios artículos y libros sobre el trabajo del actor y del ejecutante, tales como *El actor compositor* (2002, 2009); *La cinética de lo invisible* (2009) publicada en inglés ("The Kinetics of the Invisible" por Peter Lang Publishing House) y *Entre el actor y el performer* (2013), todos publicados por la Editora Perspectiva. Es uno de los fundadores del Performa Teatro (www.performateatro.org)

Jorge Dubatti (Buenos Aires). Doctor (Área de Historia y Teoría de las Artes) por la Universidad de Buenos Aires. Premio Academia Argentina de Letras al mejor egresado 1989 de la Universidad de Buenos Aires. Profesor adjunto regular (a cargo) de Historia del Teatro Universal (Carrera de Artes, UBA). Director por concurso público del Instituto de Artes del Espectáculo de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Coordina el Área de Investigaciones en Ciencias del Arte (AICA), Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Fundó y dirige desde 2001 la Escuela de Espectadores de Buenos Aires. Es Director General del Aula de Espectadores de Teatro de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ha contribuido a abrir 27 escuelas de espectadores en diversos países. Ha dictado materias y seminarios en diversas universidades nacionales y extranjeras. Entre sus libros: *Filosofía del Teatro I, II y III, Concepciones de teatro. Poéticas teatrales y bases epistemológicas, Del Centenario al Bicentenario: Dramaturgia. Metáforas de la Argentina en veinte piezas teatrales 1910-2010* (encargo del Fondo Nacional de las Artes), *Cien años de teatro argentino, Teatro-matriz, teatro liminal. Estu-*

dios de filosofía del teatro y poética comparada, poéticas de liminalidad en el teatro. El Rectorado de la Universidad de Buenos Aires le otorgó el Premio a la Excelencia Académica (2015).

Eberto García Abreu (Cuba). Teatrólogo, Doctor en Ciencias sobre Arte, especialidad en Arte Teatral. Licenciado en Teatrología y Dramaturgia por la Universidad de las Artes de La Habana, donde es profesor titular y jefe del Departamento de Teatrología y Dramaturgia de la Facultad de Arte Teatral. Investigador auxiliar de la Academia de Ciencias. Asesor teatral de Argos Teatro, Teatro El Portazo y Trébol Teatro. Coordina el Encuentro de Investigación Teatral Cruce de Criterios y los Foros de Creadores del FIT de Cádiz. Miembro de la AICT. Dirige *Trasposos escénicos*. Núcleo de Prácticas Creativas.

Madeleine Loayza (Ecuador). Directora, docente investigadora y actriz. Doctoranda en Artes e Investigación por la Universidad Central del Ecuador y la Universidad Politécnica de Valencia, España. En los últimos años destaca su trabajo como directora. Sus propuestas escénicas *Crimen y Castigo*, *Descripción de un cuadro*, *La Tempestad* y *Arrebato Opus 52*, han ganado premios nacionales y generado artículos y ponencias en universidades nacionales e internacionales de Quito (UCE), Mar del Plata (ATEACOMP), La Plata (UNLP), Medellín (U. de Antioquia), Manizales (U. Caldas y Red CITU) y Moscú (AITU). Es profesora titular de la Carrera de Teatro de la FAUCE desde hace diez años. Su investigación doctoral y producción artística se enfoca en la teatralidad, cuerpo y dramaturgias contemporáneas como actriz-performer y dramaturga.

Isabel Cristina Hernández Madrid (Colombia). Psicóloga, magíster en Familia, doctoranda en Estudios de Familia. Docente del Departamento de Estudio de Familia de la Universidad de Caldas y Coordinadora de la Maestría en Intervención en Relaciones Familiares de la

misma Universidad. Se ha desempeñado profesionalmente por dieciocho años en atención terapéutica a niños, niñas y familias sobrevivientes de violencia familiar y abuso sexual. Ha sido asesora territorial para el desarrollo y formulación de estrategias de gestión social integral de la prevención y atención de fenómenos como el maltrato infantil, abuso sexual y violencias en las familias. Ha asistido a entes territoriales en la formulación y planificación de políticas públicas de niñez y familia y en planes, programas y proyectos de prevención de la explotación sexual de niños, niñas y adolescentes, prevención del embarazo en adolescentes y movilización territorial frente a la implementación de acciones coordinadas a favor de la niñez, adolescencia y familia.

Amaranta Moral Sosa (Ecuador). Magíster en Antropología Visual y Documental Antropológico (FLACSO, Ecuador). Licenciada en Diseño de Espectáculos, Universidad de Palermo (Argentina). Docente de la Facultad de Artes de la Universidad Central del Ecuador. Productora de proyectos culturales. Investigadora de procesos relacionados con la sexualidad. Actualmente se encuentra cursando la Maestría de Procesos Educativos Mediados por Tecnología, y se encuentra investigando las intersecciones transdisciplinarias entre diseño, teatro, artes visuales y pedagogías.

Ernesto Ortiz (Ecuador). Bailarín, coreógrafo y crítico de danza. Su obra ha sido de gran influencia en la escena dancística ecuatoriana desde hace varios años. Tiene a su haber más de cuarenta creaciones escénicas y varios premios, así como libros publicados sobre la práctica y la docencia de danza. Además de representar a la danza ecuatoriana en distintos países, ha colaborado como coreógrafo residente e invitado en instituciones del nivel de la Universidad de Harvard, la Universidad de Vassar y la Universidad de Illinois. Así mismo ha desarrollado su trabajo en medios impresos, nacionales y extranjeros, tales como *Mundo Diners*,

Conjunto (Casa de las Américas), *El Búho*, *El Sótano*, *El Apuntador* —entre otras—, especializándose en la crítica de artes escénicas. Actualmente, Ortiz es maestro titular de la Facultad de Artes de la Universidad de Cuenca, dirige el Laboratorio Permanente de Danza y Composición Coreográfica, y es miembro del Consejo Editorial de la Facultad.

Raúl Valles (México). Dramaturgo y director de escena. Actualmente se desempeña como profesor-investigador y como director del Laboratorio de Investigación Dramatúrgica en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Sus montajes más relevantes a la fecha han sido: *Magnetar*, *Duncan*, *Apoplejía de los héroes* y *La herencia de Edipo*, esta última recibió el premio de Mejor Obra Internacional en el Festival Internacional de Teatro de Teherán, Irán; país donde trabajó en el Proyecto Teatral Irán-México auspiciado por el Fadjr International Theater Festival, como director huésped. Tiene publicados los libros: *Hombres cosa, hombres miedo*; *Un estudio sobre el actor*; *Rumbo a vacío*; *Teatro antilógico*; y, *Escrituras para la escena*. Ha dictado conferencias, impartido talleres, clases magistrales y entrenamientos especializados en Irán, Estados Unidos, Ecuador y México. Ha sido becario del Forcan y del Fonca.

Esta compilación de ocho artículos de varios docentes, artistas y teóricos del teatro nace en el contexto del Primer Congreso Internacional de Pedagogía Teatral, en septiembre de 2016, organizado por la Dirección de la Carrera de Teatro, de la Facultad de Artes, de la Universidad Central del Ecuador. Evento académico realizado en el marco del escenario pedagógico internacional. Los procesos de investigación que han dado como resultado los artículos de este texto, abordan preguntas que reflejan la preocupación de sus autores frente al quehacer pedagógico y artístico, sus visiones y planteamientos ante problemas e inquietudes que resultan ineludibles dentro del ejercicio de la práctica artística y académica contemporánea. Una contribución a la sociedad y a la producción de conocimiento en el marco de la Educación Superior, en retribución al valioso acontecer pedagógico que día a día, de manera silenciosa, se ha manifestado en las aulas de la Carrera de Teatro durante más de cuarenta y seis años.

Santiago Rodríguez Mera, 2019
Director de la Carrera de Teatro

ISBN: 978-9942-945-95-2



9 789942 945952

