

Lectura umbral, dramaturgia argentina y discursos de otredad: ensambles teórico-pedagógicos: ensambles teórico-pedagógicos¹

Mauricio Tossi²

CONICET, Instituto de Artes del Espectáculo, Universidad de Buenos Aires;
Universidad Nacional de las Artes.

mauriciotossi@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5144-2544>

Resumen:

El presente artículo propone una articulación teórico-pedagógica entre las dramaturgias argentinas regionales con “voluntad de otredad” y las pedagogías críticas latinoamericanas de la alteridad. El estudio desarrolla la noción de “lectura umbral” como una experiencia poético-estética y crítico-reflexiva fundada en los principios de dialogicidad, concienciación y utopía. En este marco, y siguiendo los aportes de la “ronda” como estrategia didáctica, la lectura de textos dramáticos de la Patagonia y el noroeste argentino se concibe como un acontecimiento performativo y liminal que favorece formas cognoscentes de estar-siendo-con otros.

Palabras clave: dramaturgia argentina; experiencia lectora; discursos de otredad; fundamentos pedagógicos.

Threshold reading, Argentine dramaturgy and discourses of otherness: theoretical-pedagogical articulations

Abstract:

This article proposes a theoretical-pedagogical articulation between Argentine regional dramaturgies characterized by a “will toward otherness” and Latin American critical pedagogies of alterity. The study develops the notion of “threshold reading” as a poetic-aesthetic and critical-reflective experience grounded in the principles of dialogicity, conscientization, and utopia. Within this framework, and drawing on the contributions of the “round” as a didactic strategy, the reading of dramaturgical texts from Patagonia and Northwestern Argentina is conceived as a performative and liminal event that fosters cognitive ways of being-with others.

Keywords: Argentine dramaturgy; reading experience; discourses of otherness; pedagogical foundations.

¹ Para citar este artículo: Tossi, Mauricio. (2026). Lectura umbral, dramaturgia argentina y discurso de otredad. Aportes crítico-pedagógicos. *El Peldaño—Cuaderno de Teatología*. Julio-Diciembre 2026, N°26. Julio 2026. pp. 7-21.

<https://www.ojs.arte.unicen.edu.ar/index.php/elpeldano/article/view/1585/version/1447>

Sección: Artículos. Recepción: 02/05/2026. Aceptación final: 02/06/2026.

² Tossi, Mauricio. Prof. Titular Universidad Nacional de las Artes. CONICET, Instituto de Artes del Espectáculo, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. Argentina.

Introducción:

La crítica y la historiografía de la dramaturgia argentina en perspectiva regional ha obtenido en los últimos años un evidente progreso disciplinar, principalmente fundado en la reconfiguración de poéticas territoriales, el diseño de periodizaciones situadas, el estudio hermenéutico de casos (obras, autoras/es, grupos) silenciados o marginados por los discursos teóricos centralizadores, u otras cualidades que han aportado a este avance gnoseológico.

Desde este enfoque, el presente artículo se propone dar los primeros pasos hacia una intersección teórica entre dos campos de estudio que, si bien poseen correlaciones o puentes conceptuales altamente productivos, aún no han sido puestos en diálogo de forma sistemática. De manera puntual, nos referimos a la posible articulación entre, por un lado, los resultados histórico-críticos alcanzados en las investigaciones dramáticas comparadas e interregionales (Tossi, 2022; Tossi y Paoletta, 2024), en especial, las denominadas “macropoéticas con voluntad de otredad” (Tossi, 2019; 2023; 2025), por otro lado, las contribuciones de las pedagogías críticas de la alteridad (Freire, 2016; Larrosa y Skliar, 2009; Skliar, 2011; Walsh, 2013; Palermo, 2014; Cabaluz Ducasse, 2015; Segato, 2021).

El continente de estas intersecciones teóricas entre lo dramático argentino interregional, los discursos de otredad y las bases crítico-pedagógicas se sostiene y circunscribe, además, en el *Programa de investigación pedagógica sobre las alteridades en la literatura dramática argentina*³ (PALIDRA), esto es, un encuadre investigativo general, formado por investigadoras/es de distintas zonas del país y orientado hacia múltiples líneas de exploración o áreas temáticas de desarrollo progresivo.

El PALIDRA asume como hipótesis de trabajo y contrastación los siguientes lineamientos, a saber: los textos dramáticos y los discursos metapoéticos⁴ argentinos delimitados como *macropoética con voluntad de otredad* (Tossi, 2023) diseñan un *locus* de enunciación regional, decolonial y descentralizador que potencia el desarrollo teórico y metodológico de las pedagogías críticas de la alteridad, mediante la refutación de las homogeneizaciones culturales históricamente atribuidas a los “otros” de la nación-interior, así como por la erosión de las subalterizaciones generadas por diferenciaciones de clase, raza o género. Por ende, la intersección de los campos poéticos, gnoseológicos y pedagógicos que proponemos permite una articulación interdisciplinar sin antecedentes locales previos, sustentada en la consolidación de reflexiones teóricas divergentes y en la elaboración de transposiciones didácticas específicas forjadas en la geopolítica de un conocimiento artístico-literario situado, comparado e interregional. Este supuesto permite trazar determinadas “áreas temáticas

³ El PALIDRA es, a la fecha, una de las áreas de trabajo que ha iniciado el “Grupo de investigación interregional sobre dramaturgias argentinas” (GIIDA), radicado en el Instituto de Artes del Espectáculo de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

⁴ En el marco del mencionado programa de investigación entendemos por la “literatura dramática” a un conjunto heterogéneo de prácticas escriturales fundadas en, para o sobre la escena, es decir, prácticas escriturales ficcionales (obras dramáticas con notaciones diversas) o prácticas escriturales teorizantes (ensayos conceptuales, manifiestos, manuales, diarios de trabajo, u otras). En de este artículo nos ocuparemos de las prácticas escriturales escénicas con base ficcional.

de desarrollo” (ATD) en el marco del PALIDRA, las cuales se elaboran, por ejemplo, siguiendo los procesos de “dialogicidad”⁵ y “concienciación”⁶ relacionados con las pedagogías críticas latinoamericanas (PCL) y los anclajes utópicos o “principios de esperanza”⁷ promovidos como fundamentos de valor en las dramaturgias argentinas interregionales con voluntad de otredad.

Puntualmente, en este ensayo de aproximación a las intersecciones entre las dos áreas de conocimiento precitadas, nos focalizaremos en las siguientes interrogaciones: ¿Cómo se interrelacionan los fundamentos poéticos de las dramaturgias argentinas con “voluntad de otredad” y los fundamentos pedagógico-críticos sobre las alteridades latinoamericanas? ¿Qué experiencias poéticas y estético-educativas propician las articulaciones entre lo dramático, los discursos de otredad y los principios de dialogicidad, utopía o concienciación planteados por las pedagogías críticas? ¿Mediante qué *corpus* dramático argentino-regional se pueden diseñar estrategias pedagógicas específicas que contribuyan al desarrollo crítico de estos lineamientos?

Para abordar estas preguntas-motor realizaremos el siguiente recorrido: primero, estableceremos correlaciones teóricas entre la noción de “praxis” planteada por los estudios sobre las alteridades en la educación y la “experiencia lectora” en la dramaturgia, puntualmente, sobre las posiciones de lo que denominaremos “lectura umbral”. Segundo, indagaremos en un “nodo poético-regional” (Tossi, 2023) funcional a estos objetivos, con el fin de proponer un *corpus* dramático operativo y un análisis crítico-textual que contribuya a sus fundamentos pedagógicos. Además, para esta sección, nos focalizaremos en la estrategia didáctica de la “ronda” como modo de lectura (García, 2024). En tercer término, y a modo de conclusión provisoria, resumiremos los enlaces o entrecruzamientos teóricos entre los dos campos de conocimiento delimitados para este ensayo.

Experiencia y educación (o las formas cognoscentes de estar-siendo-con “otro”)

[...] la educación se rehace constantemente en la praxis. Para *ser*, tiene que *estar siendo*.

Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*

⁵ Para los referentes de las PCL, la praxis dialógica es el motor de los ensambles éticos, políticos y crítico-transformadores de la experiencia educativa. En este sentido, Cabaluz Ducasse afirma: “[...] la praxis dialógica emerge del supuesto de la inexistencia de la ignorancia y el conocimiento como absolutos, y de la necesaria apertura al otro/a para configurar saberes y conocimientos transformadores. La dialogicidad nos permite aproximarnos a experiencias y conocimientos distintos, a saberes-otros, los cuales pueden ser simétricos, asimétricos y/o disimétricos.” (2015, p. 60).

⁶ Siguiendo los aportes de Paulo Freire y Enrique Dussel, en la PCL se define esta noción como “[...] superar la comprensión del mundo espontánea, mistificada e ingenua, para llegar a una conciencia ético-crítica capaz de analizar, comprender y transformar las estructuras en que se sustentan las relaciones de dominación” (Cabaluz Ducasse, 2015, p. 55).

⁷ En este caso, las bases teóricas de las PCL consideran –además de la filosofía y la pedagogía de la liberación– los aportes de Ernst Bloch, al articular la condición de ser como “poder-ser” con lo utópico o el “principio-esperanza” frankfurtiano. Así, “[...] el horizonte de posibilidades asociados al *poder-ser ad-viniente* o al futuro-otro, no se encuentra dado, sino que se va construyendo en el dinámico proceso de la praxis, la que se va configurando en contextos socio-históricos diversos” (Cabaluz Ducasse, 2015, p. 64).

El dinámico y permeable legado del pensamiento freiriano ha consolidado diferentes enfoques en las llamadas pedagogías críticas (PC), tanto en las revisitas y actualizaciones que se hicieron en las escuelas norteamericanas como en los desarrollos teóricos latinoamericanos. De este modo, y siguiendo los aportes de Cabaluz Ducasse (2015), las PC no constituyen un “patrimonio exclusivo” de las contribuciones de Michael Apple, Henry Giroux o Peter MacLaren, pues los progresos disciplinares realizados en diversos centros pedagógicos de Chile, Colombia, Argentina, Brasil y México –entre otros países de la región– han descentralizado, ampliado y potenciado los encuadres de Freire y de otras/os referentes, esto último mediante “[...] el fortalecimiento de pedagogías-otras, es decir de cuerpos teóricos y prácticos que emergen a partir de las necesidades y problemáticas que atraviesan las subjetividades, comunidades y pueblos dominados/as, excluidos/as, subalternizados/as” (p. 17).

Por consiguiente, las bases epistemológicas de esta corriente se fundan en la ineludible condición situada de la praxis que motoriza su problematización. En este marco, recordemos que ha sido Freire quien –para deconstruir los mecanismos reproductivos de la educación “bancaria”– inscribe a su concepción de la educación liberadora en un acto cognoscente forjado por la “intencionalidad” y la “conciencia de” o, también, conciencia de la conciencia. Al respecto, Freire asevera:

Una vez más antagonizan las dos concepciones y las dos prácticas que estamos analizando. La “bancaria”, por razones obvias, insiste en mantener ocultas ciertas razones que explican la manera de cómo *están siendo* los hombres en el mundo y, para esto, mitifica la realidad. La problematizadora, comprometida con la liberación, se empeña en la desmitificación. Por ello, la primera niega el diálogo en tanto la segunda tiene en él la relación indispensable con el acto cognoscente, desvelador de la realidad. (2016, p. 76)

De este modo, el *ser* de la praxis –tal como se señala en el epígrafe de esta sección– opera por su *estar-siendo-con*, una experiencia que se abre ineluctablemente al mundo de las alteridades y subalteridades. En efecto, un ejemplo de las ampliaciones y articulaciones teórico-latinoamericanas planteadas por Cabaluz Ducasse se materializa en los ensayos del investigador argentino Daniel Suárez (2016), quien, siguiendo las coordenadas del pensamiento gramsciano, define las orientaciones teóricas de la PC como una *filosofía de la praxis*, en tanto actúan como “pedagogías no contemplativas” estructuradas por: a) la concientización sobre los agentes sociales subalternos, empoderados en su complejidad, distinción y autonomía como fuerzas contrahegemónicas; b) la “construcción de subjetividades políticas rebeldes” (p. 10) y de conocimientos de emancipación; c) la resistencia a la subalterización de saberes populares, con base en prácticas democráticas que descolonicen memorias, historias, prácticas y discursos (p. 11).

En consecuencia, por las fuentes gramscianas y freirianas de estas proposiciones, la praxis se define como la indisoluble experiencia dialéctica entre pensamiento y acción o teoría y práctica. Este ideario de la praxis funciona como matriz de múltiples problematizaciones sobre la experiencia educativa, las que –a su vez– pueden

observarse en las concepciones de las praxis artístico-educativas en general y de las artes escénicas en particular, dado que nos confronta ante determinadas “encrucijadas” poéticas y estético-decoloniales, objetivadas en las heridas patriarcales y racistas que la modernidad ha promovido (Palermo, 2014).

Por efecto de estas encrucijadas se torna oportuno visitar las correlaciones entre experiencia educativa y otredad, puntualmente, en el campo estético-poético de las dramaturgias argentinas que, por su territorialidad y tipos de agenciamiento, han sido “periferizadas” de las historiografías artísticas centralizadoras.

Para avanzar en este sentido, recuperamos las contribuciones de Jorge Larrosa (2009), quien plantea la necesidad de revisar la noción de “experiencia educativa” frente a distintos usos generalistas o banales del término. Así, el citado autor busca ofrecer densidad teórica, crítica y empírica a esta herramienta fundamental de las PC. Desde este enfoque, propone entender a la experiencia como “eso que me pasa” y no aquello “que pasa” (p. 14). A partir de esta reformulación, Larrosa traza un eficaz itinerario teórico que, entre otras cualidades, nos ayuda a fundamentar los procesos de concienciación, utopía y dialogicidad que hemos diagramado en este estudio como nexos interdisciplinarios. Este trazado analiza a la experiencia en relación con tres principios, a saber:

- a) Principio de alteridad: la premisa de la experiencia como “eso que me pasa” remite, en primer lugar, a la conciencia de un acontecer externo o sin dependencia de mí, o sea, apunta a aquello definido como *eso* que no soy yo. Por ende, esta exterioridad insta un principio de alteridad, en tanto, “[...] *eso* que me pasa tiene que ser *otra cosa* que yo. No otro yo, u otro como yo, sino otra cosa que yo. Es decir, algo otro, algo completamente otro, radicalmente otro” (Larrosa, 2009, p. 15).
- b) Principio de reflexividad: la proposición que define a la experiencia como “eso que me pasa” conlleva, en segundo lugar, a una conciencia del acontecer externo precitado, puesto que la otredad del *eso* ya descrita se despliega en *mí*. Entonces, se evidencia una retroalimentación entre un movimiento experiencial externo (alteridad) y un movimiento experiencial interno (mismidad), con apertura a nuevas condiciones transformadoras por parte de un sujeto sensible, poroso y, además, crítico-reflexivo de sí mismo frente a la alteridad de lo vivido.
- c) Principio de pasaje: en tercer término, “eso que me pasa” está atravesado por un devenir, un estado de tránsito o pasaje. Larrosa plantea que la “[...] experiencia supone por tanto una salida de sí hacia otra cosa, un paso hacia otra cosa, hacia ese *ex* del que hablábamos antes, hacia ese *eso*...” (2009, p. 17). Este pasaje ofrece al sujeto marcas, indicios o, incluso, heridas sensibles y cognoscitivas surgidas de la experiencia.

Con una clara y sugerente distancia de las apelaciones y los usos generalistas, mecanicistas o “bancarios” (Freire, 2016) de la noción de experiencia en el campo pedagógico, la formulación teórica de Larrosa permite complejizar distintos grados de experiencia poético-estética⁸ en la educación artística, por ejemplo, la praxis que hemos

⁸ Para contrarrestar las utilidades reduccionistas o banales de la noción experiencia en la educación artística resulta imperioso insistir en la diferenciación de lo experiencial en los planos poético y estético. Entonces, para una aproximación conceptual de estas distinciones, las que por razones de economía

delimitado como objeto-problema en este artículo: la experiencia lectora de textos dramáticos.

Desde los enfoques sobre la experiencia descritos por las pedagogías críticas, reactualizamos las preguntas-motor enunciadas en la introducción mediante los siguientes términos: ¿qué condiciones de posibilidad y mediaciones contribuirían a transformar a la lectura de textos literario-dramáticos en una “experiencia” con voluntad de alteridad, reflexividad y transividad?

Hacia una lectura umbral de los textos dramáticos

Un lugar y un tiempo que se abren como hueco para dar ocasión al juego, y cierta extrañeza, cierta inquietud, como de quien va a entrar en territorios desconocidos.

Graciela Montes, “Juegos para la lectura”, *La frontera indómita*

La experiencia de la lectura ha sido objeto de numerosas y heterogéneas investigaciones literarias, sociolingüísticas y pedagógicas. No obstante, en la mayoría de los casos, la experiencia lectora que se analiza remite a los géneros narrativos o ensayísticos, sin problematizar de manera exhaustiva la singular experiencia de alteridad, reflexividad y transividad que promueve la lectura de los textos dramáticos (sean clásicos, moderno-europeos o, particularmente, las nuevas textualidades poético-regionales contemporáneas). Por consiguiente, en este ensayo, abordaremos algunos aspectos de esta singularidad, con el fin de fundamentar en términos pedagógico-críticos posibles estrategias de lecturas literario-dramáticas en la formación de formadores en artes y literatura en el nivel superior y universitario.

Para ahondar en este objetivo, debemos reconocer –por lo menos– dos coordenadas de análisis, o siguiendo las indagaciones de Gustavo Bombini (2009) sobre la noción de “modos de leer” planteada por Josefina Ludmer, es necesario delimitar, por un lado, qué se lee, es decir, una determinada acepción del texto dramático y de su configuración didáctica en un *corpus* de textos específicos; por otro, desde qué perspectiva se lee, o sea, los basamentos epistémicos y poético-estéticos de la praxis-lectora que intentamos comprender.

En relación con el primer eje o coordenada planteada, el teórico francés Joseph Danan (2012) piensa a la dramaturgia como una “función”, es decir, más allá de la consabida atomización o diáspora conceptual que este término ha vivido en las últimas décadas, propone indagar en la histórica polaridad que confiere a la dramaturgia determinadas capacidades y competencias. Al respecto, el citado autor señala:

argumentativa no podemos desarrollar en este estudio, sugerimos los aportes de Boris Groys (2021, pp. 9-19).

En su primer sentido, la dramaturgia sería entonces el “arte de la composición de las obras de teatro”, definición que es aceptada por consenso desde Littré hasta Pavis, lo que no excluye que hoy en día nos sintamos algo estrechos en ella, incluso si nos quedáramos únicamente en el ámbito de este primer sentido. Tomemos esta definición como una simple referencia inicial, un punto de partida. En lo que concierne al segundo sentido, llamado moderno, más allá de la diversidad de las concepciones y de las prácticas, yo propondría como definición: “Movimiento de tránsito de las obras de teatro hasta llegar a la escena”. Debemos preguntarnos si estas dos definiciones consiguen abarcar el vasto campo de la dramaturgia. Podemos de antemano suponer que no. (Danan, 2012, p. 13)

Esta histórica dualidad remite a los debates textocentristas y escenocentristas que nutrieron a los estudios teatrales durante el siglo XX, así como a la complejidad de la praxis dramática, en la que las vertientes indicadas no pueden escindirse, por el contrario, deben leerse como recíprocas y operacionales. De este modo, Danan plantea que el sentido 1 no anula al sentido 2 (pp. 25-28), pues ambas acepciones formulan una exquisita y productiva tensión entre “invariantes” que develan las estructuras y formas históricas de “organización de la acción” (p. 14), independientemente de la direccionalidad optada por el “movimiento de tránsito”, ya sea desde el texto hacia la escena o desde el montaje hacia la escritura.

En diálogo directo con esta perspectiva de la dramaturgia y de su condición experiencial emerge la segunda coordenada o vector a considerar: los fundamentos epistémicos y poético-estéticos desde los cuales leemos, los que en esta casuística interactúan con los marcos teóricos de las pedagogías críticas.

En este sentido, y con mayor precisión conceptual, inscribimos y extendemos los principios de dialogicidad, concienciación y utopía sobre las figuraciones de otredad representadas en la dramaturgia argentino-regional desde un enfoque puntual: la “frontera indómita”. Esta dúctil noción sobre la construcción de espacios poéticos enunciada por la reconocida escritora, ensayista y docente Graciela Montes (2025) nos permite recuperar un *locus* de enunciación estratégico y dinámico en las experiencias lectoras. Montes retoma determinados postulados psicológicos de Winnicott para pensar los lugares de potencialidad de diferentes experiencias culturales “transitivas”, entre otras, el juego, los rituales, las prácticas artísticas o literarias en general. Lógicamente, en esta “tercera zona”, la autora territorializa a las experiencias lúdico-lectoras sobre los textos ficcionales. Para definir a la “frontera indómita” como un *locus* alternativo o espacio-otro, Montes afirma:

Esta tercera zona no se hace de una vez y para siempre. Se trata de un territorio en constante conquista, nunca conquistado del todo, siempre en elaboración, en permanente hacerse; por una parte, zona de intercambio entre el adentro y el afuera, entre el individuo y el mundo, pero también algo más: única zona liberada. El lugar del hacer personal. [...] La condición para que esta frontera siga siendo lo que debe ser es, precisamente, que se mantenga indómita, es decir, que no caiga bajo el dominio de la pura subjetividad ni de lo absolutamente exterior, que no esté al servicio del puro yo ni del puro no-yo. La educación, en un sentido más generoso que la mera enseñanza, puede contribuir considerablemente al angostamiento o ensanchamiento de este territorio necesario. (2025, p. 52)

Siguiendo el eco de la propuesta de Montes, comprendemos a la lectura de los textos literario-dramáticos como uno de los bordes o “umbrales” de la frontera indómita. Abogamos por una *lectura umbral* pensada como un ejercicio de “conquista”, configuración y reelaboración de los “movimientos de tránsito” (Danan, 2012, p. 13) hacia la escena, con apoyo en una experiencia poética y estética liminal respecto de la “realización escénica” (Fischer-Lichte, 2011).

Con base en estas orientaciones sobre la praxis dramática y las cualidades de la experiencia precitadas, entendemos a la lectura umbral como un acontecimiento poético en sí mismo, esto es, un eslabón o grillete implícito en los procesos socioimaginarios y poéticos que componen los “movimientos de tránsito” hacia la escena. Desde este enfoque, proponemos que la lectura umbral de dramaturgias supere los prejuicios cognitivos de pasividad, reduccionismo o reproductividad en el devenir de la realización escénica, incluso, desandar los preconceptos de “descorporalidad”, “pura literalización” o “antesala de la acción artística” que determinadas prácticas o concepciones de la enseñanza del teatro le han conferido al acontecer de la lectura dramática. Por el contrario, la lectura umbral de textos dramáticos asume la “complejidad” (Morin, 1994) y liminalidad de su acontecer estético y poético-performativo y, por efecto de esta postura, reconoce los atravesamientos de alteridad, reflexividad y transitividad descritos por Larrosa (2009) respecto de la experiencia en general y educativa en particular, para llegar a ser una forma cognoscente de estar-siendo-con otros/as.

En consecuencia, asumimos el siguiente supuesto heurístico: la lectura umbral, vivenciada como “zona de intercambio” o “frontera indómita”, se distancia de la reincidencia de posiciones pedagógicas “bancarias” (Freire, 2016) y aporta a los principios pedagógico-críticos de dialogicidad, concienciación y utopía.

Rondas para una lectura umbral: nodos poético-regionales sobre la dramaturgia argentina con “voluntad de otredad”

Los ensambles teórico-pedagógicos que hemos diseñado en las páginas anteriores requieren de una estrategia didáctica específica que, *mutatis mutandis*, contribuya a la transposición del supuesto heurístico enunciado.

Para avanzar en este sentido, optamos por recuperar algunos procedimientos de la *ronda de lectura*. Laura Rafaela García (2024), investigadora especializada en literatura infantil y juvenil, ha propuesto reactivar la utilización de la ronda como un eficaz dispositivo de lectura lúdica. Entonces, con apoyo en su trabajo, revisaremos y adaptaremos algunos lineamientos de la ronda, entendida como “[...] género popular de la literatura oral [que] remite al espacio circular y, en este caso, se combina la estructura reiterativa y encadenada de la retahíla...” (p. 28).

En este punto de la indagación y del desarrollo del PALIDRA, correlacionamos los núcleos teóricos y las acciones pedagógicas precitadas con los resultados de las investigaciones que hemos denominado *macropoéticas con voluntad de otredad* (Tossi, 2023). Este subárea de conocimiento historiográfico sobre la literatura dramática argentina, analizada desde una perspectiva interregional y descentralizadora, se

caracteriza por dos principales fundamentos de valor: por un lado, la voluntad poética de corroer los esencialismos atribuidos a las figuras del “otro-interior” de la nación, así como a sus concordantes homogeneizaciones culturales; por otro, la voluntad de suturar procesos identitarios heterogéneos y promover “campos de posibilidad” (Grimson, 2011, p. 173) sobre los conflictos sociales, a través de imaginarios territorializados.

En suma, la estrategia didáctica de la *ronda* que proponemos como apertura a una *lectura umbral* de textos dramáticos argentino-regionales se estructura en las siguientes fases, a saber:

I. *Fase cartográfica*: A partir de los mapas observacionales (o nivel de observación n° 1) compilados en las investigaciones sobre las dramaturgias argentinas con “voluntad de otredad” (Tossi, 2022 y 2023) y de otras fuentes archivísticas actualizadas, conformamos un *nodo poético-regional* (o nivel de observación n° 2) que opere como matriz funcional para la ronda de lectura. Por nodo poético-regional nos referimos a la estrategia comparada originada en el reconocimiento y mapeado de distintos campos de fuerzas poético-materiales, los que conectan diversas territorialidades y genealogías dramáticas nacionales sin interrelaciones entre sí ni puestas en diálogo previas. Un nodo contribuye a trazar puentes, redes o enlaces inéditos y operativos, forjados por la solidaridad poético-zonal de prácticas escénico-escriturales periferizadas o descentradas de los estudios históricos y críticos dominantes. La concienciación de estos nodos aporta, además, a la configuración crítica de un *locus* de enunciación poético-regional que ofrece voz y cuerpo a subjetividades, espacialidades y temporalidades subalternizadas, aunque, por efecto de la “voluntad de otredad” de las praxis artísticas, estas producciones nodales han logrado sedimentar una urdimbre-otra, resistente a las homogeneizaciones⁹ culturales impuestas en los esquemas de estratificación del llamado “teatro nacional”.

II. *Fase de anudamiento*: Para la elaboración de un nodo poético-regional con proyección didáctica en una ronda de lectura umbral, tomamos como referencia las condiciones o características del “texto” que Larrosa (2009) asocia a la experiencia lectora. Dice:

El texto tiene que ser otra cosa que lo que ya sé, lo que ya pienso, lo que ya siento, etc. El texto tiene que tener algo de incomprensible para mí, algo de *ilegible*. De todos modos, lo decisivo, desde el punto de vista de la experiencia, no es cuál sea el libro, sino qué es lo que nos pase con su lectura. [...] Podría hablarse, entonces, de una alfabetización que no tuviera que ver con enseñar a leer en el sentido de la comprensión, sino en el sentido de la experiencia. Una alfabetización que tuviera que ver con formar lectores abiertos a la experiencia, a que algo les pase al leer, abiertos a su propia transformación, abiertos, por tanto, a no reconocerse en el espejo. (p. 19)

Siguiendo estos lineamientos, para la selección de los textos asumimos como criterios de selección los objetivos descritos en la introducción de este estudio y, luego, bosquejamos un nodo poético-regional basado en un tipo de discurso de alteridad con

⁹ Un ejemplo activo y redundante de estos procesos de homogeneización cultural es el ideograma “teatro del interior”.

altos índices de impugnación y erosión crítica por parte de las dramaturgias argentinas con “voluntad de otredad”. En particular, aludimos al punto nodal formado por los textos dramáticos de la Patagonia y el noroeste¹⁰ argentinos que cuestionan la subalterización de figuras femeninas, generalmente violentadas por mecanismos autoritarios o estructuras patriarcales. Asimismo, para favorecer la experiencia circular, dinámica, iterativa y oral-performativa de la ronda, hemos optado por monólogos, cuadros dramáticos autónomos u obras completas breves, con el fin de propiciar lecturas que pueden sustanciarse en pocos minutos de ejecución.

En síntesis, el nodo poético-regional que proponemos para la ronda de lectura umbral se forma, en este caso, por las siguientes praxis dramáticas:

Es bueno mirarse en la propia sombra (1987) de Luisa Calcumil (Río Negro) ⇔ *El pañuelo* (1991) de Carlos Alsina (Tucumán) ⇔ *La Pasto Verde* (1997) de Lili Muñoz (Neuquén) ⇔ “*Julia Brandan*” (*Cuadro VII*), *Rosas de Sal* (1990) de Jorge Paolantonio (Catamarca).

Figura 1. *Nodo poético-regional seleccionado*

III. *Fase experiencial o primera ronda:* Para el desarrollo de este momento requerimos de una amena distribución espacial de las/os lectores-estudiantes¹¹, esto es, fundamentalmente, una disposición que recupere el esquema circular característico de la ronda. En función de la cantidad de participantes, es factible configurar diversas rondas, integradas por un mínimo de cuatro lectoras/es. Luego, distribuimos los textos y organizamos el orden o secuencia de lectura en voz alta de las dramaturgias que componen este nodo poético-regional y, de manera armoniosa, comenzamos el acto de lectura. La experiencia lectora debe ofrecer prioridad a los múltiples ritmos y pausas, registros de sensaciones, imágenes o ideas específicas, así como a las dificultades de lectura que cada grupo o subgrupo vivencie. En otros términos, apelamos a un acontecer que potencie los grados de “atención polifónica” (Schaeffer, 2018, p. 250) de la experiencia estética.

IV. *Fase crítico-experiencial:* El objetivo de esta instancia es la contrastación reflexiva de “eso que me pasó con otros” (Larrosa, 2009, p. 14) en el proceso de lectura, es decir, habilitar los procedimientos hermenéuticos que contribuyan a la dialéctica entre el pensamiento y la acción realizada, con base en las premisas de la dialogicidad y la concienciación. Así, buscamos darle voz y visibilidad a lo experimentado en la primera

¹⁰ Con el fin de sintetizar esta estrategia didáctica, hacemos referencia únicamente a estas tres regiones argentinas, no obstante, es evidente –por estudios dramáticos de diferentes zonas– que el punto nodal precitado también opera como un fundamento de valor poético en múltiples prácticas escénico-escriturales de otros territorios nacionales (Cuyo, noroeste o Centro-Litoral). Estos argumentos generan la oportunidad del diseño de otras “rondas de lectura umbral”, con base en el mismo punto nodal.

¹¹ Recuérdese que esta estrategia ha sido pensada para las/os estudiantes del nivel superior o universitario en proceso de formación docente, sea en el área artes y literatura. A su vez, es oportuno indicar que algunos los recursos teóricos y didácticos que citamos responden, de manera incipiente y fragmentada, a las experiencias que este autor ha desarrollado durante más de 16 años como profesor universitario en distintas cátedras de Historia del Teatro y de la Literatura Dramática, aunque sin la sistematización y reflexividad crítico-pedagógica que nos proponemos desarrollar de manera exhaustiva en el marco del PALIDRA.

ronda, mediante el registro¹² de los tópicos (sensaciones, imágenes o ideas) generados por las lecturas en ronda. Desde el punto de vista de la coordinación docente, el propósito es crear enlaces o puentes que aporten a la construcción grupal de una isotopía o, siguiendo los recursos de la ronda, una retahíla, la cual exprese la solidaridad poético-organizacional de estas dramaturgias respecto de la subalterización por violencia racista, patriarcal y dictatorial sobre los cuerpos femeninos. De este modo, la lectura umbral potenciaría una zona de intercambio estético-comunicacional relacionada con tres niveles de análisis: nivel del contenido, nivel expresivo-procedimental y nivel semántico-situacional¹³. En vinculación con lo anterior, el nodo poético que hemos delimitado para su lectura umbral puede experimentarse mediante los siguientes lineamientos generales:

	<i>Es bueno mirarse en la propia sombra</i> (1987) de Luisa Calcumil (Río Negro)	<i>El pañuelo</i> (1991) de Carlos Alsina (Tucumán)	<i>La Pasto Verde</i> (1997) de Lili Muñoz (Neuquén)	<i>“Julia Brandan”</i> (Cuadro VII), <i>Rosas de Sal</i> (1990) de Jorge Paolantonio (Catamarca).
<i>Nivel del contenido</i> ¹⁴	Análisis compositivo de las acciones de viaje de la Abuela Erminda, una mujer mapuche (desclasada y olvidada) que se traslada desde el campo a la ciudad para conocer el destino de su hija.	Análisis compositivo de acción de una Madre de Plaza de Mayo que ha decidido “desbordar” el nombre y la fecha de la desaparición de su hijo, tejidos en su alegórico pañuelo blanco.	Análisis compositivo de la crónica de vida de la reconocida “cuartelera” Pasto Verde, una mujer cautiva que fue obligada a prestar “servicios” a las tropas Julio A. Roca durante la llamada “Conquista del desierto”.	Análisis compositivo de la recreación testimonial de Julia Brandan, un personaje urbano e icónico de la ciudad de S. F. del Valle de Catamarca durante las décadas 1960 y 1970, víctima de abusos sociales y sexuales.

¹² Los modos específicos de “registro” de los tópicos de lectura hallados pueden variar según las condiciones de posibilidad de cada grupo. Algunos registros pueden ser escriturales (narraciones, cuadros sinópticos, etc.) o visuales generados por asociación.

¹³ Lógicamente, esta metódica es una reelaboración didáctica basada en estudios semióticos y dramatólogicos previos (Cf. García Barrientos, 2013; Dubatti, 1999; Ryngaert, 2004).

¹⁴ En este nivel se prioriza el análisis de la organización de la trama y su notación textual, con reconocimiento de las acciones dramáticas estructurantes del relato, junto con sus lineamientos tematólogicos centrales.

<i>Nivel expresivo-procedimental</i> ¹⁵	Análisis poético-morfológico con base en estructuras ritualistas para la organización de la ficción y el uso del <i>mapuzugun</i> como recurso de identificación o distanciamiento de ideologemas políticos.	Análisis poético-morfológico a partir de dos enfoques: las tesis sociales del realismo reflexivo argentino y los hipertextos del docudrama.	Análisis poético-morfológico de la “reanimación hermenéutica” y el “bricolaje mítico” del relato de tradición oral sobre la Pasto Verde.	Análisis poético-morfológico de la escena como dispositivo testimonial y juego ritual, fundado en huellas historiográficas.
<i>Nivel semántico-situacional</i> ¹⁶	Análisis del discurso de otredad sustentado en la categoría crítica de “aboriginalidad”.	Análisis basado en el “trabajo de la memoria” y en las alteridades histórico-dictatoriales.	Análisis del discurso sobre el otro-interior en clave metafórica del cuerpo-mujer-territorio nacional.	Análisis de la representación de los otros-residuales, producidos por efectos de exclusión o abyección social.
<i>Bibliografía orientadora</i>	Calcumil (2021); Briones (1998); Tossi (2023).	Alsina (2006); Jelin (2002); Tossi (2015).	Muñoz (2007); Wunenburger (2008); Proaño-Gómez (2002); Tossi (2019).	Paolantonio (2022); Bauman (2013); Tossi (2023).

Figura 2. Posibles niveles de análisis en la fase crítico-experiencial

V. *Fase experiencial o segunda ronda*: Dado que el dispositivo lúdico de la ronda actúa por circularidad, repetición y seriación, la experiencia que proponemos para una lectura umbral exige una segunda vuelta o, incluso, de ser necesario, una tercera ronda. Con apoyo en esta recursividad, la lectura afianza su condición de acontecer poético y, a su vez, consolida sus efectos de articulación sobre el pensamiento y la acción o la teoría y la práctica. En esta segunda vuelta, buscamos resignificar en la experiencia lectora los ensambles estéticos, dialógicos y de concienciación que hemos descrito como fundamentos pedagógico-críticos. De modo particular, en esta fase subrayamos la indagación sobre lo utópico o principio de esperanza, puesto que las competencias reflexivas deben habilitar, al mismo tiempo, un futuro-otro. Así, la “denuncia” y “anunciación” planteadas por Freire (Cabaluz Ducasse, 2015, p. 65) se conciben como

¹⁵ En este caso, la reflexión se orienta hacia el reconocimiento de las reglas de juego o procedimientos poéticos específicos que cada forma dramática compone y articula en su aspecto formal.

¹⁶ Se busca elaborar un horizonte hermenéutico sobre la experiencia lectora de las/os estudiantes, con el fin de comprender las lúdicas tensiones entre el marco histórico de enunciación de la obra y las condiciones situacionales y vivenciales de la lectura en el tiempo presente.

impulso histórico y estímulo a prácticas transformadoras sobre saberes y prácticas circundantes.

Ideas finales

Los ensambles teóricos desarrollados en este estudio nos ayudan a reconocer que las dramaturgias argentinas interregionales con “voluntad de otredad” configuran un campo de experimentación poético-pedagógica fértil para las pedagogías críticas latinoamericanas. En este marco, la noción de lectura umbral posibilita resignificar la experiencia lectora de textos dramáticos como un acontecimiento estético-poético, dialógico y reflexivo, capaz de habilitar procesos de concienciación sobre las otredades históricas invisibilizadas o periferizadas.

Asimismo, la estrategia didáctica de la ronda y la construcción de nodos poético-regionales permiten transformar la lectura en una experiencia/zona de intercambio, con capacidad de escucha grupal y de problematización crítica. Desde esta perspectiva, las dramaturgias seleccionadas no solo erosionan imaginarios homogeneizadores o esencialistas sobre el “otro-interior” de la nación, sino que también estimulan horizontes de posibilidad y reconfiguraciones comunitarias.

Por consiguiente, este trabajo constituye una aproximación inicial a un campo interdisciplinario aún en desarrollo, orientado a fortalecer prácticas de enseñanza crítica, situadas y descolonizadoras en la formación de formadores en artes y literatura a nivel superior o universitario.

Bibliografía

- Alsina, C. (2006). *Hacia un teatro esencial: dramaturgia de Carlos M. Alsina*. INTeatro.
- Bauman, Z. (2013). *Vidas desperdiciadas: la modernidad y sus parias*. Paidós.
- Bombini, G. (2009). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Lugar Editorial.
- Briones, C. (1998). *La alteridad del “cuarto” mundo: una deconstrucción antropológica de la diferencia*. Ediciones del Sol.
- Cabaluz Ducasse, F. (2015). *Entramado. Pedagogías críticas latinoamericanas*. Editorial Quimantú/Clacso.
- Calcumil, L. (2021). *Teatro étnico-popular*. INTeatro.
- Danan, J. (2012). *Qué es la dramaturgia y otros ensayos*. Paso de Gato.
- Dubatti, J. (1999). *El teatro laberinto. Ensayos sobre teatro argentino*. Atuel.
- Fischer-Lichte, E. (2011). *Estética de lo performativo*. Abada Editores.
- Freire, P. (2016). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

- García, L. R. (2024). La ronda como modo de leer la literatura infantil y juvenil en América Latina. *Alabe Revista De Investigación Sobre Lectura Y Escritura*, 30(30), 27-44. <https://doi.org/10.25115/alabe30.9538>
- García-Barrientos, J-L. (2013). *Cómo se comenta una obra de teatro. Ensayo de método*. Paso de Gato.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura*. Siglo XXI.
- Groys, B. (2021). *Volverse público. Las transformaciones del arte en el ágora contemporánea*. Caja Negra.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar y J. Larrosa (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Flacso/HomoSapiens.
- Montes, G. (2025). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Fondo de Cultura Económica.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Muñoz, L. (2007). Pasto Verde (Reflexión dramática en un acto). En *Dramaturgos de la Patagonia Argentina* (pp. 183-189). Argentores.
- Palermo, Z. (Comp.) (2014). *Para una pedagogía decolonial*. Ediciones del Signo.
- Paolantonio, J. (2022). Rosas de sal. En M. Tossi (Comp.), *Antología del teatro argentino en la posdictadura. Nodos interregional (1983-1992)* (pp. 271-298). INTeatro.
- Proaño-Gómez, L. (2002). *Poética, política y ruptura, Argentina (1966-1973): teatro e identidad*. Atuel.
- Ryngaert, J-P. (2004). *Introducción al análisis teatral*. Ediciones Artes del Sur.
- Schaeffer, J-M. (2018). *La experiencia estética*. La Marca Editora.
- Segato, R. (2021). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo.
- Skliar, C. (2011). *¿Y si el otro no estuviera allí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Dávila.
- Suárez, D. et. al. (2016). *Pedagogías críticas en América Latina. Experiencias alternativas en educación popular*. Noveduc.
- Tossi, M. (2015). Docudrama y autoficción en el teatro argentino de la posdictadura. *Pasavento. Revista de Estudios Hispánicos*, 3(1), 91-108. <https://doi.org/10.37536/preh.2015.3.1.972>
- Tossi, M. (2019). Feminidades contraesencialistas en la dramaturgia argentina de la posdictadura: un estudio comparado de las regiones Noroeste y Patagonia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(3), 589-604. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n03a01>
- Tossi, M. (2023). *Poéticas con voluntad de otredad. Un estudio interregional de la dramaturgia argentina contemporánea*. Biblos.

Tossi, M. (2025). Figuras críticas sobre la otredad del áporos. Un estudio interregional sobre la dramaturgia argentina contemporánea. *El Taco En La Brea*, 22, e0202. <https://doi.org/10.14409/eltaco.11.22.e0202>

Tossi, M. (Comp.) (2022). *Antología del teatro argentino en la posdictadura. Nodos interregional (1983-1992)*. INTeatro.

Tossi, M. y Paoletta (Comps.) (2024). *Solidaridades territoriales. Un estudio sobre la praxis escénica argentina contemporánea*. Arte Publicaciones, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
<https://www.arte.unicen.edu.ar/artepublicaciones/libros/solidaridades-territoriales.pdf>

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir, Tomo I*. Abya Yala.

Wunenburger, J-J. (2008). *Antropología del imaginario*. Ediciones del Sol.