

El Peidano

Cuaderno de Teatrología | 17 | Año 2022

50

Ph. Freddy Krieger. Obra Ciclo Carne Fresca 2018. "La Pecera". Dir. Verónica Rodríguez



Departamento de Teatro
Facultad de Arte
Universidad Nacional del Centro
de la Provincia de Buenos Aires
Tandil - Buenos Aires - Argentina



N° 17 - Año 2022

El Peldaño - Cuaderno de Teatrología es una publicación académica cuyo objetivo es difundir reflexiones acerca de la teoría y la práctica del hecho teatral, abordando aspectos pedagógicos, artísticos y técnicos.

COMITE EDITORIAL

Albanece Raúl
Ariza Daniel
Juliá Andrea
Lopez Villegas Ana Cristina
Montello Flavia
Perez Cubas Gabriela
Sandoval Tatiana

COMITE ASESOR

Dubatti Jorge
Etchecoin Lucrecia
Kartun Mauricio
Nudler Alicia
Sabate Josefina

COORDINACIÓN EDITORIAL

García Luz
Hojsgaard Luz

COORDINACIÓN GENERAL

Departamento de Teatro
Facultad de Arte-UNICEN

EDITORIAL

UNICEN



UNICEN
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES



N° 17 - Año 2022

ÍNDICE

EDITORIAL

Hojsgaard, Luz García.....pp-4

ARTÍCULOS

Las prácticas del equipo de coordinación del Proyecto Adolescentes de la Escuela Municipal de Teatro analizadas como productoras de procesos de singularización

María Soledad Lami.....pp-5

La “Operación Sustráctica” y la “Variación de Deleuze como camino dramaturgico experimental y de amplificación del campo sonoro. Análisis de la experiencia dramático-sonora “Ventanas”

Lucía Dzienczarski, Cintia Vazquez.....pp-18

La ciudad performada. Intervenciones payasas en tiempos pandémicos.

Pablo Vallejo Fregonessi.....pp-28

Pedagogía teatral: Taller de construcción de narrativas, registro y sistematización de experiencias escolares en tiempos de pandemia. Entre ausencias y distancias, presencias y existencias.

Mariela Piedrabuena.....pp-36

Cultura neoliberal y violencias en Graciadió de Raúl Perrone

Ariel Ilzarbe.....pp-49

Encuentro de Artes Escénicas Tandil. Una experiencia cultural con identidad barrial.

Facundo Nicolás Dipaola, Ada Jorgelina Dorrego.....pp-66

DRAMATURGIA

La Casa es Nicho

María Belén Tocino Tocino.....pp-73



UNICEN
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

EDITORIAL

En el marco de un nuevo ciclo en el que nos encontramos finalmente en presencialidad total dentro de nuestro contexto universitario, celebramos un nuevo número de nuestra revista. Con el esfuerzo reunido del Departamento de Teatro de la Facultad de Arte de la UNICEN, la colaboración de escritos de profesionales, investigadores, docentes, artistas; el compromiso del Comité Editorial y del Comité Asesor, se presenta el Volúmen N°17 de El Peldaño-Cuaderno de Teatrología.

El objetivo de la presente Revista Digital es la divulgación y circulación de investigaciones, producciones del quehacer teatral y escénico; considerando que la reflexión académica, la práctica docente y artística son una zona de crecimiento, estudio y colaboración entre los que integramos el siempre vivo y resistente campo de la teatrología.

En esta edición se presentan las siguientes colaboraciones:

Un análisis del equipo de coordinación del Proyecto Adolescentes de la Escuela Municipal de Teatro de Tandil presentado por María Soledad Lami; un análisis de la experiencia del Proyecto Ventanas, como amplificación del campo sonoro y de experimentación dramaturgica y de dirección colectiva propuesto por Lucía Dzienczarski y Cintia Vazquez

Por otra parte, Pablo Vallejo nos brinda una reflexión sobre un trabajo de intervención *Ring-Raje Payaso*, del grupo Saltimbanquis que se realizó durante el confinamiento. Mariela Piedrabuena nos acerca una recopilación de relatos pedagógicos referidos a la experiencia docente de la ciudad de Gualeguaychú. Ambas experiencias están vinculadas al período de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio establecido por la pandemia Covid-19.

También se encuentra una colaboración Ariel Ilzarbe quien indaga las diversas modalidades de violencias registradas en el fin *Graciadió*, de Raúl Perrone, pensadoras en relación a la cultura neoliberal donde se encuentra inserta.

Facundo Dipaola y Ada Dorrego exponen la propuesta del *Encuentro de Artes Escénicas Tandil*, en el barrio La Movediza desde un análisis de sus orígenes como gestión cultural en vínculo con lo barrial.

Por último, la sección tradicional de *Dramaturgia* en la que se encuentra la colaboración de una graduada de nuestra Facultad de Arte en la que nos presenta *La Casa es Nicho*.

Agradecemos al Comité Editorial y Asesor del presente ciclo, a quienes participaron con sus colaboraciones en este número y a todos/as aquellos que acompañan diariamente el desarrollo de este Cuaderno de Teatrología para que continúe editándose a través de los años y de las circunstancias.

Luz Hojsgaard
Luz García

LAS PRÁCTICAS DEL EQUIPO DE COORDINACIÓN DEL PROYECTO ADOLESCENTES DE LA ESCUELA MUNICIPAL DE TEATRO ANALIZADAS COMO *PROCESO DE SINGULARIZACIÓN*¹

María Soledad Lami*²

Resumen

En el presente ensayo buscaré describir y analizar las prácticas del *equipo de coordinación* del Proyecto Adolescentes de la Escuela Municipal de Teatro de Tandil, tanto en sus funciones de docencia como de creación artística, teniendo presente que ambas constituyen una misma intervención. Intentaré reflexionar acerca de las habilitaciones subjetivas que dichas prácticas posibilitan partiendo de los desarrollos teóricos de Félix Guattari y Suely Rolnik acerca de lo que denominan como “procesos de singularización” en *Micropolíticas. Cartografías del deseo* (2006) y el concepto de “micropolítica activa” desarrollado por Rolnik en *Esferas de la insurrección* (2019), en diálogo con otros enfoques pedagógicos, filosóficos y sociológicos actuales.

Palabras clave

Educación artística- creatividad- dispositivo- procesos de singularización

Abstract

In this essay I will seek to describe and analyze the practices of the coordination team of the Adolescents Project of the Municipal School of Theater of Tandil, both in their teaching and artistic creation functions, keeping in mind that both constitute the same intervention. I will try to reflect on the subjective qualifications that these practices make possible, starting from the theoretical developments of Félix Guattari and Suely Rolnik about what they call "singularization processes" in *Micropolitics. Cartographies of Desire* (2006) and the concept of "active micropolitics" developed by Rolnik in *Spheres of Insurrection* (2019), in dialogue with other current pedagogical, philosophical and sociological approaches.

Keywords

Artistic education- education- creativity- device- singularization processes

¹ Término desarrollado por Félix Guattari y Suely Rolnik en su libro *Micropolíticas. Cartografías del deseo* (2006)

² Trabajadora independiente. Investigadora colaboradora en el Núcleo de Investigación TECC. Facultad de Arte- UNICEN. Pcia de Buenos Aires Tandil. casandravealsol@hotmail.com

Introducción

Como becaria INI-SECAT-UNICEN, durante el período marzo 2021-marzo 2022 realicé prácticas de iniciación en la investigación, bajo la dirección de la Profesora Marisa Rodríguez, acerca de *la trayectoria del equipo de coordinación del Proyecto Adolescentes* de la Escuela Municipal de Teatro de Tandil³, a través del desarrollo del Plan de Trabajo titulado: *Trayectoria de una política educativa municipal (2008-2018): la Escuela Municipal de Teatro desde el equipo de coordinación del Proyecto Adolescentes*. Este último, enmarcado en el proyecto de investigación del TECC⁴ *Políticas educativas emergentes. Interjuego de lo macro y lo micro político en el gobierno de la Educación Artística local (2008-2018)*.

Uno de los ejes de la metodología utilizada en dichas prácticas fue el entrecruzamiento y diálogo entre mi situación como estudiante en proceso de finalización de la Carrera del Profesorado y Licenciatura de Teatro de la Facultad de Arte-UNICEN y mi condición de becaria-investigadora novel. Es así que pude integrar mis prácticas de iniciación en la investigación y mi condición de estudiante regular de la cátedra *Didáctica Especial de la Enseñanza de la Actuación*, a cargo de la Mg. Gabriela Pérez Cubas y la Lic. Cecilia Gramajo.

A partir de la consigna de dicha cátedra de redactar un ensayo que pusiese en diálogo el marco teórico analizado en la cursada y la experiencia como artista y docente de arte de aquellos/as que nos encontrábamos cursando la misma es que, junto a mi directora, imaginamos la posibilidad de que dicho ensayo funcione como aporte teórico al estado de la cuestión y recorte metodológico del objeto de estudio de mi investigación en el marco de la Beca INI. De este cruce surgió el ensayo titulado “*Las prácticas del equipo de coordinación del Proyecto Adolescentes de la Escuela Municipal de Teatro analizadas como productoras de procesos de singularización*”⁵, escrito que me permitió continuar delimitando mi objeto de estudio y se convertirá en aporte teórico metodológico para mi tesis de grado.

El Proyecto Adolescentes de la Escuela Municipal de Teatro de Tandil

El Proyecto Adolescentes es creado como propuesta educativa en el 2003 por el maestro Eduardo Hall dentro de la Escuela Municipal de Teatro de Tandil. Desde sus orígenes, el mismo estuvo orientado a, en palabras de Hall, Lami y Rodríguez (2015) “generar un espacio de oportunidades para adolescentes que promueva la inclusión a través de la creatividad en el arte”. Su objetivo es la creación colectiva de obras teatrales que conjugan el Teatro, la Música y la Danza, en las cuales los/as alumnos/as del Proyecto reflexionan y expresan temáticas que los/as atraviesan. A lo largo de casi 20 años, más de 600 adolescentes fueron protagonistas de sus espectáculos, presentados en escuelas secundarias y teatros de Tandil y la región.

Uno de los rasgos que caracterizan las prácticas enmarcadas en dicho Proyecto, es su *equipo de coordinación*. Actualmente el mismo está conformado por Verónica Rodríguez, Florencia Rodríguez, Joaquina Massa y Soledad Lami. Dos de ellas son

³ Esta última, junto con la Escuela de Artes Visuales 1, Escuela de Artes y Oficios, Escuela de Idiomas, Escuela de Música Popular y Escuela de Danzas, conforma el conjunto de escuelas municipales dependientes de la Dirección de Educación de la Subsecretaría de Cultura y Educación del Municipio de Tandil.

⁴ El TECC es uno de los núcleos de Investigación de la Facultad de Arte-UNICEN. <https://www.arte.unicen.edu.ar/tecc/>

⁵ Término desarrollado por Félix Guattari y Suely Rolnik en su libro *Micropolíticas. Cartografías del deseo* (2006)

graduadas de la Facultad de Arte de la UNICEN, una es estudiante avanzada de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanas de la UNICEN y otra es Psicoanalista graduada en la UBA. A su vez, Tanto Verónica Rodríguez como Soledad Lami y Florencia Rodríguez, han transitado como adolescentes y jóvenes por el dispositivo de *formación de formadores* del Proyecto Adolescentes⁶.

En mi doble función de integrante del nombrado equipo y becaria INI-SECAT-UNICEN, me encuentro investigando la trayectoria del mismo con el objetivo, a su vez, de desarrollar mi tesis de grado en torno a dicho objeto de estudio. Una de las categorías de análisis desde donde parte mi investigación es pensar al equipo de coordinación del Proyecto Adolescentes como dispositivo (Foucault, 1991) creado y en diálogo con otros dispositivos en tanto producciones de prácticas materiales y simbólicas de un proyecto de intervención micropolítico. Foucault concibe el “dispositivo” como aquel artificio creado para generar determinados efectos que se constituye en un conjunto interrelacionado de “instituciones, discursos, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales” (Foucault, 1991:128) A su vez, considero a este *equipo de coordinación* como un espacio de creación en sí mismo que posibilita la coordinación colectiva de un taller de creación colectiva de obras teatrales por y para adolescentes. Podría decirse que este dispositivo sostiene una lógica de producción constante, que se acerca el término acuñado por Deleuze y Guattari de *máquina deseante*:

“Hay máquinas sociales y hay máquinas deseantes. (...) Deleuze y Guattari cambian radicalmente el concepto de deseo que había sido mantenido casi siempre –con excepción de Spinoza y Nietzsche– como simple carencia de algo. Por el contrario, el deseo es producción, voluntad de poder; afecto activo diría Spinoza. (...) Desear es producir, y producir realidad. El deseo como potencia productiva de la vida.” (Osorio, C; 1997:1)

En el presente ensayo se pretende describir y analizar algunas de las prácticas generadas en el marco de dicho dispositivo, tanto en sus funciones de docencia como de creación artística, teniendo presente que ambas funciones constituyen una misma intervención, tensionan posiciones y perspectivas que serán objeto de indagación. De esta manera, intentaré reflexionar acerca de las habilitaciones subjetivas que dichas prácticas posibilitan, en tanto espacio de creación y vitalidad, como prácticas convocantes de las subjetividades individuales y grupales. Para ello, se partirá de los desarrollos teóricos de Félix Guattari y Suely Rolnik acerca de lo que han denominado como “procesos de singularización”, concepto desarrollado en su libro *Micropolíticas. Cartografías del deseo* (2006) y el concepto de “micropolítica activa” desarrollado por Rolnik en su libro *Esferas de la insurrección* (2019), en diálogo con otros enfoques pedagógicos, filosóficos y sociológicos actuales.

A partir de estas conceptualizaciones mis reflexiones girarán en torno a la pregunta: ¿Podríamos pensar las prácticas producidas por el equipo de coordinación del Proyecto Adolescentes como creadoras de “procesos de singularización” o una “micropolítica

⁶ Eduardo Hall desarrolló, dentro de la experiencia del Proyecto Adolescentes, un dispositivo pedagógico que denominó *formación de formadores*. En el mismo, consolidó una metodología del *aprender haciendo* con el objetivo de la transmisión de saberes vinculados al oficio del quehacer teatral: actuación, dirección teatral, gestión y pedagogía teatral.

activa”? Para abordar esta pregunta, me centraré en describir y reflexionar sobre tres ejes del dispositivo: su génesis y la matriz de aprendizaje que sentó la base de sus prácticas; la metodología de creación colectiva desarrollada por el dispositivo y los efectos que la misma produce tanto en los adolescentes como las coordinadoras; y el espacio de conversación desarrollado por el dispositivo como espacio de creación-invencción-producción de sus intervenciones, tanto en sus funciones de creación artística como de enseñanza.

La génesis de un dispositivo de creación

La experiencia Proyecto Adolescentes (en adelante PA) surge en el año 2003 dentro de la Escuela Municipal de Teatro⁷ de Tandil. En ese entonces, el maestro Eduardo Hall⁸ da inicio a un proceso de *formación de formadores* en el marco de los talleres de teatro para niños y jóvenes de dicha institución, que funcionaba en la Estación del Ferrocarril, bajo la dirección de José María Guimet. Este proceso inicial, estuvo atravesado por un contexto institucional de crisis, como relata una de sus integrantes:

Por aquel entonces la situación institucional de la E.M.T. era crítica, se encontraba atravesada por las consecuencias de recortes presupuestarios que habían desmembrado la planta docente, problemática que había generado un importante decrecimiento de la matrícula. Pero, a su vez, se hace evidente una ferviente defensa de la institución por parte de los tres docentes que conformaban la misma, entre los cuales se encontraba Hall. Villamañe (2018) sostiene que estas prácticas de defensa, de lucha por los recursos, pero básicamente por la existencia de la escuela se remonta a la década del '90 a través de distintas peticiones y reclamos a las autoridades municipales. (Lami, S., 2020:7)

Esta crisis institucional fue el reflejo de una fuerte crisis socio-económica que nuestro país atravesaba en ese momento. Podemos ubicar los orígenes de la misma a fines de la década del '80 con la asunción del presidente Carlos Menem, quien posibilitó “La puesta en marcha de un nuevo programa liberal, mediante la alianza entre importantes grupos socio-económicos y el gobierno democrático” (Svampa, M., 2005). Esta alianza permitió la implementación de un “modelo de modernización excluyente” (Svampa, M., 2005), que traería consigo un alto índice de desempleo y deterioro creciente de las condiciones laborales. Dicho modelo, basado en la reducción del gasto público, afectó seriamente a la educación pública e incrementó las desigualdades sociales en cuanto al

⁷ Esta última, junto con la Escuela de Artes Visuales 1, Escuela de Artes y Oficios, Escuela de Música Popular y Escuela de Danzas, conforma el conjunto de escuelas municipales de Arte dependiente de la Dirección de Educación de la Subsecretaría de Cultura y Educación del Municipio de Tandil, a las que se agrega la recientemente creada Escuela de Idiomas (2017).

⁸ Eduardo Hall (1951) Maestro de Teatro. Comienza su formación en la ciudad de La Plata, en el Taller de Investigaciones Dramáticas (TID) bajo los supuestos del Teatro Independiente con el maestro Carlos Lago. En 1981, en Volterra, Italia se forma en la Escuela Internacional de Antropología Teatral (ISTA) fundada por Eugenio Barba. Luego de esta experiencia dirige *Facundina*, su primera creación colectiva, con la cual realiza una gira internacional y obtiene varios premios. Entre 1991 y 1994 es Director de Asistencia y Promoción Cultural de la Subsecretaría de Cultura de la Provincia de Bs. As. A fines de los años noventa se radica en la ciudad de Tandil en la cual concursa horas cátedras en la E.M.T., trabaja en organizaciones sociales vinculadas a niñez e impulsa un proyecto de Teatro en la Escuela en la ciudad de Benito Juárez: *Proyecto de Formación Docente en Técnicas Dramáticas No Convencionales*.

acceso a derechos como el empleo, la salud, la educación y el arte. Finalmente, llevaría al país a sumergirse en una recesión profunda hacia 1998 y al consecuente “estallido del modelo a fines de 2001.” (Svampa, M., 2005).

Una de las actuales integrantes del equipo de coordinación múltiple del PA, relata su experiencia atravesada por ese contexto:

“(…) era una situación muy difícil, muy triste y muy dolorosa, también porque lo que sentía era que nos habían robado la posibilidad de imaginar un futuro y había una sensación que yo la compartía con mis pares, de no creer en nada y en nadie, sobre todo en los adultos. (...) qué triste sentir que uno no puede alcanzar lo que desea, eso es terrible y realmente esa era la sensación que yo tenía en ese momento.” (Lami en Villamañe, 2018)

Centrándonos en la frase *qué triste sentir que uno no puede alcanzar lo que desea*, podemos analizar ciertos efectos de ese contexto de crisis en algunos individuos, derivados del impacto del modelo político-económico capitalista. Estos están en consonancia con aquellos que desarrolla Suely Rolnik (2018) en su libro *Esferas de la insurrección*, acerca de los efectos del actual modelo político-económico, que ella define como *colonial-capitalístico*:

“En el régimen colonial-capitalístico, cuya política de subjetivación es la que nos interesa descifrar aquí, es precisamente esa tendencia reactiva la que domina, desviando la pulsión de lo que sería su destino ético. El efecto de tal desvío es la despotenciación de la vida, (...) la pulsión es canalizada por el régimen para que construya mundos según sus designios: la acumulación de capital económico, político, cultural y narcisista. El abuso de la fuerza vital produce un trauma que hace que la subjetividad se ensordece frente a las demandas de la pulsión.” (Rolnik, S.; 2019:97)

Sin embargo, en medio de los efectos subjetivos que genera un sistema económico y social que se sustenta en la acumulación, la competencia y la explotación de la vida, Rolnik señala que existen aún posibles estrategias de resistencia, formulando acciones que se sustenten en la organización colectiva y la cooperación. En este sentido podemos sumar el desarrollo que Diego Sztulwark (2019) realiza sobre aquella coyuntura del 2001 y las posibilidades de creación existentes aún en un contexto de crisis extrema:

“(…) hay ocasiones que obligan a pensarlo todo de nuevo. El 2001 argentino, como expresión de una conmoción de alcance regional, se aproximó bastante a ese estado de cosas. Una enorme decepción narrativa acompañó el desfundamiento de las líneas persistentes del orden. Las palabras y las cosas, y los enlaces que les dan sentido, se vieron arrasadas por un mismo temblor. La pérdida de nitidez de las coordenadas que aseguraban la sensación de funcionamiento normal (la alteración del sentido del tiempo histórico) abrió un productivo intervalo de elaboración de saberes y estrategias que aún dan relieve –o espesura- a lenguajes, cuerpos, territorios. (...) En su inmanencia, en cambio, la crisis tiene algo de genético, de germen o fermento, es decir, de engendramiento de estrategias capaces de extraer vitalidad de un medio árido, mortífero. (Sztulwark, D.; 2019:14)

Volviendo al PA y sus orígenes es que observamos como Eduardo Hall en ese entorno de precariedad y debacle institucional, sumado a la desidia de las autoridades, vio una oportunidad. Una oportunidad de crear algo diferente, algo que pudiese germinar en ese suelo que a simple vista parecía árido, pero él sospechó fértil. Su objetivo fue desarrollar dentro de la Escuela Municipal de Teatro de Tandil “un espacio de oportunidades para adolescentes que promueva la inclusión a través de la creatividad en el arte” (Hall, Lami, Rodríguez, 2005). Tomaremos el concepto de *matriz de aprendizaje* de Ana Quiroga (1994) para pensar en aquella huella que dejó la intencionalidad de Hall en los orígenes de la experiencia y que acompañó el desarrollo de la misma hasta la actualidad. La autora nos invita a pensar que:

En cada experiencia hay un aprendizaje explícito que se objetiva (...) Pero la experiencia en que se desarrolla ese aprendizaje deja en nosotros una huella, se inscribe en nosotros afianzando o inaugurando una modalidad de ser-en-el-mundo para nosotros. (...) Definimos entonces como matriz o modelo interno de aprendizaje a la modalidad con la que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento. (Quiroga, A.; 1994: 34-35)

La matriz de aprendizaje propuesta por Hall fue la creación (producción o invención) como eje, tanto para las prácticas docentes como artísticas. Esta matriz de creación se sostuvo desde sus orígenes hasta la actualidad. Atravesando aquel proceso original de formación en lo que concierne al oficio de la pedagogía teatral, la actuación y la dirección teatral e impregnando como una huella cada práctica del *equipo de coordinación múltiple del PA*. Esta matriz, a su vez, tendrá una característica que le dará una identidad propia al dispositivo: esta creación será colectiva.

A continuación, se indagará acerca de la materialización de esta matriz de creación en una de las prácticas desarrolladas por el dispositivo: la creación colectiva con y para adolescentes, buscando indagar posibles vínculos con los “procesos de singularización” propuestos por Rolnik (2006).



La creación colectiva de obras teatrales con y para adolescentes como *proceso de singularización*

El PA funciona desde el año 2003 como un espacio de creación colectiva de obras teatrales por y para adolescentes. Este grupo etario se convierte en hacedor y destinatario de la propuesta. La creación teatral gira en torno a temáticas seleccionadas por los adolescentes que participan del taller y son disparadas por el *equipo de coordinación múltiple* a partir de preguntas como... ¿Cuáles son sus gustos musicales, literarios, artísticos en general? ¿Qué temáticas les interesan? ¿Cuáles son sus preocupaciones? ¿Qué problemáticas les atraviesan?

Estas preguntas, entre otras, se orientan a convocar situaciones que se vinculen con la experiencia cotidiana e identitaria de cada una de las integrantes del PA. De esta manera, a partir de espacios de debates grupales, comienzan a descubrirse y señalarse posibles temáticas para abordar en las obras a crear, vinculadas a sus propios universos subjetivos. Podríamos pensar que en estos debates se trata de estimular un *modo de pensamiento* que se acerca al que Suely Rolnik (2018) plantea como “la perspectiva ética del ejercicio del pensamiento que rige las acciones del deseo en el polo activo”, desde la cual:

(...) pensar consiste en “escuchar” los afectos, efectos que las fuerzas de la atmósfera del ambiente producen en el cuerpo, las turbulencias que provocan en él y la pulsación de mundos larvarios que, generados en esa fecundación se le anuncia al saber-de-lo-vivo, “implicarse” en el movimiento de desterritorialización que dichos gérmenes de mundos disparan y, guiados por esa escucha y por esa implicación, “crear” una expresión para aquello que pide paso, de modo tal que adquiera un cuerpo concreto. (Rolnik, S. 2019.:81)

En este caso, el “cuerpo concreto” que adquiere este pensamiento son las posibles imágenes, escenas, sonidos, colores, etc., que van despertando (tanto en los adolescentes como en las coordinadoras) y que serán puestas a funcionar en la escena a partir de improvisaciones. Estas últimas, comienzan a generar-producir una dramaturgia de la cual se seleccionará o desecharán elementos a partir de lo que el grupo “quiere decir” acerca de las temáticas seleccionadas. De esta manera, las obras producto de este espacio, generan (o *producen*, si pensamos en la *máquina deseante* de Deleuze) narrativas colectivas acerca de temáticas que atraviesan el universo subjetivo de los adolescentes que las producen.

Desde el año 2003 hasta la actualidad, las producciones del PA han sido: 2003-2004: *Divino Tesoro* / 2005: *Maten a la rata* / 2006: *¡Quiero ser libre!* / 2007: *El otro lado* / 2008: *¡Atención! Escuela* / 2009: *Queridos padres* / 2010: *¿¡Y nosotros qué?!* / 2011: *Despertando conciencias* / 2013: *Despertando conciencias II (el amor ausente)* / 2015-2017: *#Selfie* / 2019: *Deconstrucción*.



En las mismas se han abordado problemáticas como la desigualdad social, discriminación, delincuencia juvenil, adicciones, uso problemático de redes sociales y ESI, entre otras. Dichas producciones han sido presentadas para público adolescente y adulto en teatros y escuelas de Tandil y la región.

Retomando los desarrollos teóricos de Rolnik (2019) podemos pensar que esta metodología de creación colectiva de narrativas acerca de las problemáticas que atraviesan a los adolescentes y al propio equipo de coordinación múltiple, van en dirección hacia lo que la autora define como una “micropolítica activa”:

(...) no basta con tomar para uno mismo la responsabilidad como ciudadano y luchar por una distribución más justa de los bienes materiales e inmateriales, como así también de los derechos civiles y, más allá de éstos, del propio derecho a existir. (...) es necesario también tomar para uno la responsabilidad como ser vivo y luchar por la reapropiación de las potencias de creación y de cooperación, y por la construcción de lo común que depende de ella. (Rolnik, S.; 2019:79)

Podría añadirse, que estos procesos de creación colectiva, se transforman en “procesos de singularización”, concepto desarrollado por Guattari y Rolnik (2006) en su libro *Micropolíticas. Cartografías del deseo*. Estas prácticas del PA, crean narrativas colectivas propias, modos de pensamiento originales, a partir de la *puesta en escena* de las problemáticas abordadas. Guattari y Rolnik (2006), al pensar en los efectos subjetivos del modelo capitalista, definen que “*La propia esencia del lucro capitalista está en que no se reduce al campo de la plusvalía económica: está también en la toma de poder sobre la subjetividad.*” Y toman la “cultura de masas como elemento fundamental de la *producción de subjetividad capitalística*. Estos autores, a su vez, contraponen a estos procesos de *sujeción subjetiva*:

“(...) la idea de que es posible desarrollar modos de subjetivación singulares, aquellos que podríamos llamar “procesos de singularización”: una manera de rechazar todos esos modos de codificación preestablecido, todos esos modos de manipulación y de control a distancia, rechazarlos para construir modos de sensibilidad, modos de relación con el otro, modos de producción, modos de creatividad que produzcan una subjetividad singular.” (Guattari, F. y Rolnik, S.; 2006:29)

Podemos entrever, en estas creaciones colectivas del PA la puesta en marcha del deseo como pulsión de creación, de pensamiento original y crítico a través de las herramientas propias de la disciplina teatral, que no sólo funcionan como deseo individual, lo que “yo pienso”, lo que “yo quiero”, sino como *máquina deseante* colectiva, que permite escuchar lo que “el otro quiere y piensa” y encontrar un “nosotros” posible, que no anula nuestra potencia de singularidad sino que nos potencia como colectivo deseante. Ahora bien, esta *matriz de creación*, ¿sólo se manifiesta en las prácticas vinculadas a la creación artística-teatral? Analizaremos a continuación otra de las prácticas desarrolladas por el equipo de coordinación múltiple del PA, vinculada al diseño y análisis de las intervenciones pedagógicas, buscando indagar las huellas e impresiones de dicha matriz.

El equipo de coordinación múltiple del PA: la intervención docente desde un lugar de creación colectiva

Para analizar las intervenciones docentes de este equipo, nos centraremos en una característica singular del mismo: la existencia de un espacio institucionalizado por fuera de las prácticas docentes, previo o posterior al encuentro con los adolescentes. En el mismo se delimita un tiempo y un espacio para poder pensar y pensar-se acerca de lo que aconteció en los encuentros con los adolescentes, en cada clase-ensayo. Este espacio fue construyéndose (*creándose*) a partir de la necesidad del intercambio, la escucha, la

interpelación, la incorporación y el entrecruzamiento con otros saberes y finalmente la gestión y el reconocimiento institucional del mismo.

Podemos identificar este espacio y tiempo como un *dispositivo pedagógico*, tomando el concepto desarrollado por Jorge Larrosa, quien sostiene los mismos como “cualquier lugar en el que se constituye o se transforma la experiencia de sí. Cualquier lugar en el que se aprenden o se modifican las relaciones que el sujeto establece consigo mismo” (Larrosa, J. 2003).

Dentro de este espacio de conversación se posibilita el diálogo, la pregunta para “pensar” lo que aconteció en el encuentro con los adolescentes. Este “pensamiento” podríamos emparentarlo con el concepto que desarrollan las autoras Nicastro y Greco (2012) y denominan “pensamiento de la alteración”. Estas autoras se preguntan si

(...) ¿es posible hacer “uso” del pensamiento? (...) Un uso que implique ponerlo al servicio de una práctica, hacerlo práctica en sí mismo, alterar lo ya dado, lo hecho automatismo, lo invisibilizado, con uno y con otros, en espacios propios y comunes, íntimos y públicos, singulares y colectivos. (...) Un oficio del pensar/se y pensar/nos que toca las prácticas y las experiencias porque él mismo lo es. (...) afirmamos la posibilidad de un pensamiento de la alteración que no sólo aporta nuevas ideas sino que nos da a ver, a escuchar, a percibir lo sensible (cuerpos, voces, palabras, gestos, espacios, tiempos, lugares “para cada uno”) de otro modo. (Greco, B., & Nicastro, S.; 2012:37)

A su vez, Nicastro y Greco (2021) identifican diferentes elementos que favorecen a *este pensamiento de la alteración*, dentro de los cuales se encuentran la *confianza, la duda y el placer de co-pensar*.

La práctica de “preguntarse en equipo” aparece como una constante de este equipo de coordinación múltiple. Una vez a la semana, durante el lapso de dos horas, las integrantes del mismo sostienen un espacio para co-pensar acerca de lo que acontece a nivel vincular al interior del equipo de coordinación. Se *producen* posibles lecturas acerca de los vínculos que se generan entre los adolescentes que participan del PA (aproximadamente cincuenta alumnos), los vínculos que se generan entre las coordinadoras y los adolescentes, alguna problemática en particular al interior del grupo o en relación a lo institucional, entre otras posibles temáticas.

Por lo general, estas conversaciones giran en torno a un síntoma, un malestar, que es abordado desde una visión creativa, no como lo que “entorpece”, no como “anomalía”, sino como “conflicto” que produce acción creativa. Esta visión particular sobre el malestar aparece señalada en el relato de las integrantes del equipo:

“Podríamos reconocerle una función de cohesión, sostén y de co-formación profesional. (...) La intención era y sigue siendo, que la pregunta no respondida se sostenga y logre dar algunas vueltas, vueltas que circunscriben, sin atrapar un vacío. En esas vueltas la docente amplía la situación que le genera malestar, las compañeras hacen preguntas, se aportan diversas ideas, se da otro tipo de intercambio (...) El dispositivo de conversación permitió hacer lugar al conflicto, aceptar su existencia sin querer eliminarlo, localizando cada vez el lugar de lo imposible por estructura. (...) Se constata en cada puesta en marcha del dispositivo un movimiento que va del malestar, al obstáculo o la impotencia

al alivio, a la facilitación de la tarea, al entusiasmo y recuperación de la dimensión deseante y creadora”. (Lami, Rodríguez, Rodríguez, Massa; 2020:15)

Podemos pensar esta práctica del pensamiento como una práctica creativa de este equipo de coordinación, en relación a sus prácticas pedagógicas. Huella de aquella matriz de creación presente desde los orígenes de la experiencia que teje e hilvana a la práctica docente y la práctica artística. Práctica de intervención de la coordinación que tiene una identidad pedagógica y una identidad artística y que en el hacer de este equipo es abordado desde las especificidades de cada una de sus integrantes, pero desde una manera integral, sosteniendo las diferencias. Nuevamente, podemos pensar en este proceso de co-pensar como un “proceso de singularización” (Rolnik, 2018), que aloja la subjetividad de cada una de las integrantes, dando lugar a un pensamiento situado que sostiene el deseo y la creación en cada intervención del equipo.

Conclusiones

Podría decirse que, tanto en sus intervenciones de creación artística como en sus intervenciones pedagógicas, este *equipo de coordinación múltiple* sostiene sus prácticas de unas “micropolítica del deseo” (Rolnik, 2008). El trabajo creativo de sus integrantes *produce* prácticas de intervención desde la coordinación, lo artístico y lo educativo (o pedagógico). Se produce una *identidad creadora y deseante* que viene a abonar esa práctica de coordinación, donde no se diferencia el *ser docente y ser artista*. En sus prácticas, el equipo pone en juego un oficio del *ser artista* y un oficio del *ser docente* que están como las dos caras de la intervención de la coordinación. Y el eje es que ambas devienen en un proceso creador: se sintetizan en la creación y el deseo. Aquella matriz de aprendizaje orientada en la creación colectiva propuesta por Hall, está presente en el devenir de las intervenciones del equipo de coordinación múltiple, tanto en las prácticas relacionadas con la creación artística, como en aquellas vinculadas a la intervención docente. La creación colectiva es para este equipo una configuración del hacer que se piensa no sólo desde lo artístico, sino en términos de innovación y producción, como una lógica de producción constante. Esta lógica se ha convertido en un saber más, transmitido y adquirido a lo largo de esta experiencia del *proceso de formación de formadores* y que se configura como un elemento identitario del equipo de coordinación múltiple del PA.

Las prácticas del equipo de coordinación múltiple del Proyecto Adolescentes de la Escuela Municipal de Teatro pueden ser analizadas como productoras de *procesos de singularización* (Rolnik, 2015), siendo que constituyen un acontecimiento subjetivante, tanto para las coordinadoras como para les adolescentes que participan de sus obras teatrales. En el caso de las coordinadoras, dichas prácticas las empodera al ubicarlas como sujetos deseantes y como creadoras de sus propias intervenciones. Generando una pedagogía de la afectación, la empatía y la disponibilidad a la transformación con el otro. En el caso de les adolescentes, la experiencia de la creación de narrativas colectivas acerca de problemáticas y/o temáticas que los atraviesan, genera en ellos la posibilidad de desarrollar un pensamiento crítico que los involucra como sujetos creadores de sus propias formas de leer y contar el mundo e imaginar otros mundos posibles.

Bibliografía

Alliaud, A. (2019) *El campo de la práctica en la formación docente Material de trabajo para educadores y educadoras*, Cuadernos del IICE N° 1 | ISSN 2618-5377, Bs. As, Argentina: FILO UBA.

Alliaud, A. (2017) *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Bs. As, Argentina: Paidós.

Guattari, F. y Rolnik, S. (2006) *Micropolíticas. Cartografías del deseo*. Madrid, España: Traficantes de Sueños.

Hall, E.D., Lami, M.S. y Rodríguez, V.A.E. (2015) *Carpeta de Antecedentes Proyecto Adolescentes*, Bs.As., Argentina.: material inédito.

Lami, S. (2020) *Trayectoria de una política educativa municipal (2008-2018): la Escuela Municipal de Teatro desde el equipo de coordinación del Proyecto Adolescentes. Acerca de sus gérmenes*. Bs. As., Argentina: material inédito.

Lami M.S. y Rodríguez V. (2014) *Proyecto Adolescentes: Inclusión social a través del Arte, Escuela Municipal de Teatro de Tandil*. Relato de experiencia presentado en el marco del II Encuentro Nacional de Prácticas y Residencias en Carreras Artísticas, Facultad de Arte, UNICEN, 21 y 22 de Agosto de 2014. Bs.As., Argentina: material inédito.

Lami M.S., Massa J., Rodríguez F.J., Rodríguez V.A.E. (2020) *Cartografías desde un equipo: Continuidades y rupturas de un dispositivo de trabajo atravesado por el ASPO*. Revista Trayectoria. Práctica Docente en Educación Artística. N°8. Tandil, Argentina: Facultad de Arte. UNICEN.

Larrosa, J. (Ed.) (1995) *Escuela, poder y subjetivación*. Ed. de La Piqueta, Madrid.

Mantovani, A. (2014) *El Teatro Joven de 13 a 16 años*. Granada: Octaedro.

Nicastro, S y Greco, B. (2013) *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.

Quiroga, Ana (1994) *Matrices de Aprendizaje. Constitución Del Sujeto en El Proceso de Conocimiento*. Buenos Aires, Cinco.

Rojas Osorio, Carlos (1997) *Gilles Deleuze: la máquina social*. Revista Realidad Económica. Bs.As., Argentina: Instituto Argentino para el desarrollo económico.

Rolnik, S. (2019) *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. CABA, Argentina: Tinta Limón.

Skliar, C. & Larrosa, J. (2011) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens/FLACSO.

Svampa, M. (2005) *La sociedad excluyente*. Buenos Aires, Argentina: Taurus.

Sztulwark, D. (2019) *La ofensiva sensible. Neoliberalismo, populismo y el reverso de lo político*. Bs. As., Argentina: Caja Negra.

Villamañe, J. (2018) *Proyecto Adolescente de la Escuela Municipal de Teatro de Tandil: Análisis de los procesos constructivos, metodología y procedimientos estéticos en sus producciones*. Tesis de Maestría en Teatro. Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil.

LA AMPLIFICACIÓN DEL CAMPO SONORO COMO CAMINO EXPERIMENTAL DRAMATÚRGICO Y DE DIRECCIÓN COLECTIVA

Análisis de la experiencia dramático-sonora “Ventanas”

Lucía Dzienczarski¹
Cintia Vazquez²

Resumen

Esta investigación propone un análisis de la experiencia autodirigida “Proyecto Ventanas”. El ASPO dispuesto por el Gobierno Nacional en el año 2020/21 nos motivó a hablar de la importancia de las ventanas como posibles escenarios de otro devenir más allá del encierro. La línea de fuga proyectada sobre los ventanales nos puso a problematizar la posibilidad de una escena sin actrices/actores, la distinción entre operadores de la escena y transeúntes; la herramienta del sonido como posible creador de dramaturgia, los paisajes sonoros como disparadores de acción dramática, la envolvente acústica como amplificadora de teatralidad; la liminalidad entre lo público y lo privado, la hibridez de la dirección al ser compartida entre directoras-espectadores.

Palabras clave: campo sonoro- paisajes sonoros-dramaturgia-dirección.

Abstract

This research proposes an analysis of the self-directed experience "Windows Project". The ASPO arranged by the National Government in the year 2020/21 motivated us to talk about the importance of windows as possible scenarios of "another future" beyond the 'confinement'. The line of flight projected on the windows made us question the possibility of a scene without actresses/actors, the distinction between scene operators and bystanders; the tool of sound as a possible creator of dramaturgy, soundscapes as triggers for dramatic action, acoustic surround as an amplifier of theatricality; the liminality between the public and the private, the hybridity of the direction as it is shared between directors-spectators.

Keywords: windows- soundscapes-dramaturgy-direction.

¹ Lic. en Teatro. Adscripta profesional en la cátedra Dirección Teatral. Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Tucumán. Colaboradora del grupo de investigación TEAPEA-TECC (UNICEN-Facultad de Arte). San Miguel de Tucumán. Tucumán. Correo electrónico: luciadezeta@gmail.com

² Prof. de Teatro. Jefa de trabajos prácticos de la cátedra Educación de la voz II. Licenciatura en Teatro. Facultad de Arte de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Grupo de investigación TEAPEA-TECC. Tandil. Provincia de Buenos Aires. Correo electrónico: cmvazquez@arte.unicen.edu.ar

Introducción

En la presente investigación nos proponemos realizar un breve análisis, un sentir, un conversar, un deconstruir y volver a construir de la experiencia creativa que hemos amadrinado con el nombre “Proyecto Ventanas”. La misma nace a partir de un “conocerse” virtual en tiempos de ASPO (por la pandemia de covid-19), un encontrarnos entre ventanas ofrecidas por las pantallas, dialogando sobre las zonas que como *artistas investigadoras*³ venimos trabajando y que nos punzan fuertemente.

Dentro de los primeros diálogos y puntos de encuentro como creadoras, la limitación vigente en ese momento respecto al habitar el espacio público (dada la situación de aislamiento social, preventivo y obligatorio dispuesto por el Gobierno Nacional) nos llevó a hablar de la importancia de las ventanas como un espacio de enorme relevancia que nos permitía “airear la cabeza”, transformando la vista de las mismas en pequeños escenarios de un otro devenir más allá del encierro. Las largas horas de mirar pasar a quienes por situaciones de fuerza mayor salían a transitar las calles con extrañeza, fueron cautivantes para quienes nos manteníamos dentro de nuestras casas. En San Miguel de Tucumán y en Tandil, como en otras ciudades del país, incluso fueron los escenarios y palcos desde donde se realizaron pequeños conciertos de artistas aislados. Fue esa tensión la que nos arrimó a trabajar sobre las ventanas y sus vistas.

La línea de fuga proyectada sobre los ventanales nos puso a problematizar algunos conceptos del campo de la escena teatral. Entre algunos de ellos nos comenzamos a preguntar sobre la posibilidad de una escena sin actrices/actores, la distinción entre *operadores*⁴ de la escena y transeúntes; el pensar la herramienta del sonido como posible creador de dramaturgia, los *paisajes sonoros*⁵ como creadores de entorno de la escena y disparadores de acción dramática, la involucencia sonora como amplificadora de *teatralidad*⁶; la *liminalidad* entre lo público y lo privado, la participación de un espectador virtual como posible constructor de escena; la hibridez de la dirección al ser compartida entre directoras-espectadores.

Si bien el trabajo se gestó a distancia, no nos impidió trabajar el concepto de lo que llamamos “dirección amasada”, permitiéndonos que las ideas nos vayan transformando mediante la escucha compartida, y la instalación del concepto de “laboratorio” como forma que nos permitiría tomar aciertos, desaciertos, descubrimientos, problemáticas, avances y dudas como metodología principal de trabajo. Parafraseando a Rita Segato fuimos “*pensando en conversación*”, tomando por momentos como estrategia creativa la construcción de una *forma-formante*.⁷

³ En base a los aportes de Dubatti, J. (2020). El artista investigador y la producción de conocimiento territorial desde el teatro: una filosofía de la praxis. Ficha teórica 1 del Seminario de Teoría y metodología de la Investigación artística de la Maestría en teatro de la UNICEN.

⁴ Citado en Bene, C. y Deleuze, G. (2003): Superposiciones. Argentina: Ed. Artes del Sur.

⁵ “Mediante el término *paisaje sonoro* nos referimos a cualquier campo de estudio acústico. Un paisaje sonoro puede ser, ya una composición musical, ya un programa de radio, ya un entorno acústico. De la misma manera que podemos estudiar las características de un determinado paisaje, podemos aislar un entorno acústico como un campo de estudio (Schafer:1969. Pág. 24)

⁶ En base a los aportes sobre teatralidad de Feral, J. (2003). Acerca de la teatralidad. Cuadernos de Teatro XXI. Dirección Osvaldo Pelletieri. GETEA. Facultad de Filosofía y letras. U.B.A. Argentina: Editorial Nueva Generación

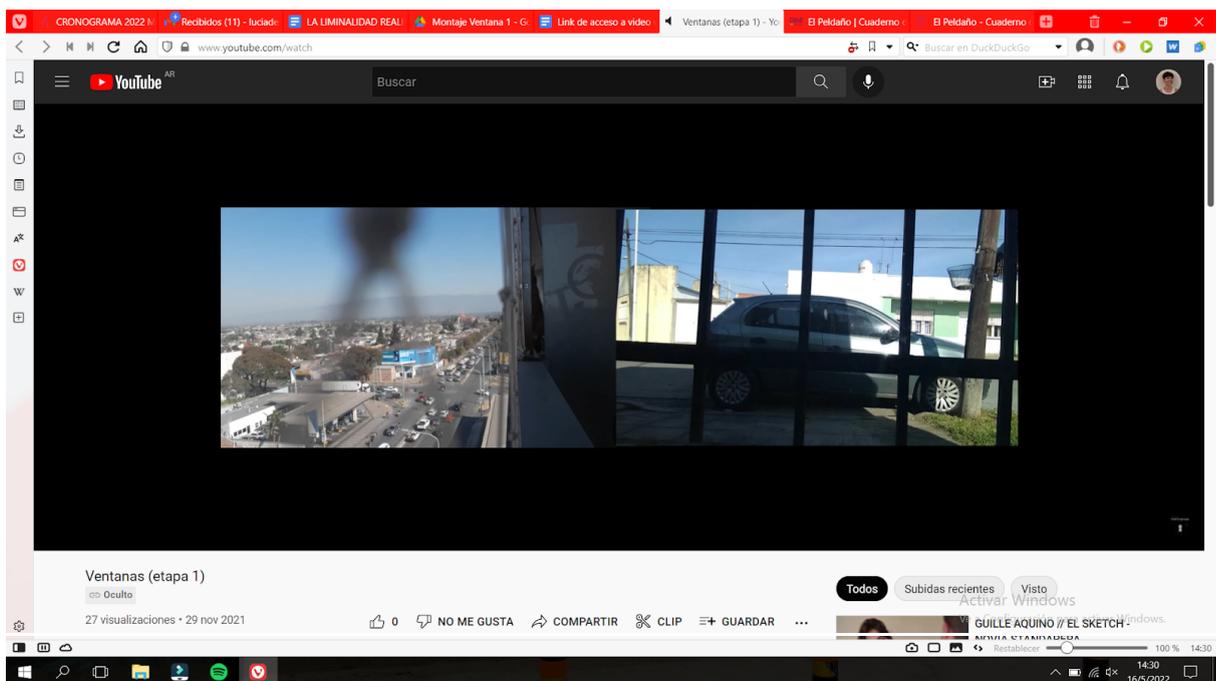
⁷ En relación a la teoría de la formatividad de Pareyson en Oliveras, E. (2004) Estética. La cuestión del arte. Primera edición. Argentina: Grupo Editorial Planeta.

Breve bitácora

La estructuración de etapas de trabajo y búsquedas tuvo varias tachaduras, “*variaciones*”⁸. Cada una de esas etapas nos permitió estar atentas a lo que sucedía con las modificaciones realizadas, en miras de optimizar las búsquedas iniciales planificadas.

Metodología de acción programada

- Fase 1: cazar la imagen en simultáneo de ambas ventanas (Tandil/Tucumán), el mismo día y hora; diferentes espacios. Sin intervención actoral; se registra el acontecer de la realidad en cada ventana. Creación del video 1.
- Fase 2: intervención de las ventanas desde el audio, entendiendo al sonido como catalizador de “algo”. Para ello se registraron paisajes sonoros de ambos territorios y se trabajó en una composición con fines dramáticos. Creación del video 2
- Fase 3: proyección sobre ventana (en Tucumán) de las imágenes de la fase 1. Amputación del sonido. Creación del video 3.
- Fase 4: desarrollar una experiencia laboratorio, mediante la escucha y visionado virtual de los videos 1, 2 y 3, invitando a personas de la ciudad de Tandil y San Miguel de Tucumán para que vivencien la experiencia. En dicha jornada se propone a les *trans-espectadores*⁹ el trabajo con guías de escucha basadas en ejercicios de “caminatas sonoras” (“walking sound”; metodología desarrollada por Murray Schafer).
- Fase 5: Recopilar datos empíricos de lo registrado en la fase 4, contrastarlos con la teoría y analizar los resultados obtenidos. Elaborar un trabajo escrito.



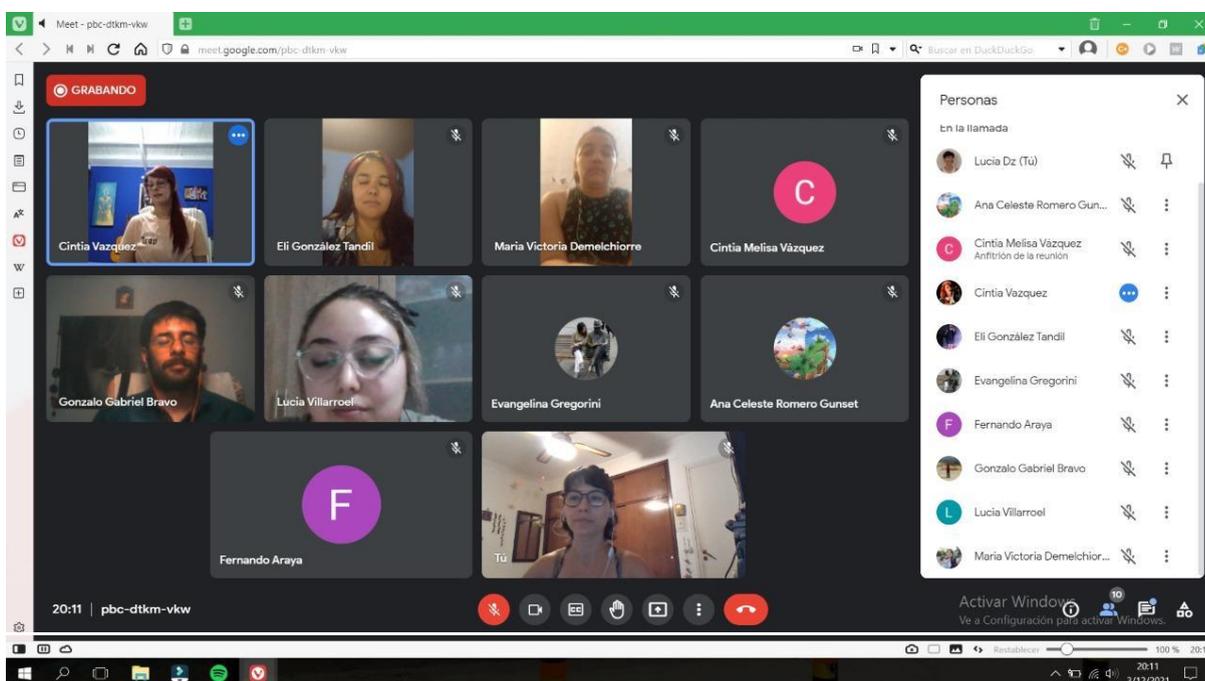
⁸ Véase Bene, C. y Deleuze, G. (2003): Superposiciones. Argentina: Ed. Artes del Sur.

⁹ En base a los aportes de Scolari, C. (2016). El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación. La lectura en España, (Informe 2017), 175-186.

Registro fotográfico de la transmisión del video “Ventanas”.

Experiencia virtual en vivo y diferido

Para compartir la experiencia con los transepectadores se realizó una videollamada por medio de la plataforma Meet. Fueron citadas con anterioridad y se les pidió que para el momento de la transmisión se coloquen auriculares (para optimizar la calidad de la experiencia aural). De la experiencia en vivo participaron 7 personas. El día de la conexión virtual se realizó un breve encabezado del proyecto por parte de las directoras, sin brindar demasiados detalles para no sugestionar ni limitar vivencias. Luego se decidió coordinar un pequeño ejercicio de escucha, el cual tuvo el objetivo de preparar los cuerpos, la escucha y sensibilidad de los transepectadores.



Preparación de los participantes de la experiencia a la escucha.

Posteriormente se enviaron los videos de las tres ventanas creadas y al finalizar su expectación se realizó una puesta en común, con preguntas generales que intentó abrir el campo de sensaciones, vivencias. La reunión virtual fue grabada y se conservó como material documental.

Ante la problemática a la asistencia al encuentro virtual por parte de algunas invitadas surgió la idea de permitirnos una nueva variación de la experiencia: hacerla en formato diferido. Fue entonces que diseñamos un dispositivo que nos permitía guiar a los transepectadores a partir de un instructivo audiovisual. Con esta nueva variación entendimos que quizás podíamos encontrar nuevos elementos que distingan el tránsito de la experiencia para aquellos que lo hicieron de forma grupal-virtual y aquellos que lo hicieron de modo individual-grabado. De la experiencia en diferido, 6 personas participaron en la reflexión mediante los formularios.

Entre estímulos teóricos, hallazgos y nuevas variaciones

Luego de comenzar a planificar las posibles etapas del trabajo y de realizar las primeras construcciones creativas, los interrogantes comenzaron a interpelarnos. Entre algunos de ellos mencionamos: a partir de la *sustracción* del cuerpo del actor/actriz, lo que queda ¿son transeúntes u *operadores*? ¿Qué sucede con lo sonoro a partir de la borradura del cuerpo del actor/actriz? ¿Puede la construcción sonora crear dramaturgia en la escena? ¿Qué sucede cuando *amputamos* el cuerpo y el sonido? ¿Cuál es el límite entre ficción y realidad? ¿Quién lo decide? En la convivencia entre la ventana de San Miguel de Tucumán y la de Tandil ¿podemos hablar de la creación de un 3er espacio? ¿Cómo *curvar la mirada*¹⁰ entre lo público y lo privado?

A partir de la punción e inquietud sobre estos interrogantes, decidimos que uno de los primeros objetivos sería el de sustraer lo que para nosotras como directoras podía constituir un elemento central de poder en el acontecer teatral. En ese sentido, tomamos el concepto de *amputación* y decidimos aplicarlo *borrando el cuerpo de actrices/actores*¹¹ de la escena, preguntándonos sobre lo que, una vez aplicada la operación, quedaba disponible allí. Parafraseando a Deleuze (2003), “*aminorar*” es implicarse en las relaciones de poder (en este caso en la escena) pasando del trabajo de las opresiones de unos sobre otros, a la posibilidad de encontrar potencialidades nuevas.

En esa intención de amplificar nuevos elementos decidimos que el campo sonoro sería una de las herramientas a explorar. Para ello contemplamos a los estímulos sónicos como posibles creadores de *teatralidad* y constructores de dramaturgia, entendiendo que cada espectador decidiría qué significación darle a los mismos. Sustrayendo los cuerpos de actores y actrices nos centramos en crear atmósferas, climas, sensaciones posibles desde distintas dinámicas del sonido, dejando que el *transespectador* cree sus propios recorridos sensibles en base a su tránsito por la involucencia sónica. Además, la amplificación de esas nuevas posibilidades nos permitió centrarnos en la potencialidad de la memoria sonora a partir de la reproducción de determinados audios, en la convivencia de los ritmos de distintas ciudades, en la escucha como potencialidad dramaturgica del espectador. Podríamos decir que contemplamos al sonido como una herramienta polisémica que podía o no representar “algo”. En este sentido, Chevallier apunta que:

“la operación sustráctica posibilita el surgimiento de una diversidad de sensaciones reales. (...) Como lo escribe Gilles Deleuze, “se trata de abandonar los elementos estables de la representación teatral para que surjan otros materiales, otras maneras, otras posibilidades. Se trata de posibilitar otros surgimientos”. Lo que se quita al retirar el “re” del verbo representar, es la imposición de una sola manera de mirar hacia el escenario”. (Chevallier; 2011. Pág. 27)

Planteamos la experiencia entonces desde el deseo de *presentar*¹² para posibilitar nuevos escenarios creados por el espectador, en vez de re-presentar.

¹⁰ Concepto tomado de Chevallier, J.F. (2011): El teatro hoy: una tipología posible. México: Ed. Paso de gato.

¹¹ En base a Chevallier, J.F. (2011): El teatro hoy: una tipología posible. México: Ed. Paso de gato.

¹² En base a Chevallier, J.F. (2011): El teatro hoy: una tipología posible. México: Ed. Paso de gato.

Entre algunos de los elementos que surgieron a partir de la primera sustracción apareció la diferenciación entre actor/actriz, operador y transeúnte. Como directoras problematizamos esta noción que surgía desde la experimentación, entendiendo que quizás, un transeúnte en diálogo con una construcción sonora podía crear una posible ficción, aún sin su consentimiento.

En referencia a lo que definiríamos como “transeúnte” podemos entenderlo como un sujeto que está de paso, que transita un lugar. Fue entonces que tomamos el concepto de *operador* de Deleuze (2003) para conceptualizar a aquel que puede ser funcional a la creación de ficción, aún sin tener la intención de hacerlo. Según dicho autor el actor *operador* no actúa.

En la segunda etapa (segunda ventana), la construcción sonora potenció el paso de esos operadores/transeúntes a *cuerpos discursivos*¹³, operando a favor de la creación de una posibilidad intencionada de ficción, poniendo en juego la *teatralidad*, provocándola. El trabajo sobre lo sonoro se planteó como posibilidad estética, un estímulo que podría colaborar de modo intencionado en la creación de dramaturgia. Sobre esta dirección tomamos el concepto de *variación* de Deleuze, entendiendo que las mismas surgían como posibles caminos en búsqueda de respuestas a los interrogantes planteados. Por otra parte, la escucha de lo que sucedía en cada nuevo cambio nos permitía estar habilitadas, disponibles para el surgimiento de nuevas variaciones, es decir *variación de variación*.

Tanto en el proceso de las variaciones como en las instancias de registro, composición audiovisual y *expectación*¹⁴ de este trabajo es indispensable mencionar el entrecruzamiento que permite la *liminalidad*. Son estas aristas las que conforman un amplio espectro de posibilidades artísticas a partir de la interacción entre lo público, lo privado, lo ritual, lo político, la representación y la no representación, volviendo difusos ciertos márgenes, cobrando importancia los cuerpos de los performers o transeúntes en lugar de los cuerpos de actores/actrices que encarnan la ficción de un personaje, construyendo ficción en base a lo real y buscando esas potencialidades. Finalmente, al correr el foco de la representación, lo procesual también cobra valor significativo dando un paso al costado lo perfecto y lo acabado. Lo *liminal* entonces es esa zona de cruces, esa frontera desdibujada, “híbrida”, “contaminada”. (Diéguez; 2014).

En referencia a *lo situado*¹⁵, entendemos que el concepto es una propuesta que lejos de la búsqueda de una universalidad, propone ciertas nociones para pensar e investigar nuestros propios contextos de producción de conocimiento, dando lugar a parcialidades que sólo podrían pensarse en nuestros territorios y no en otros.

Desde una *política y epistemología de la localización*, (Haraway, 1995) este trabajo valoriza la geografía desde donde se produjeron los videos, los sonidos y las variaciones: no podríamos pensar este trabajo si no tuviéramos presente que hablamos de ventanas ubicadas en Tandil (ciudad de la provincia de Buenos Aires) y de San Miguel de Tucumán (ciudad de la provincia de Tucumán); separadas por 1519 kilómetros de distancia. Son estas localizaciones, distancias y particularidades las que también posibilitaron la trayectoria sinuosa de este trabajo laboratorio. Porque lo situado apuesta a “luchar por una doctrina y una práctica de la objetividad que favorezca

¹³ Concepto desarrollado en Chevallier, J.F. (2011): El teatro hoy: una tipología posible. México: Ed. Paso de gato.

¹⁴ En base a Dubatti, J. (2020). El convivio y el cuerpo en el acontecimiento teatral, Tesoro cultural de la humanidad. Ficha teórica del Seminario de Teoría y metodología de la Investigación artística de la Maestría en teatro de la UNICEN.

¹⁵ Véase Haraway, D. (1995): Ciencia, ciborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza. Madrid. Cátedra.

la contestación, la deconstrucción, la construcción apasionada, las conexiones entrelazadas y que trate de transformar los sistemas del conocimiento y las maneras de mirar.” (Haraway, 1995).

Respecto al rol de les *transespectadores*, y siguiendo los aportes de Chevallier (2011), este trabajo les concibió como *invitades*. En base a ello les propusimos tomar partida sobre lo que observarían, convirtiéndose en dramaturgues, tejiendo sus propias ficciones a partir de los estímulos dados, a efectos de convertirse también en directores.

Análisis de los registros de la experiencia

Respecto a la información recopilada en la experiencia con les *transespectadores* notamos similitudes y diferencias perceptuales entre la modalidad diferido y la modalidad en vivo. Tomaremos algunas nociones en común para reflexionar sobre lo ocurrido. Respecto a la noción de tiempo podemos notar algunas coincidencias. En general les *transespectadores* coinciden en que el primer video fue de duración media, mientras que el segundo les resultó corto.

Por otra parte, notamos que en la primera experiencia la mayoría refiere “estar esperando que algo ocurra”. Algunas expresan que tras el estímulo de algún sonido quedan atentos a algo que suponen que va a suceder y luego notan que la situación se desvanece. En el caso del segundo video, observamos que crece el registro de sensaciones, emociones, y surge de modo general la creación de historias por parte de les *transespectadores*. Algunas de las sensaciones a las que apuntó la dirección escénica del trabajo aparecen manifestadas en la vivencia del público: incomodidad, ansiedad, temor, suspenso, lo tenebroso, calma o la tranquilidad ante la menor densidad sonora; el caos o turbamiento ante la mayor densidad sonora.

También notamos que en el video 2 les espectadores refieren a una multiplicación de los planos sonoros percibidos en el video 1, mencionando que “los sonidos provienen de distintos lados” (atrás, adelante, izquierda, derecha, arriba, abajo) y que a su vez “se mueven”. En relación a la percepción de actores/ actrices por parte de los espectadores en el trabajo, en general en el video 1 hay mayor cantidad de respuestas que entienden que hay participación actoral.

A medida que avanzan los videos, las afirmaciones se vuelven negativas, mostrando convicción en que los audios y videos son tomados de la realidad. Sólo en un caso surge la noción de construcción sonora como factor de composición dramática. Respecto a la experiencia en vivo podemos notar algunas particularidades que le aportan características y datos interesantes. Si bien no todos los participantes mantenían la cámara abierta (pese al pedido expreso en las invitaciones sobre la disponibilidad de cámara y micrófono) pudimos notar cambios contundentes en los rasgos gestuales de les *transespectadores* a medida que transcurrían las ventanas.

Mientras que en la primera ventana las expresiones se mantenían sin sobresaltos y en relativa calma, en el segundo video las miradas comenzaron a transformarse, con ceños fruncidos y cierto grado de tensión general. Algunas de estas sensaciones encuentran su correlato en las respuestas de los formularios, referentes a esta etapa. A su vez, observamos que algunos participantes manifiestan que ciertos sonidos del ambiente en el que se encuentran se mezclan con los de la experiencia, perdiendo la noción de la proveniencia de los estímulos.

En general, en las respuestas sobre el video 3 se nota una disminución en la creación imaginativa por parte del público, de hecho, en algunos casos se refiere a cierto

nivel de aburrimiento o de “estafa”, ya que se ha silenciado el campo sonoro. Sólo en un caso se menciona la inmersión de los sonidos propios del ambiente en el cual el espectador se encontraba, como nuevos constructores sonoros de *teatralidad*.

Reflexiones finales

Tras trabajar en la creación de posibles *teatralidades* desde la especificidad del campo sonoro pudimos crear algunos dispositivos que nos permitieron construir dramaturgia amplificando las posibilidades de escucha. Como parte de dicha ampliación abordamos los siguientes recursos sónicos: se editaron distintas fuentes sonoras mediante herramientas del audio digital, trabajando en distintos planos y optimizando la sensación de involucencia; se exploraron herramientas de espacialización del audio para potenciar las resonancias de las señales auditivas en distintas partes del cuerpo del espectador.

Respecto a ello, en muchas de las construcciones nos concentramos en conseguir registros sonoros que nos den una generalidad respecto a la resonancia corporal de un sonido, buscando el “dónde vibra” de cada estímulo, y a su vez queriendo recopilar respuestas acerca de lo que genera dicha vibración. También trabajamos con nociones sonoras de altura, timbre, densidad sonora, ritmo, silencio, disonancia, armonía para intervenir las escuchas, provocar atmósferas determinadas y encausar sensaciones tales como la incomodidad, el aturdimiento, la tranquilidad, el suspenso, lo tenebroso, el caos.

Entendemos que las construcciones sonoras intervenidas fueron un punto crucial en el nivel de desarrollo imaginativo por parte de los espectadores. Así también la ampliación de los planos sonoros de trabajo aportó estímulos nuevos para la producción de sensaciones por parte del espectador.

Por otra parte, notamos que, más allá de ser parte de una sociedad que desarrolla lo visual como su mayor fuente de atención, cuando el plano sonoro es silenciado el nivel de aburrimiento hace su aparición en la mayoría de las expectativas. Como si la posibilidad de distracción aumentara ante la falta de propuestas sonoras. También notamos que, por más que la experiencia visual de los tres videos sea similar (igual en el caso del video 1 y 2), las referencias de los espectadores cambiaron, sin mención de disonancia entre lo que se veía y lo que se escuchaba, apropiándose de tal cruce, como si la situación original fuera portadora de estos estímulos.

En ese sentido, encontramos indicios del público que nos invitarían a hablar de la creación de un 3er espacio escénico, el cual surge a partir del diálogo entre las dos ventanas y el campo sonoro. En muchos casos los comentarios refieren al “no saber” desde cuál ventana provenían los estímulos sonoros, creando un devenir, una convivencia entre un ventanal y otro.

Respecto a la referencia de la presencia de actores/actrices en la experiencia, notamos que ante el visionado-escucha del primer video surgen opiniones varias, incluyendo algunas dudosas. Ya en el segundo video, la mayoría de los *transespectadores* se convence de la no existencia de actuación, siendo que en el 3er video la certeza es unánime. Entendemos que la nueva reproductibilidad del video 1 en la segunda etapa puede crear nuevos signos, revelando los hilos o el entramado de ciertas construcciones. Aunque más allá de ello, no evitó que en la 2da experiencia surgieran historias desde nuevos estímulos. Es decir que, en ese caso, tomamos el concepto de *operador* (Deleuze, 2003) para nombrar a esos cuerpos que resultaban

serviles a los relatos que los espectadores iban creando, sumergidos en la novedad de una nueva posibilidad de amplificación del campo sonoro. Para algunos, en el transcurrir de los videos esos *operadores* se convertían en transeúntes, y para otros se volvían a resignificar como los primeros. Es decir que los espectadores eran finalmente quienes atribuían los roles a esos cuerpos, más allá de las estrategias creativas planteadas desde la dirección.

Por lo expresado anteriormente, podemos decir que la dramaturgia en este trabajo es compartida entre directoras y espectadores ya que, si bien se propusieron ciertos estímulos propios del campo sonoro, finalmente los espectadores los tomaron o dejaron, discriminando lo que consideraban perteneciente al plano de la ficción o al plano de la realidad.

Por otra parte, valoramos la herramienta de la *variación* (Deleuze, 2003) como una constante apertura de búsquedas, las cuales se dirigieron siempre hacia el mismo objetivo (la indagación de lo sonoro y el espacio público-privado) pero siempre desde distintas aristas, enriqueciendo la experiencia, la investigación y el descubrimiento. Notamos que la versión en diferido a su vez, nos abrió el campo hacia una nueva dimensión de lo privado, en donde el *transespectador* tomó mayor nivel de decisiones respecto a respetar o no las convenciones propuestas para la experiencia.

En ese sentido, el nivel de “control” o sugerencia de las propuestas es menos acatado, disolviendo la posibilidad de profundización de ciertos elementos. Las distintas modalidades parecieran marcar un nivel de privacidad distinto que, dependiendo de la experiencia a vivenciar suman o restan potencialidades.

Deducimos también que en el trabajo se produjo cierta *curvatura de la mirada del espectador*, ya que éste se convirtió en unos de los mayores focos a observar de nuestra parte (como experimentadoras), haciendo que quien parecía espiar, resulte espiado, observado, analizado, reflexionado.

Por todo lo expuesto, entendemos que, la sinuosa percepción por parte de los *transespectadores*, la consecuente construcción de relato (ficcional y no-ficcional, liminal) y la resultante curvatura de la mirada se pudo lograr a partir de la profundización de dos aspectos que funcionaron como grandes pilares dramáticos: la amplificación de los recursos sonoros citados al inicio de este apartado, operando a favor de la construcción de teatralidad y sensibilización de la escucha y una dirección que se fue construyendo paulatinamente de forma “colectivizada”.

Respecto a esto último, podemos decir que iniciamos el trabajo experimental con una dinámica de dirección compartida entre nosotras (relativa a la noción inicial de “*pensar en conversación*” de Rita Segato), la cual a partir de la práctica y desarrollo de las distintas etapas de producción comenzamos a percibir como una “dirección en conversación” o “dirección amasada”. Esta modalidad amasada, liminal y situada es la que nos ha permitido invitar a *transespectadores* a que puedan tomar partido desde el visionado y escucha para transitar junto a nosotras una “dirección colectivizada”; intentando evadir el camino de la construcción vertical, de roles estáticos.

Para concluir, consideramos que la dirección colectivizada podría pensarse como un posible camino (entre tantos) de dirección liminal, situada, dinámica y política dentro de grupalidades, en este caso pensándose desde la exploración de la multiplicidad signica y sensorial que ofrece la amplificación del campo sonoro.

Links de acceso a la experiencia “Ventanas” (formato diferido)

Presentación: <https://youtu.be/MR-N7zgg55k>

Video 1: https://youtu.be/VFAWzwwc_kc

Video 2: https://youtu.be/DCEO7HHj_pg

Video 3: <https://youtu.be/IBZhsoRpyK8>

Bibliografía

- Bene, C. y Deleuze, G. (2003): Superposiciones. Argentina: Ed. Artes del Sur.
- Chevallier, J.F. (2011): El teatro hoy: una tipología posible. México: Ed. Paso de gato.
- Chevallier, J. (2011) Fenomenología del presentar. Literatura: teoría, historia, crítica, (Vol. 13), 49-83.
- Cornago, O. (2005) ¿Qué es la teatralidad? Paradigmas estéticos de la Modernidad. Revista de teoría y crítica teatral “Telón de fondo”. N° 1. Madrid.
- Danan, J. (2016) Entre teatro y performance. La cuestión del texto. Ed. Artes del Sur.
- Dieguez, I. (2014): Escenarios liminales. Teatralidades. Performatividades. Políticas. México: Ed. Paso de gato.
- Dubatti, J. (2011) Introducción a los estudios teatrales. México: Libros de Godot.
- Dubatti, J. (2020). El convivio y el cuerpo en el acontecimiento teatral, Tesoro cultural de la humanidad. Ficha teórica del Seminario de Teoría y metodología de la Investigación artística de la Maestría en teatro de la UNICEN.
- Dubatti, J. (2020). El artista investigador y la producción de conocimiento territorial desde el teatro: una filosofía de la praxis. Ficha teórica 1 del Seminario de Teoría y metodología de la Investigación artística de la Maestría en teatro de la UNICEN.
- Feral, J. (2003) Acerca de la teatralidad. Cuadernos de teatro XXI. Argentina: Ed. Nueva Generación.
- Haraway, D. (1995): Ciencia, ciborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza. Madrid. Cátedra.
- Hermida Cadena, L. (2019) Desarrollo de un modelo de evaluación de paisajes sonoros según aspectos espaciales, temporales, subjetivos y de contexto. Tesis doctoral. Universidad Politécnica de Madrid.
- Mazzola, S. (2019) Apuntes de curso de sensibilización sonora y diapasones Otto. Apuntes de estudio aportados por la docente y escritos personales.
- Polti, V. (2014) Memoria sonora, cuerpo y bio poder. Un acercamiento a la experiencia concentracionaria en la Argentina durante la última dictadura cívico militar. XI Congreso Argentino de Antropología social. Rosario.
- Rocha, M. (2015) La escucha como forma de arte. Metropolitan Autonomous University at Lerma State of Mexico. Extraído de: https://www.researchgate.net/publication/297704174_La_escucha_como_forma_de_arte

- Rosales, M. (2020) El espectador digital y el teatro diseminado. Bulletin of Spanish Studies, (Vol. XCVII. N° 1), 27-49.
- Schafer, M. (1994) Hacia una educación sonora. 100 ejercicios de audición y producción sonora. Pedagogías Musicales Abiertas.
- Schafer, M. (2013) El paisaje sonoro y la afinación del mundo. Traducción de Vanesa Cazorla. España: Intermedio.
- Scolari, C. (2016). El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación. La lectura en España, (Informe 2017), 175-186.

LA CIUDAD PERFORMADA. INTERVENCIONES PAYASAS EN TIEMPOS PANDEMICOS

Pablo Vallejo¹

Resumen

En las artes escénicas el impacto de la pandemia producida por el Covid-19 se observó no sólo en la necesidad de sobrevivir de los/as artistas sino también en la emergencia de diferentes experiencias estéticas.

Vamos a tomar para este trabajo la génesis de la intervención *Ring-Raje Payaso* desarrollada por el grupo Saltimbanquis en el litoral argentino, para describir sus particularidades y reflexionar sobre las teatralidades que vuelven a ocupar e invadir el espacio público, un espacio vislumbrado desde la tensión, la disputa y la fugacidad de una ciudad vaciada de cuerpos.

Palabras claves: clown – performance – pandemia – ciudad

Abstrac

In the performing arts the impact of pandemic produced by COVID-19 it was observed not only in the need to survive of the artists but in the emergency of different aesthetic experience as well.

For this work we are going to take the genesis of the intervention "*Ring-Raje Payaso*" developed by the group "Saltimbanquis" on the Argentine coast to describe it's peculiarities and reflect on theatricality that reoccupy and invade public space, a space glimpsed from the tension, dispute and transience of a city emptied of bodies.

Keywords: clown - performance - pandemic - city

¹ Docente de la cátedra "Mimo, clown y circo" del Profesorado de Teatro en la Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina. Coordina el Proyecto de Extensión "En clave(s) de clown" e integra el grupo La Rueda Teatro. E-mail: pavblo.vallejo@gmail.com

En el tránsito pandémico

En los primeros meses de la irrupción de la pandemia del Covid-19 los cuerpos -en su mayoría- fueron reducidos a una vida con muy poca, y en algunos casos casi nula, circulación. La vida se trasladó de la inmensidad de las ciudades, de su andar, de su tránsito, al resguardo de sus condiciones sanitarias y a permanecer en sus singulares espacios habitacionales.

Es que quienes habitamos este siglo XXI nunca pudimos alguna vez imaginar las imágenes que se desprendieron de las ciudades, en todas partes del mundo, a partir de la última irrupción pandémica. Y no es una expresión exagerada, ya que, la conmoción generada por un virus que se propagaba a una velocidad inusual por el planeta y que generaba miles de contagios repentinos, llevó a la decisión de establecer una cuarentena generalizada en casi todos los países del planeta, algo que jamás en nuestra historia habíamos vivido, ni mucho menos sospechado de su posibilidad. Y a sí mismo, las ciudades que habitamos perdieron sus sentidos, su afirmación de ser, en tanto que la ciudad “primeramente es circulación, es un transporte, un recorrido, una movilidad, una oscilación, una vibración” (Nancy 2013:38). La ciudad quedó muda y su silencio se dispersó por cada rincón.

A su vez, la paralización de la actividad económica o una buena parte de ella, nos generó la sensación de que la noción de rendimiento y competitividad por un momento habían quedado suprimidas. Que aquellas cosas inmediatas y urgentes por las cuales nos preocupábamos a diario y nos desvelaban se habían suspendido, pudiendo relativizar sus prisas. Que el descanso forzado de millones de personas de repente podía aparecer como un horizonte posible ante las largas horas de trabajo a las que siempre estamos tan acostumbrados. E incluso, que la contaminación ambiental abría sus poros para que el planeta vuelva a respirar de una vez por todas.

La llamada cuarentena resultó ser entonces una expresión grandilocuente de la posibilidad, por un momento, de que ya no es la ciudad quien constituye las relaciones que se tejen entre los cuerpos que la habitan, como se ha producido desde los inicios de la modernidad, sino que, al contrario de su espíritu, las corporalidades se vieron obligadas a vincularse con las otras –casi con exclusividad- a través de diferentes dispositivos tecnológicos. E incluso allí donde la ciudad intenta volverse a establecer como un flujo de relaciones, éstas se mantuvieron expuestas a otras mediaciones como el barbijo, el uso de diferentes sanitizantes, las distancias en las filas, las demarcaciones en los suelos, las cortinas divisorias, los códigos QR, las tarjetas plásticas, las distancias en los balcones, la dispersión vehicular, etc. La pandemia provocó la eventualidad de extremar de manera inhóspita la distancia entre los cuerpos.

En este movimiento de cuerpos aislados y mediatizados tenemos la impresión de haber sido “amputados de la ciudad”, como aprecia el escritor Martín Kohan (2020:1), y por ello vamos a sentir distinta la relación con nuestros propios cuerpos y con el de los demás. De esta manera la ciudad y sus cuerpos se volvieron hacia su intimidad.

Para reflexionar sobre las intervenciones escénicas que se sucedieron en estos tiempos de pandemia, intentaremos situarnos entonces desde esta enorme paradoja. La de un evento histórico inusual que sacudió todas nuestras certezas, nuestras rutinas establecidas, nuestras formas de teatralizar los espacios urbanos o de habitar los cuerpos y las tensiones de una vida social que siempre nos inducen a buscar de una u otra manera diferentes formas de

enfrentarla. Sea como un intento de retornar a aquello que reconocemos como lo establecido, a buscar dar un rodeo sobre las seguridades que nos conforman para no alejarnos tanto de ellas o, en el mejor de los casos, de perseguir algún posible escape o una fuga para encontrar nuevas maneras de producir nuestras prácticas artísticas.

De esta manera vamos a considerar a la performatividad urbana desde una dimensión histórica, en la cual el espacio singular donde se produce es parte constituyente de un lugar en el tiempo, de un saber propio, de un contexto que es atravesado por sus propias problemáticas y producido por ellas. En ese sentido coincidimos con las reflexiones de Ileana Diéguez (2019:113) en tanto que “pensar situadamente es reconocer la condición de experiencia en la producción de cualquier práctica” y en nuestro caso, donde la práctica artística genera su presencia singular como acontecimiento escénico.

Sobre el silencio de la ciudad

Ahora bien, las intervenciones escénicas que se sucedieron a posteriori de la propagación del virus en cuestión tomaron diversas fisionomías. Inevitablemente influyeron las necesidades que atravesaban a cada artista; sus condiciones de vida, sus urgencias, la inmediatez de las circunstancias o las oportunidades que se les fueron presentando.

En el terreno propio del mundo del clown, ya entrando en la geografía particular de nuestro litoral argentino y específicamente en la ciudad de Paraná, podemos encontrar diferentes intervenciones que buscaron, en primer lugar, las plataformas virtuales para seguir realizando sus actividades.

Es el caso del grupo Los lunáticos, un espacio de taller gestado por el docente y payaso Ezequiel Caridad, que comenzaron a ocupar el espacio virtual a partir de los *vivos* de Instagram. Desde la intimidad de sus casas, cada payaso/a, intervenía y creaba el espacio ficcional a partir de diversos monólogos. Primaba allí el recurso de la improvisación y, por sobre todas las cosas, las ganas de alimentar un vínculo que genere un sostén a la soledad diaria, tanto entre ellos/as como con los/as espectadores.

En un segundo momento aparecieron transmisiones virtuales de espectáculos ya estrenados previamente al confinamiento, algunos se proyectaban desde las viejas grabaciones a plano fijo y otros por el sistema de transmisión en directo por internet, desde algún espacio teatral donde todavía no podían ingresar espectadores. En ambos casos los espectáculos no estaban preparados ni pensados para las lógicas audiovisuales. Esto lo notamos claramente en la realización del Festival de Espectáculos Infantiles durante julio del año 2020, llevado a cabo por un equipo de teatristas y gestores independientes de la ciudad. En esa ocasión se estableció un convenio entre un canal de televisión local, el Teatro Municipal 3 de Febrero y la Municipalidad de Paraná para transmitir espectáculos de grupos entre los que se encontraban la Compañía Teatral, La Rueda Teatro, Saltimbanquis y Macanos Borondongos, todas compañías con trabajos ligados al mundo del clown.

Tanto en un formato como en el otro, el territorio de las pantallas también mostró demasiados límites a la producción urgente o de supervivencia con la que salieron a enfrentarse los/as artistas. Fundamentalmente la poca o casi nula llegada real a un público y los escasos aportes económicos a través del sistema de cobro “a la gorra” o con entradas virtuales fueron determinantes, sumado a los costos de producción audiovisual que se

acumulaban al esfuerzo extra. Fue así como poco a poco se desvanecieron esas propuestas que sólo sirvieron para salir del paso inmediato.

Por su parte, otros grupos dedicaron parte del tiempo del confinamiento a intentar generar nuevas producciones (escribir textos, ensayar de manera remota, realizar actividades de investigación, etc.). En ese lugar vamos a situar al grupo Saltimbanquis a quienes nos referiremos específicamente en los próximos apartados, que antes de la pandemia estaban abocados fundamentalmente a otro fenómeno que se vio extremadamente perjudicado, el dictado de clases de teatro para todas las edades en ámbitos no formales. Desde un principio y por decisión propia, este equipo no utilizó el formato virtual para sus clases. Con el correr de los meses y con la imposibilidad de reabrir su espacio ubicado en el barrio Sáenz Peña de la ciudad, se empeñaron en intentar generar algunos espectáculos, en primer lugar pensados para el retorno a las actividades presenciales.

Sin embargo la imposibilidad y la extensión de las medidas sanitarias ponían cada vez más en alerta a los/as artistas, como así también se extendía un clima de desesperación, de angustias, de impotencia generalizada. En ese agujero y en ese vacío posiblemente es donde se nos vuelve a cuestionar el sentido de las prácticas escénicas, y donde podemos también allí reconocer la experiencia y singularidad de la producción.

Destellos de una intervención payasa

Todavía en aquellos meses donde las posibilidades de reuniones eran reducidas a un núcleo mínimo de personas, dos familias –cada una por su cuenta- les propusieron al grupo Saltimbanquis organizar una sorpresa de cumpleaños para sus respectivas hijas.

La problemática que se les presentaba, en ese momento, tanto al grupo como a las familias era que no podían ingresar a las casas de las agasajadas, como era costumbre en las animaciones para las infancias. Sin embargo decidieron ir a pesar de todo y realizar una intervención en la puerta de cada casa. Así las familias desde su intimidad se transformaron en espectadoras de la propuesta payasa que se realizaba en sus veredas. Una propuesta que se asemejaba con otras intervenciones que se popularizaron con el nombre *Teatro Puerta a puerta* en distintos lugares del país.

La simple necesidad de llegar hasta la casa programada los enmarcó en otra intervención que no habían previsto de ante mano. El simple gesto de caminar por la cuadra donde se realizaron las intervenciones y provocar una ocupación urbana que llamara la atención por fuera del silencio concedido por el confinamiento, la posibilidad de incluir a otras familias y vecinos/as que volcaban sus miradas dispersas en la novedad, empujaron a que estos personajes payasos se vuelvan – aun incipientemente- en esta figura “donde se cristaliza el arte cuyo genio la ciudad es o tiene” (Nancy, 2013:112), el transeúnte.

Y así estos personajes transeúntes aparecen como sujetos payasos que se configuran en tanto que pasan de un lugar a otro por las veredas vacías y distantes, que se reúnen en la permeabilidad y la proximidad de los cuerpos, y que al mismo tiempo, nos desafían con el distanciamiento obligado que implica su paso fugaz. A partir de esta lógica de movimiento es donde destellan su modo de andar y donde se nos habilita un vínculo lúdico, allí donde se produce el juego entre el espacio y el tiempo que se sucede entre los cuerpos, sea desde una ventana donde alguien mira, desde la puerta que se abre tímidamente o desde un alto

balcón que permite unir ese vínculo corporal disperso por la pandemia y la búsqueda de una teatralidad del caminar, de la fugacidad e inmediatez del transcurrir por la ciudad, proyectada por la performatividad del clown en este caso.

Pero la pandemia también, en esa combinación de imposibilidades del habitar la ciudad, de permear a un transeúnte que se realizaba como tal en su propio andar, sea apresurado o paseante, alterado, ajetreado, atareado u ocioso, que compartía su caminar con otros transeúntes, próximos y distanciados, en ese “polvo de un mundo completamente transeúnte” que era la vida de la ciudad volviendo a la expresión del filósofo (Nancy 2013:49); el clown, el payaso o la payasa, y su acción performática que apuestan por el caminar, se vuelven extraños y distantes de aquel sujeto transeúnte que habitaba la ciudad y se realiza como un viajero nómada que bordea y se abre hacia otros posibles mundos.

Fue a partir de esta primera intervención, como han puesto de manifiesto los/as integrantes del grupo en la mesa redonda “Pandemia e intervenciones teatrales en el espacio público: Bici Payasa, una experiencia en clave de clown” realizada a finales del año pasado, donde se les produjo un quiebre emocional, en su individualidad como artistas y también en tanto colectivo escénico. Situados e inmersos no sólo en sus propias angustias y soledades, sino también en la particularidad de un momento donde habían tenido que tomar la decisión de cerrar su espacio de talleres para el resto del año, la intervención que describimos logró plasmar esa bocanada de aire fresco que ya no encontraban en el aislamiento, desplegando una adrenalina que irriga un horizonte posible para continuar su actividad.



(Ph. Balmás Azul)

En las calles de la deriva

De este incipiente caminar en clave de clown se desprendieron nuevos imaginarios. Si algo impone siempre la actividad escénica que se produce al aire libre, es la necesidad de buscar a quienes ocasional o voluntariamente van a transformarse en posibles espectadores.

Sigue teniendo su correlato con la ciudad, ya que no es posible desprenderse de ella. La pulsión por seguir abriéndose en vías, caminos, calles, autovías, bulevares, puentes, túneles, precipita el movimiento, lo vuelve transcurrir, lo transforma en devenir. Un paso se transforma en otro, el transeúnte sigue siempre su andar, no hay quietud ni estancamiento, no hay pausa ni aparcamiento.

Así continuó el grupo Saltimbanquis su segunda intervención en el espacio urbano. Si algo que podría haber parecido exiguo, escaso, de esos pocos pasos transcurridos en esas cuadras donde se festejaron los cumpleaños y que les había permitido al grupo generar un primer desarrollo escénico, con la carga de emoción que ello implicó y por la necesidad de seguir queriendo reanimarse a partir de esos encuentros, tomaron en sus manos la tarea de replicar más experiencias. Su iniciativa ahora ya implicaba ir más allá de las anteriores, para no tener la limitación de esperar que sea un eventual espectador (una familia que los convoca en el caso citado) el que insista en que el clown retorne al espacio escénico que la pandemia le había quitado.

Apareció, cuenta el grupo, la idea de visitar a algunos de sus estudiantes de los talleres de teatro, que viven en su mayoría en las cercanías del espacio donde desarrollan sus actividades. Para armar las nuevas intervenciones, se volvió a explorar sobre el juego de la proximidad y la distancia, y para eso tomaron otro juego, propio de la niñez citadina, el clásico “ring-raje”. Fue así que diseñaron un recorrido para visitar cuatro casas en un radio de diez cuadras, con el objetivo de jugar a tocar timbre, aparecer y desaparecer, con cuatro estaciones donde podían realizar algunas intervenciones específicas.

Cada *Ring-Raje Payaso* -como lo denominaron sus creadores- duró algo más de dos horas y pudieron realizar los recorridos que se propusieron porque todavía había muy poca circulación de personas en la calle. Todavía la ciudad estaba reconstruyendo su imagen de movimiento. Fue así que con cada persona que se cruzaban en una cuadra se provocaba un encuentro, los autos frenaban, se sacaban fotos, o cuando había algún niño/a arriba daban la vuelta manzana para volver a encontrarlos. Los locales comerciales modificaban sus actividades para observar el andar de esos clowns. De algún modo la intervención escénica urbana volvía a colocar de relieve la imagen de que los transeúntes de las ciudades siempre son, actores y espectadores a la vez. Aunque la performance intenta aquí, retener ese destino que el transeúnte sólo posee, que es el contacto fugaz y el desvío final de la mirada.

En esta manera de accionar, esta suspensión del cuerpo que transcurre sobre el espacio urbano, en esta “práctica invasora” dirá el investigador y artista brasileiro André Carreira (2017:19), se suprime fugazmente la distancia que genera el transeúnte anónimo, una vez que se aproximan los cuerpos para luego volverse a separar y cumplir su destino de andar. El encuentro repentino entonces es siempre en movimiento, se aproxima, traza su huella, lo bordea, se esparce, se disipa y escabulle.

El *Ring-Raje Payaso* aparece y se emparenta con la ciudad en tanto arte que es orquestado por la arquitectura o los diseños urbanísticos que nunca pueden fijar “más que trazos breves, algunos lineamientos rápidamente llevados más allá de sí mismos, siempre

desbaratados o desviados de sus intenciones estéticas o políticas por la oscilación general” (Nancy 2013:42). Cada instante del andar, cada acto frente a una casa, en el *Ring-Raje Payaso* es el resplandor de una ausencia, la disolución de una presencia pasada que se envuelve sobre la mirada efímera de un grupo de infantes y adultos carentes de los mundos imaginarios que sólo producen los cuerpos presentes.

Es un intento, si se quiere desesperado, por detener su propia tragedia, la de la ciudad y la de ellos mismos, donde la mirada se vuelve persuasiva e insistente, y donde esa mirada singular que se fija entre cada cara se desvía, inevitablemente, por la inmediatez también de la performance.

Un horizonte, cercano y lejano.

Con esta intervención sobre una ciudad performada por la pandemia, los/as integrantes del del grupo Saltimbanquis han desplegado estrategias de supervivencia bajo la imperiosa necesidad y obstinación de sus prácticas escénicas. Y vamos a notar al igual de lo que ha ocurrido también en otras crisis sociales, por lo menos en Argentina, cómo el teatro vuelve a ocupar los espacios públicos y urbanos.

Podemos recordar que cuando la última dictadura cívico-militar (1976-1983) comenzó su declive final, aparecieron movimientos de resistencias teatrales como las recordadas jornadas de Teatro Abierto. De allí emergió la ocupación del espacio público como lugar de fiesta y encuentro en reacción al horror social vivido en la larga noche de la oscuridad represiva. También luego de la gran crisis que terminó en el estallido social de Diciembre de 2001, lo escénico se trasladó nuevamente al escenario público, buscando acompañar las calles ganadas por la rebelión popular, a promover el encuentro militante y la interpelación de prácticas vinculadas a la memoria social. Como también el despliegue de una nueva generación de murgas barriales y la aparición de una multiplicidad de espacios de arte comunitario y callejero.

La pandemia provocada por el Covid-19, entendida también como una manifestación de la degradación social y ambiental de la lógica capitalista que organiza el mundo, al contrario de esas emergencias sociales mencionadas, desplazó a los cuerpos, en un primer momento, al encierro. Y esta amputación de la ciudad, del ritmo y la velocidad de la vida, se expresó en el traslado de lo teatral al territorio de las pantallas, al cuerpo mediado por la virtualidad, a las expresiones artísticas que desde el solitario vacío del hogar cotidiano transmitían formatos urgentes que experimentaban las teatralidades. Y aunque todavía hoy no es posible decir que hemos ingresado en una etapa *pos* pandémica -ya que la superación de la emergencia sanitaria es un fenómeno histórico y social más complejo-, las primeras manifestaciones que han tenido lugar luego de las pantallas han sido nuevamente en el espacio urbano de las ciudades.

Si la incertidumbre se ha vuelto una condición de esta época actual, para quienes producen las artes escénicas es una contingencia permanente y ampliamente conocida, por ello, la necesidad de intervenir en el escenario urbano de la ciudad se ha vuelto imperioso y se presenta como una vuelta a esa “tradicción no resuelta” (Cruciani y Falletti 1992:17) que es el teatro al aire libre, y que se vincula con ese gran teatro que es la ciudad, con sus ruidos, sus imágenes, monumentos, calles, plazas, personajes y pensamientos. Y que coloca al teatro nuevamente, como un lugar donde se “sale a la calle física y metafóricamente, que se

construye como aventura y viaje, como experiencia que se abre al riesgo de lo imprevisto y lo desconocido” (Ob. Cit. P.18) como tradición cada vez que sus hacedores “cuestionan el sentido de sus elecciones a través del teatro” (Ob. Cit. P.19).

La invasión del espacio urbano y público, desde la cual se vuelve a inscribir nuevamente la intervención estética, su práctica, sus pensamientos y las reflexiones que desprenden, se tejen desde las fracturas sociales a la que son expuestas de modo sistemático y las tensionan, situándolas como un territorio siempre en disputa.

Bibliografía

Carreira, A. (2017) Teatro de Invasión. La ciudad como dramaturgia. Córdoba, Argentina: DocumentA/Escénicas.

Diéguez, I. (2019) Interpelando al “caballo académico”: por una práctica afectiva y emplazada. Revista NÓMADAS - Universidad Central – Colombia (50|abril), 111-121.

Kohan, M. (2020) Había una vez un cuerpo. [En línea] Consultado el 10 de Febrero de 2022 en <https://cck.gob.ar/episodio-2-habia-una-vez-un-cuerpo-por-martin-kohan/9127/>

Nancy, J. (2013) La ciudad a lo lejos. Bs As, Argentina: Manantial.

Vicentín, C., Gonzalez, J., Bogado, L., Spahn, V. (2021) “Pandemia e intervenciones teatrales en el espacio público: Bici Payasa, una experiencia en clave de clown” Mesa redonda organizada por el proyecto de extensión “En clave(s) de clown” de la cátedra “Mimo, clown y circo” del profesorado de teatro de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Material Inédito.

**PEDAGOGÍA TEATRAL: TALLER DE CONSTRUCCIÓN DE
NARRATIVAS, REGISTRO Y SISTEMATIZACIÓN DE
EXPERIENCIAS ESCOLARES EN TIEMPOS DE PANDEMIA.
Entre ausencias y distancias, presencias y existencias
*Parte I***

Mariela Piedrabuena¹

Resumen

En este trabajo, docentes de escuelas entrerrianas les ponen voz a sus vivencias en las clases de teatro y comparten los desafíos, las esperanzas y desesperanzas que transitaron durante la pandemia y que concluyó en relatos pedagógicos a partir del “Taller de construcción de narrativas, registro y sistematización de experiencias escolares en tiempos de pandemia” realizado a comienzos del 2021.

El taller fue organizado por el Grupo de Estudio de Pedagogía Teatral de la Facultad de humanidades, artes y ciencias sociales de Universidad autónoma de Entre Ríos y la Red de Profesores de Teatro Dramatiza. Nodo Entre Ríos.

Palabras claves: Teatro - Pedagogía - Narrativas - Pandemia

Abstract

In this work, school teachers from the Entre Ríos province give voice to their live experiences in the theatre lessons and share the challenges, hopes and hopelessness that they went through during the pandemic. All these concluded in pedagogical stories in a workshop entitled “*Narrative building, Registers and School Experiences’ Systematization in Times of Pandemic*”. The workshop took place at the beginning of 2021 and was organized by the Theatre Pedagogy’s study group of the School of Humanities, Arts and Social Sciences from the Autonomous Entre Ríos University (*Universidad Autónoma de Entre Ríos*) together with the “*Teatro Dramatiza*” teacher’s network, Entre Ríos node.

Keywords: Theatre, Pedagogy, Narratives, Pandemic

¹ Directora del Grupo de Estudio de Pedagogía teatral y docente del Profesorado de Teatro en las cátedras: Seminario de la práctica docente I y didáctica especial del teatro FHAyCS-UADER-Referente Red Dramatiza. Gualeguaychú. Entre Ríos. Compiladora. piedrabuenamariela@gmail.com

Introducción

El año 2020 quedó sin dudas grabado con tinta indeleble. Niños y niñas pequeños, adolescentes, familias, educadores, trabajadores, trabajadores esenciales, todos y todas fuimos afectados por una situación de emergencia sanitaria que aflige al orden mundial aún en la actualidad.

Argentina recibe, por decirlo de alguna manera, la “pandemia” luego de ver los escenarios asiáticos y europeos poco alentadores, con un sistema de salud desmantelado donde el gobierno actual se vio exigido a tomar de manera prematura líneas de acciones puntuales en cuanto al aislamiento social preventivo obligatorio (ASPO) para poder *aplanar* la curva de contagios a fin de restablecer un sistema de salud que pueda soportar la demanda de casos, y así lo hizo.

Sin dudas la educación no quedó al margen. Un escenario inesperado, desconocido, impredecible se instaló en cada escuela con la suspensión de clases presenciales.

Docentes de todo el país improvisando un sistema virtual, que, frente a todo esfuerzo, con recursos propios, reinventando posibilidades de no excluir a nadie, intentó contener y albergar a todos y todas.

El acceso a las herramientas digitales, a la conectividad y dispositivos es desigual: El 43,9% de los hogares argentinos no contaba en el 2019 con acceso fijo a Internet. Un estudio² muestra que en el 2020 el 32% de los hogares en el país no contaban con conectividad fija a internet. Esto quiere decir que hay muchos usuarios que dependen de su conexión móvil o bien del uso de wifi en espacios públicos.

No todos los estudiantes pudieron conectarse con la continuidad escolar: frustraciones, desencuentros, ausencias, silencios. Un escenario hecho carne, hecho cansancio, pero también hecho fortaleza, encuentro, conocimiento y acción.

En esa línea compartimos estas narrativas pedagógicas de las clases de Teatro de docentes de la provincia de Entre Ríos, de diferentes localidades, niveles y modalidades de la escolaridad. La propuesta nace del grupo operativo de la Red Nacional de Profesores de Teatro Dramatiza Nodo Entre Ríos a partir de un taller sobre Pedagogía teatral: Taller de construcción de narrativas, registro y sistematización de experiencias escolares en tiempos de pandemia y en conjunto con el Grupo de Estudio de Pedagogía Teatral de la F.H.A. y C.S. de UADER.

A continuación, Ángeles Gómez, Solange Restaino, Belén Barreto, Johana Florencia Bejarano, en esta primera parte, se proponen narrar en primera persona la experiencia de *Ser* docente de teatro, a través de un relato plural y colectivo que comprenda las experiencias, los sentimientos que afloran, las adaptaciones a nuevas situaciones escolares y sociales, temores y expectativas del día a día y los aprendizajes que se han producido en este contexto. En una segunda entrega, otros cuatro docentes entrerrianos narrarán sus vivencias: Abel, Adriana, Román y Mariela, en esta aventura por construir saberes a partir de la propia voz.

² Según el último estudio de la Cámara **Argentina de Internet** (Cabase)

I

Teatro en la escuela Nina 116 Abrazo Fraternal – Gualeguaychú

Ángeles Gómez³

La siguiente experiencia refiere a una secuencia didáctica realizada para 1° y 2° Ciclo con los Talleres de Teatro, Danzas Folclóricas, y Expresión Corporal, durante la pandemia en la Escuela Nina N° 116 *Abrazo Fraternal* de Gualeguaychú. Corresponde a las últimas 3 clases del año 2020. Hasta el momento las respuestas de las actividades habían sido muy escasas, por lo que decidimos trabajar sobre los Derechos de los Niños y las Niñas, como una contención, pero también como un proyecto transversal. El desafío: ¿qué contenidos específicos teatrales se podían incorporar?

Contexto

Las Escuelas NINA, son escuelas de doble jornada en el nivel primario, creadas en el año 2012 bajo la RES. 300/12 del C.G.E. Una política educativa exclusiva de la Provincia de Entre Ríos. Con la modalidad de una escuela de *jornada extendida* se trabaja en un turno de la currícula tradicional y en el otro turno tienen diversos talleres. Depende de cada establecimiento educativo la organización de horarios y los talleres que poseen. Uno de los talleres más solicitados, es el Taller de Teatro y sus variaciones de talleres de Títeres, Expresión Corporal, Juegos Teatrales.

Dicha política, surgió como respuesta a la necesidad de contener a los y las estudiantes dentro del sistema educativo y evitar la deserción. Se encuentran en toda la provincia para aquellas instituciones que están ubicadas en contextos de vulnerabilidad social. Desde el año 2014 me desempeño como tallerista de teatro en la Escuela Nina N° 116 *Abrazo Fraternal*, en ambos ciclos.

En los años anteriores hemos trabajado títeres y máscaras, con elementos de utilería y vestuarios, textos teatrales y textos narrativos adaptados a teatrales, leyendas y cuentos. Además del taller de teatro, estuve a cargo del taller de Folklore en 2° ciclo desde el año 2012 hasta el año 2017. Frente a la resistencia de los estudiantes por las danzas folklóricas, en el año 2018 y 2019, se cambió a Expresión corporal el taller de Folklore para 2° ciclo. De esta manera articulaba ambos talleres, siendo docente de ambos espacios.

Al inicio del 2020, luego de una larga licencia, decido presentar solamente proyecto para Teatro y dejar las horas de Expresión corporal a una colega, Profesora de danzas clásicas y contemporáneas, que además es estudiante del profesorado de Teatro, la misma docente que cubrió mi suplencia. Me gustaba la idea de tener otra compañera para compartir y articular talleres.

Al comenzar el 2020, por cuestiones laborales, licencio el taller de Teatro de 1° ciclo, toma las horas, la docente que cubrió mi licencia y justo antes de comenzar, se dispuso el aislamiento preventivo por Covid-19.

Los talleres de las escuelas Nina trabajaron al igual que todos los espacios curriculares, de manera remota a través de grupos de WhatsApp. Cada escuela fue organizando la manera de llegar a la mayor cantidad de estudiantes, y sin sobrecargar de actividades a las y los chicos y las familias. Por lo tanto, se armaron grupos de docentes, con talleres afines, para poder articular y se diagramó un organigrama de talleres y fechas para el

³ Integrante del Grupo de Estudios de Pedagogía teatral y docente del Profesorado de Teatro en las cátedras: Seminario de la práctica docente II FHaYCS-UADER-Referente Red Dramatiza-Docente de Teatro en la escuela Nina 116 Abrazo Fraternal – Gualeguaychú. Entre Ríos.
angeles.gomez1980@gmail.com

envío de actividades. La buena noticia fue que ¡ya no estaba sola! Éramos 2 profesoras de Teatro y una profesora de Expresión Corporal, todas hablando en un mismo idioma. Desde ese momento planificar y enviar actividades, comunicarnos con las familias, registrar sus devoluciones o llevar impresiones para los estudiantes que no tenían conectividad, ya era, para mí también, una tarea compartida. Cada una tomó 2 cursos para ser la referente y pudimos trabajar de forma articulada todo el año, proyectando además las actividades mínimas para el 2021.

Comparto una situación didáctica que por sus características singulares percibo como significativas: trabajo colectivo e integral con colegas, la presencia de las familias en los procesos de aprendizaje, el aprovechamiento de los recursos tecnológicos y la producción artística mediada por la virtualidad, sin dejar de lado el fortalecimiento vincular y afectivo con los y las estudiantes.

Situación didáctica: Los derechos de los niños y niñas

Durante el año pudimos armar y trabajar una secuencia didáctica relacionada con *Los derechos de los niños y niñas*. Fue un bello trabajo, donde además de las propuestas específicas, como docentes aprendimos mucho. El objetivo giró en torno a la producción de una obra teatral a modo de teatro leído, al estilo de radioteatro. Un desafío para el ciclo lectivo 2021. Las familias y los estudiantes participaron en mayor medida de estas actividades, enviando los videos solicitados, y sus aportes.

Aprendí en lo particular, a realizar una ruleta con el programa Power point, pude aprovechar un recurso tecnológico para trabajar en la virtualidad, buscando alternativas, para aquellas familias que no podían visualizar la aplicación, y para aquellos que retiraban actividades impresas.

Las actividades eran enviadas a través de los grupos de WhatsApp o de manera particular, para aquellas familias identificadas que no estaban en el grupo. Además, se llevaban copias impresas a la escuela, de todo el material, para aquellas familias que no tenían contacto virtual, por falta de recursos. Se crearon 5 grupos, según afinidad de materias, una por cada taller, por lo tanto, se enviaban actividades cada 5 semanas, ya que eran los días miércoles los destinados a las actividades de talleres.

La primera clase de la secuencia la realizamos en el mes de agosto, justo después del Día de las Infancias. El objetivo era conocer los derechos de los niños y las niñas.

Filmar un video contando sobre sí mismos. Realizar una coreografía.

Las docentes grabamos un video donde mencionamos datos de nuestra identidad, nombre, edad, fecha de cumpleaños y aquello que, cuando siendo niñas queríamos hacer de grandes. De esta manera los invitamos a que ellos pudieran hacer lo mismo.

Luego compartimos un video de la canción “Yo no me arreglo solito”, de Hugo Midón del programa televisivo “Derechos torcidos”, con la cual debían realizar una pequeña coreografía y enviar el video. Para aquellos estudiantes que las actividades le llegaban impresas, podían hacer una carta.

Llegado septiembre, continuamos con la 2° clase. Esta vez con las profesiones y oficios, dando continuidad a lo que respondieron que querían hacer de grandes. El contenido a trabajar fue Acción, encontramos una manera de jugar al “dívalo con mímica” de manera remota. Cada uno enviaba su video con una profesión hecha en mímica al grupo y los compañeros debían adivinar.

Se generó un valioso intercambio y animó a aquellos que aún no habían participado que lo hicieran. Mi compañera escribió una obra teatral de dos niñas que se conocían en una plaza durante un festival folklórico y ambas se animaban a cantar juntas.

Entre las 3 docentes realizamos el audio de la obra, al estilo de radioteatro, donde los niños y las niñas debían encontrar allí los derechos que se mencionan, luego debían elegir uno y realizar una foto representando el mismo.

Luego de que ellos recibían la actividad, no siempre en el mismo día, recibimos las devoluciones, se notaba mucho entusiasmo en la realización de las actividades. Lo cierto es que el porcentaje era muy bajo, en relación a los estudiantes de cada grupo. No más del 30 % enviaba las devoluciones por WhatsApp. De las entregadas en la escuela, casi no había devoluciones.

Esto nos generaba sentimientos un poco desalentadores, la poca participación de los estudiantes y el no saber porque no participaban, ya que las actividades eran recibidas. La sensación era que se mandaban actividades al universo... y ahí no sabíamos qué pasaba... caían en algunos lugares y el resto se desvanecía en el aire. Cuando llegaban algunas respuestas, aunque fueran pocas, ¡la alegría era inmensa! Dando cuenta de nuevos modos de transitar la clase de teatro,

¿Qué aprendimos?

Aprendimos a trabajar o profundizar con algunos recursos digitales que pusimos en práctica. Me ayudó con esto los variados cursos que realicé durante el año, para poder utilizar herramientas digitales, entre ellos el Taller de “Radioteatro” en el Encuentro Virtual Dramatiza 20 años.

II

Instituto IDEEA. Centro de Día. Gualeguaychú

Belén Barreto⁴

Mi experiencia en el Centro de Día IDEEA, de la Ciudad de Gualeguaychú, tiene inicios en el año 2012, la institución este año cumple 25 años, tiene una gran trayectoria en la ciudad, por su trabajo y dedicación constante en generar espacios para personas con discapacidad.

El arte en general y el teatro en particular tiene su lugar e importancia dentro de la planificación institucional por el interés que tiene el equipo directivo de la institución. El taller de teatro que coordino se lleva a cabo en conjunto con las orientadoras, quienes son las que se encuentran a cargo de los grupos. Tiene como finalidad ser un generador de nuevas experiencias, un continuo estímulo para sus cuerpos y mentes, ser un motivo de encuentro, entre pares, familia y sociedad. Se lo concibe como una herramienta alternativa de comunicación y construcción social y afectiva.

Propuesta: Soy un cuadro

Los y las concurrentes están organizados en grupos, según criterios que designa el equipo técnico, como edad, intereses y posibilidades. Para llevar a cabo el taller se organizan en dos grupos para que la experiencia sea más enriquecedora y puedan compartir otros espacios, con todos los compañeros y compañeras.

La actividad se divide en tres etapas durante el año, para poder alcanzar los intereses de los grupos y los de la institución, la cual solicita una producción final, con la participación de todos los concurrentes, familiares, personal y familiares del personal.

⁴ Docente del Instituto IDEEA. Centro de Día. Gualeguaychú. Entre Ríos. mb16barreto@gmail.com

Hay una amplia participación en varios roles dentro de la producción. Todos forman parte. Todos somos parte del proyecto.

Un nuevo año nacía y con él, nuevas ideas y proyectos para llevar a cabo. Pero con esta nueva modalidad a causa de la pandemia por Covid 19 todo dio un giro. La presencialidad ya no se podía lograr, por lo tanto, se presentó como una dificultad, ya que la mayoría se organiza mejor con el trabajo cuerpo a cuerpo, viendo y compartiendo con el otro, con cuerpos presentes.

Comenzamos con la modalidad virtual, fue difícil, porque era desconocida para los concurrentes y familiares, quienes en la mayoría de los casos eran encargados de facilitar los dispositivos y plataformas y organizar los horarios de las diversas actividades que tenían.

A esta altura costaba, aún para muchos, el manejo de prender la computadora, activar cámara y micrófonos ¡Imaginar pedir utilizar plataformas como zoom! la clase era soledad pura. Entonces hasta ese momento solo eran videos con actividades y la respuesta eran también videos. Por lo tanto, no había una conexión en vivo.

Pero un día observo una propuesta que había lanzado un museo, que consistía en representar una pintura y sacarse una foto, con el vestuario y pose de la misma y la planteé para trabajar con los grupos, como un juego para captar su atención y generar un espacio de encuentro.

En esta oportunidad fue mediante el grupo de WhatsApp que tenían con la orientadora y las consignas eran mediante audios, ya que muchos no saben leer. Costó un poco la comprensión de la consigna, pero seguíamos en comunicación constante por audios, emoticones y algunos escribían. Paulatinamente fueron enviando fotos, lo que la participación activa fue en aumento. Participaron la docente orientadora con sus hijos y directivos que se encontraban en el grupo. Las horas pasaban y pedían más fotos.

Estábamos jugando y eso era lo que necesitaban.

La propuesta permitió volver a recrear ese vínculo que habíamos perdido en el camino, que no encontrábamos. Nos adaptamos a vernos detrás de una pantalla, a comunicarnos a veces con las palabras, pero otras con la mirada, agudizada en algunos casos para atender lo que pasaba frente al hacer o no hacer de ellos y ellas.

Lo que estábamos buscando seguía ahí intacto. La creatividad, la necesidad de hacer estaban presentes, sólo había que adaptarlas. Pero repito, la creatividad estaba, siempre estuvo, siempre está. El teatro ha sido y es un estimulante para desarrollar la creatividad. ¿La creatividad se educa? ¿Todos somos creativos? ¿Sabemos crear? Estas preguntas siempre las tengo presente y las respuestas son siempre un sí.

En mi experiencia con personas con diversas discapacidades, ya sea motrices como cognitivas, muchas veces la creatividad se ve limitada. Son cuerpos con vivencias diversas, personas que desde que nacieron les dijeron que hacer y que no, son personas “organizadas” por sus familias e instituciones.

Es ahí donde el teatro hace de las suyas, con sus herramientas libres, adaptadas, sin tiempos ni techo, les brinda eso que necesitan: un espacio donde tenga cabida su deseo de hacer, de crear y aprender, donde sus cuerpos se sientan suyos, no cuerpos “limitados”, ni educados por otros, donde sus decisiones e impulsos son tomados por ellos, es ahí que surge el instante, el reconocimiento, la autopercepción y el impulso de accionar, el deseo, desde una mirada, contacto o presencia. Están ahí, aquí y ahora, en convivio. Creando.

III

Escuela Secundaria N°30 “Río de los Pájaros”. Concepción del Uruguay

Solange Restaino⁵

La educación bimodal es parte de nuestra cultura.

Eran los primeros días del mes de marzo del ciclo lectivo 2020 cuando se publicó un anuncio de concursos en la página de Dirección Departamental del Departamento Uruguay, en donde decía que se concursarán 3 horas cátedras semanales de Teatro en la Escuela Secundaria N°30 “Río de los Pájaros” con ciclo orientado en Bachillerato Artístico.

Para los y las docentes de teatro de la ciudad, fue una oportunidad maravillosa. Más allá de que la carga horaria no era mucha. No era un taller de teatro, no era un programa de espacio extra curricular impulsado por la escuela. Era una cátedra. ¡Por fin podíamos concursar la cátedra que tanto anhelábamos ejercer! ¡Teatro!

Pero en paralelo escuchábamos en las noticias que un virus letal amenazaba a Europa, las clases se habían suspendido en otras partes del mundo. Y quizás esa suspensión llegaría a la Argentina. Teníamos incertidumbre de cómo iban a ser nuestras vidas, si este virus llegase a instalarse en nuestras ciudades, en nuestros pueblos, en nuestros barrios.

El concurso se llevó adelante y lo gané, estaba ansiosa por ver los rostros de los y las estudiantes y proyectar actividades con ellos y ellas. Fue en esos días en que proyectaba e imaginaba situaciones, cuando me escribe la profesora de Filosofía, para invitarme a trabajar junto a ella. ¡Sin dudar un instante acepté su propuesta articuladora! Fue así que comenzamos a planear actividades y temas articulados.

Pero los y las docentes de la Argentina estábamos con medidas gremiales y por ende las escuelas estaban vacías. Finalmente, el 15 de marzo del 2020 el presidente de la Argentina, Alberto Fernández se dirigía al pueblo para anunciar la suspensión de las clases, con las siguientes palabras:

“Sabemos hasta aquí que todos los casos que hemos tenido son casos importados. Y debemos tratar que tarde lo más posible en convertirse en un virus autóctono. Algo que en algún momento tal vez ocurra. Pero tal vez podemos hacer mucho más lento ese episodio, y en el *mientras tanto* ganar tiempo, es muy importante. Porque ganando tiempo podemos administrar la cuestión sanitaria, la cuestión de la salud. Entonces con esa idea hemos tomado una decisión que es la de suspender las clases desde el día de mañana hasta el día 31 de marzo.”

Una enorme desazón me embargó, porque no pude conocer a los y las estudiantes. ¿Qué hacemos? ¿Cómo damos las clases? ¿Dar clases de teatro intervenidas por una cámara, es teatro? Esas eran algunas de las tantas preguntas que iban apareciendo. Estas preguntas no sólo indagaban a los y las profesores de teatro, o educación física o danza, al ser materias a las cuales debemos entregar completamente el cuerpo, sino que

⁵ Integrante del Grupo de Estudios de Pedagogía teatral FHAyCS-UADER -Docente de la Escuela Secundaria N°30 “Río de los Pájaros”. Concepción del Uruguay. Entre Ríos. solange.restaino@gmail.com

el resto de las materias como Matemáticas, Lengua, Filosofía, Geografía, etc. También les resultaba difícil trabajar. ¿Y por qué sucedía esto?

Esto se debía a que los estudiantes no habían formado un vínculo de confianza con los profesores, como tampoco tenían la confianza necesaria, en ellos mismos para expresar lo que sentían. Fue en la duda y en la incertidumbre donde profesores y profesoras, decidimos reunirnos y comenzar a articular entre los diferentes saberes para avanzar y enfrentar la pandemia.

La mediación pedagógica, en pandemia, es la materia prima de la educación

Para comenzar podría destacarse que articular con otros y otras docentes de diferentes áreas fue todo un desafío, un trabajo de absoluta enseñanza para aquellos/as que decidimos caminar sobre los puentes de la vinculación pedagógica.

Al principio, desde la cátedra Teatro y Filosofía, comenzamos a enviar trabajos prácticos que tenían puntos en común, como por ejemplo “la pregunta en la tragedia”. Luego decidimos realizar clases virtuales quincenales vía Meet o Zoom. Antes de cada clase diseñábamos tarjetas o flyers de invitación, en donde abríamos nuestras propuestas tanto a estudiantes como a profesores.

Más tarde surgió una invitación a nivel municipal a todas las escuelas y a la comunidad en general, de realizar una muestra fotográfica virtual denominada *Prisioneros de la Ciencia*.⁶ Se invitó a participar a los/las estudiantes como también a los/las profesores del establecimiento, lo cual puso en evidencia el ejercicio de la pregunta (tema de filosofía), dentro del recorrido, como también comparar lo que vivieron los nativos con el *Freak Show* (tema de debate en la materia teatro). Como también surgieron temas comprendidos dentro de la Ley de Educación Sexual Integral, que nos permitió seguir ahondando y debatiendo hasta el fin del ciclo lectivo.

Para nosotras las docentes fue maravilloso generar el debate entre los y las estudiantes. Porque eso permitía que se expresaran. Como también permitían que se sientan estimulados a conectarse a una clase virtual, aprender tanto de la historia como de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y a perder la vergüenza. El manejo de las TIC fue complejo para ellos, ya que no todos tenían acceso, y muchas veces se reunían en casa de compañeros/as para poder conectarse.

“La experiencia compartida entre las cátedras de teatro y filosofía fue altamente positiva. Nos permitió promover -con y entre los alumnos- un espacio de diálogo e intercambio genuino y significativo, sobre diversos temas cotidianos de la propia realidad social, partiendo de obras elegidas por la profesora de teatro.

Articular las miradas, contrastar las perspectivas, generar la pregunta en cada uno y fomentar el pensamiento crítico fueron algunas de las propuestas y objetivos que nos planteamos” (Manuela Magne, Prof. de Filosofía)

Estas actividades generadas desde las cátedras de Filosofía y Teatro, contagiaron a otros profesores. Fue entonces que surgió desde los profesores de música, la idea de formar un grupo denominado *Artística T.V.* en donde se buscaba una corriente artística para que los estudiantes por medio de fotos, videos y canciones, puedan desarrollarla.

También se logró impulsar que los estudiantes participen del *Primer Festival Virtual de Primavera*, en donde se entregaron premios a los diferentes ganadores de diferentes obras musicales y de dibujo.

Abrir camino al mundo escolar 2021 de la bimodalidad

⁶ Recuperado de:

<https://www.cdeluruguay.gob.ar/recorridos-virtuales/visita-guiada-prisioneros-de-la-ciencia>

Proyectar festivales de primavera, colaciones o actos escolares, que se puedan realizar de manera presencial con algunos miembros de la comunidad educativa y de manera virtual para aquellos estudiantes o docentes que no puedan asistir al establecimiento o porque están aislados o porque son familiares de una paciente de riesgo, es una realidad posible hoy.

Diagramar un recorrido presencial- virtual en un museo o una muestra fotográfica es cotidiano para los y las estudiantes de este momento, porque en muchos lugares históricos donde habita la cultura, la asistencia de espectadores debe ser cuidada y respetando los protocolos sanitarios a raíz de la pandemia por Covid-19.

Por ejemplo, una propuesta fue coordinar una conferencia o entrevista, a un referente de la cultura al aire libre, en un horario extra áulico y con la autorización de padres y/o tutores, filmada en directo y compartida en las redes sociales de la escuela, como parte de los proyectos institucionales

La bimodalidad es un método que ha llegado para instalarse en nuestra educación, como lo es la articulación de contenidos. No debemos temer a nada que nos permita compartir el conocimiento, generar debate y formar criterio. Lo presencial y lo virtual, se fusionan para ayudarnos a crecer como docentes y como estudiantes en esta nueva era cultural.

IV

Escuela secundaria N°23 “República Oriental del Uruguay”. Concordia

Johana Florencia Bejarano⁷

SER lo que quieras ser

Contexto general

Hace unos años, un grupo de profesores de la Escuela Secundaria N°23 “República Oriental del Uruguay” de la ciudad de Concordia, se reunió para tomar la decisión de resignificar un par de horas que tenían disponibles y hacerlas taller: ellos ya habían hecho huertas increíbles, proyectos de senderismo, de cocina de frutos silvestres, de batucada, de ciencias, y aun así querían sumar más disciplinas. Ahí estaba yo, con mi carpeta a punto de dar pelea a lo que es una de mis mejores experiencias docentes. En medio de un sinfín de propuestas muy interesantes de los demás colegas se propone un taller de teatro. Era para 6to año de secundaria y yo sabía que, en ese momento de incertidumbre de la vida para ellos, que mejor que un taller para desinhibirse y jugar a ser quienes quieran ser.

El problema apareció allá por marzo del 2020 cuando el vínculo presencial no era posible y los medios para llegar a los y las estudiantes eran los menos. Sabían que este taller no llevaba nota a la libreta, así que hasta mayo no había recibido ni una señal.

El grupo era numeroso para lo que se acostumbra en la institución, en su mayoría habían llegado a sexto trabajando en sus tiempos libres para ayudar económicamente en sus casas y por el seguimiento del equipo sabíamos que dedicaban al menos ocho horas al trabajo, en contexto de pandemia.

Es decir que, el tiempo dedicado al estudio era casi nulo, sumándole la posibilidad de no contar con la conexión de internet para obtener información o las actividades en general. Por ello, desde la institución proponen crear un cuadernillo propio para que aquellos

⁷ Docente de la Escuela Secundaria N°23 “República Oriental del Uruguay”. Concordia. Entre Ríos.
johebejarano@gmail.com

que no tuviesen conectividad, puedan realizar las actividades. Pero, ¿qué podría hacer sin devolución alguna?

Propuestas

Fue entonces cuando decidí que si trabajaba en proyectos interdisciplinarios con alguna materia obligatoria podría tener un poco más de respuestas, y ahí comenzó la experiencia. Me comuniqué con la asesora pedagógica de la institución, que, por lo general, le gustan las propuestas innovadoras, para consultarle con qué docente podría vincularme y proponer actividades en conjunto. Así es como fuimos construyendo juntas esta propuesta interesante.

Los y las estudiantes se comunicaban tímidamente a través de un grupo de WhatsApp por curso, yo los saludaba periódicamente, les consultaba como estaban, que les faltaba hacer, que tenían ganas de estudiar el año siguiente y en medio de *stickers* y memes ellos empezaron a responder.

Realizamos el resto de las actividades con las profesoras de *Prácticas educativas*, les pedimos que inventaran personajes a través de *google forms* en un principio, y a medida que íbamos teniendo éxito, redactaron, dibujaron, pintaron y musicalizaron sus relatos. A esos personajes los incluimos en un contexto, en un lugar, en una familia, para luego hacer que estudien carreras o trabajen.

En los cuadernillos impresos les enviamos *tips* para entrevistas laborales, les pedimos que hagan un *story board* con las experiencias en dibujos de los personajes construidos anteriormente, y situaciones donde ese personaje interactúa con algún personaje de sus compañeros, entre otros.

Para ello, pautamos encuentros virtuales de Google Meet donde las profes podíamos ser desde ejecutivas de alto rango, directoras de escuelas, sargentas del regimiento, biólogas, científicas, y simular entrevistas laborales vivenciales con vestuarios acordes y lenguajes apropiados. *Me gustan los desafíos, me decía a mí misma para darme valor y seguridad.*

Cada vez que empiezo un proyecto nuevo, sólo pienso en qué puedo hacer para serles útiles a todos: ¿qué aportes puedo darles desde mi disciplina para sus vidas? Y es eso mismo lo que me desvela noches enteras tratando de descifrar el enigma. Cada video, cada obra de arte, cada serie que veo, cada canción que escucho, lo hago con atención pensando si es que me puede servir para llamar la atención de los chicos.

Los alumnos de esta secundaria tienen el privilegio de tener un equipo docente dedicado en su totalidad a la reinserción, a la búsqueda de un lugar en el mundo, del valor suficiente para salir de todo aquello que no les permite superarse. En este caso me interesa que ellos aprendan a desinhibirse, a jugar como niños, a divertirse siendo lo que les gustaría ser, sin limitaciones.

Las actividades descritas son producto de un año completo, sumamente complejo, creadas a prueba y error, observando paso a paso que es lo que iba funcionando, y lo que no, lo re pensábamos para que funcionara. *Los límites están en tu mente.*

Las experiencias de la vida crean hitos, esos hitos son los que, a veces, te desarman, o te fortalecen, para adaptarte a las nuevas realidades y crear una nueva persona. Jugar a tener nuevas experiencias siendo otro personaje, es lo que te hace “adaptable” a las problemáticas y es justamente lo que utilizamos como recurso para fortalecerlos.

Cuando jugamos o imaginamos, no tenemos nada que perder, solo el aliento cuando nos tentamos a reír juntos. Incentivar a los adolescentes a ser valientes, que este es el momento de equivocarse, de levantarse y seguir, es nuestro norte. ¿Dónde sino en la

escuela, es el lugar seguro para intentarlo? Habilitar el espacio de diálogo, de contención, reconociendo que hay dificultades para superar, que hay habilidades para potenciar, que son buenos para lo que quieran, *que pueden ser lo que quieran ser* es la huella que queremos dejar en ellos.

El resultado fue muy gratificante para todos, logramos re conectar con alumnos que no respondían, y entre ellos mismos se sugerían asistir a los encuentros para reírse y a su vez aprender. En febrero del año siguiente recibimos una fotografía por ese mismo grupo de whatsapp, de una alumna agradeciendo todo lo aprendido, porque gracias al trabajo de sus docentes ella había perdido el miedo, había ganado confianza y autoestima para poder trabajar y mantener a su familia ya constituida.

Proyección a la bimodalidad

La bimodalidad nos brinda la ventaja de poder crear un vínculo más cercano que la virtualidad, al menos estamos seguros de que les llegó el mensaje y es a través del vínculo creado que ellos tendrán la confianza o la necesidad de responder.

La clase presencial es ideal para trabajar la corporeidad, las expresiones, el movimiento de ese personaje ideal que ellos quisieran ser y trabajar la escritura y el proceso creativo desde la virtualidad como complemento a la presencialidad.

Conclusiones generales

Los niños, niñas y adolescentes han sido afectados por el encierro y el confinamiento, limitando sobre todo su actividad lúdica y social durante el año 2020 incluida la presencialidad en las escuelas.

Skliar (2020) publica en medio de las medidas Aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) su libro Mientras respiramos (en la incertidumbre) como una murmuración a todos los acontecimientos del confinamiento, una reflexión sobre el mundo, la escuela, los cuerpos, la escritura, el peligro, las urgencias... en esa conversación como le gusta llamar, el autor se pregunta:

¿Qué queda de los espacios físicos-de roce, de fricción, de gestualidad, de corporalidad, en fin- en donde enseñar y aprender se sostenían en vínculos de olor y sabor? ¿Qué queda del educador que toma la palabra y la democratiza a través de sinuosos caminos de las miradas y las palabras de los estudiantes? ¿Qué queda de las formas conjuntas de hacer arte y artesanía, de tocar la tierra, de jugar, bajo la forma tiránica de la pantalla siempre-encendida? (p. 27)

La invitación es desde el teatro y junto a los y las estudiantes pensar nuevas formas de habitar la escuela, cuidada y compartida desde la alegría.

Los esfuerzos, las inventivas y todo lo que el Teatro de manera generosa, universal, plural y solidaria puede ofrecer, han sido recursos maravillosos para que nadie quede afuera, para que todos y todas sean bienvenidos una y otra vez en una escuela que abraza y hospede.

Socializar estas experiencias, estos modos de enseñar Teatro en un contexto excepcional para el cual nadie fue preparado ni preparada, cobra gran sentido en la Provincia de Entre Ríos, Teatro no solo construye conocimientos, sino que los construye en momentos como los actuales, de incertidumbre y desconcierto. Narrar las experiencias escolares de los talleres de teatro, es generar saberes, es integrar y dialogar entre otros lenguajes y/o disciplinas. Es dar el presente. El teatro, al decir de Augusto Boal: “debe

ser también un medio para transformar la realidad. puede ayudarnos a construir el futuro en vez de esperar pasivamente a que llegue `` (Boal 2001:24).

Bibliografía

Skliar C. (2020). Mientras respiramos (en la incertidumbre). Noveduc.Buenos Aires.

CULTURA NEOLIBERAL Y VIOLENCIAS EN *GRACIADIÓ* DE RAÚL PERRONE

Ariel Ilzarbe¹*

Resumen: El presente artículo busca indagar en las distintas modalidades de violencias registradas en el film *Graciadió* de Raúl Perrone, pensandolas en relación a la cultura neoliberal en la que se encuentran insertas. Entendemos que la obra de Perrone comparte con otras manifestaciones artísticas, como el caso de la música, un espíritu crítico hacia la política contemporánea, poniendo en primer plano a un pueblo joven que es víctima tanto de la violencia por ausencia del estado (el paulatino retiro de lo público) como por su presencia (violencia institucional y policial).

Palabras claves: cultura neoliberal – violencias – marginalidades – cine argentino – gatillo fácil

Abstract: The following article aims to analyze the different modalities of violence recorded in Raúl Perrone's film *Graciadió*, thinking them in relation to the neoliberal culture in which they are embedded. We understand that Perrone's work shares with other artistic manifestations -music, for instance- a critical spirit towards contemporary politics, foregrounded young people which are victims of both violence due to the absence of the State (the gradual withdrawal of the public affair) and by their presence (institutional and police violence).

Key-words: neoliberal culture - violence – marginalities – Argentinian cinema – hair-trigger

La puesta en práctica en la Argentina del paradigma económico neoliberal no puede desvincularse de la violencia institucional explícita. El golpe de estado de 1976 intentó arrasar, en el campo económico, con el modelo intervencionista estatal dominante hasta entonces. El diagnóstico realizado por el jefe del equipo económico de la Junta Militar, José Martínez de Hoz, da cuenta de la mirada que los economistas de raigambre liberal tenían sobre el pasado argentino

fue en el periodo de posguerra (...) cuando se inició en el país un cambio profundo de política económica con una doble característica: una creciente intervención del Estado en la economía y una aplicación total del concepto de economía cerrada, con una virtual desaparición de los principios de libertad económica” (Caraballo, Charlier, Garulli, 2011: 82)

¹ Profesor de Historia. Facultad de Ciencias Humanas. UNICEN. Tesista de la Maestría en Arte y Sociedad en Latinoamérica. Facultad de Arte. UNICEN. Pcia Bs. As. Tandil. ilzarbeariel@gmail.com

El economista continúa con la diatriba anti-intervencionista mencionando los males que esta política económica implica, entre otros encontramos: desaliento de la empresa privada, aumento del gasto público, desequilibrio fiscal, inflación, estancamiento y retraso económico, anulación del espíritu de competitividad, declive de la participación argentina en el comercio mundial, etcétera. Corregir las conductas desviadas era la tarea que la élite económica buscó llevar a cabo. Según este sector era necesario dar un golpe de timón y precisar un ajuste a gran escala. Sin embargo, el plan económico no pudo ser puesto en práctica tal y como lo habían planteado sus mentores, puesto que contó con ciertos resquemores venidos desde la propia Junta que comandaba los destinos del país². De esa manera, y con algunas reservas, el gobierno militar inició el proceso de reestructuración económica. Las clases altas, bien representadas en la figura de Martínez de Hoz, creyeron fundamental el mantenimiento del orden, para ello era necesario un disciplinamiento y control sobre los sectores populares. Trasciende el propósito de nuestro trabajo el análisis del sanguinario proceso desencadenado a partir de entonces, sin embargo, resaltamos estos episodios de la historia argentina para poner en primer plano el vínculo que se estableció desde sus orígenes entre el *neoliberalismo* y la *violencia*, en particular la que atañe al control de la población por parte del Estado, a partir de prácticas coercitivas-delictuales que derivaron en el terrorismo de Estado.

Los años ochenta, caracterizados por muchos intelectuales como “la década perdida”, presenciaron una recesión de la economía argentina. A pesar del optimismo inicial, prontamente la dura realidad económica y social mostró su rostro. Precisamente Lucas Llach y Pablo Gerchunoff (2003) comentan:

Se esperaba que la propia dinámica de la democracia fuera suficiente no sólo para superar el drama político, sino también para resolver los problemas de la economía, de la salud, de la educación. El tiempo iba a demostrar que las cosas eran mucho más difíciles de lo que se auguraba en medio de los aires optimistas de la democracia naciente (p. 379)

Los intentos de retornar al modelo de acumulación previo a la experiencia de la dictadura resultaron fallidos, hacia mediados de la década el “Plan Austral” fue puesto en marcha, y con él las políticas de saneamiento fiscal que buscaron frenar el proceso inflacionario profundizado luego de la crisis de la deuda³.

El funcionamiento del programa económico neoliberal en democracia tuvo elementos contextuales de violencia diferentes a los que había tenido en su inicio durante la dictadura. Si en los años setenta el ejercicio de la coerción física había sido predominante, en los años de Menem esta pasa a un segundo plano, mostrando la violencia su cara menos visible: a partir de la ausencia.

² La puesta en práctica de las políticas económicas neoliberales encontró su límite en la cúpula misma del cuerpo militar, siendo que muchas de las ideas de Martínez de Hoz se toparon con el veto del Ejecutivo. Según Marcelo Cavarozzi el liberalismo que se puso en práctica enfatizó la idea de un Estado fuerte, resultando lo que él denomina “liberalismo desde arriba” (Cavarozzi, 2006: 58). Asimismo, Lucas Iramain insiste en la tesis de un estado dual *liberal-corporativo*. (Iramain, 2013: 3).

³ En 1982 México dejó de pagar su deuda externa, lo que provocó que los bancos y gobiernos centrales ofrecieran condiciones más duras para negociar con los países deudores. Las entradas de capital se vieron mermadas en número, al tiempo que se produjo una fuga masiva de los mismos. El ajuste recayó principalmente en el sector de importaciones y en la inversión pública, junto a ello, los ingresos se vieron afectados y la recaudación disminuyó por lo que, al igual que en el resto de Latinoamérica, el gobierno recurrió a la emisión monetaria, lo que generó un aumento en los niveles inflacionarios.

Las soluciones neoliberales implementadas en la década del noventa “contribuyeron a instituir nuevas formas de distribución de la riqueza y del poder que trastocaron profundamente la organización social” (Heredia, 2011: 182), incluso a crear una *nueva sociedad*. Los efectos sociales de las políticas económicas impactaron fuertemente en las clases medias, gran parte de la población metropolitana vio menguar sus condiciones de vida. Aparecieron en escena los denominados “nuevos pobres”, un fenómeno propio de la época. Con esa expresión se aludía

al hecho de que buena parte de los pobres que las estadísticas registraban eran personas que hasta hacía relativamente poco gozaban de un pasar económico más holgado y pertenecían a la “clase media”. (Adamovsky, 2012: 425).

El fenómeno de la desocupación golpeó fuertemente a estos sectores medios, los índices indican un camino *in crescendo*, más aún si sumamos los que tienen en cuenta a los números de la subocupación. Si tomamos ambos indicadores sumados (desocupación + subocupación) encontramos que a comienzos de la década de 1980 no alcanzaban los dos dígitos (1980: 8,3%), mientras que al finalizar la misma los superaban (1989: 15,7). En los años noventa los números se dispararían a cifras inéditas (1996: 30,9%). (Cavalleri, Donaire, 2005). Los datos fríos se estrellan contra los cuerpos de las clases medias, la pérdida de un trabajo regular se convirtió en una posibilidad, por ende, en un miedo. La movilidad social, típica de las sociedades capitalistas, se dio en un sentido descendente. Una vasta población que había disfrutado de un pasar estable durante la década anterior, se encontraba ahora despojada de sus antiguos modos de vida. Se hizo evidente la fragmentación y polarización dentro de este grupo social, al punto tal que:

una parte de [estos sectores] resulta favorecida por las políticas económicas fundadas en el modelo de convertibilidad (...). La otra parte se tornó vulnerable [tanto] a consecuencia de la Ley de Reforma del Estado que (...) produjo un congelamiento de los salarios y una retracción del empleo público [como] consecuencia de la flexibilización del mercado de trabajo. (Wortman, 2010: 133).

Para Maristella Svampa(2010) los sectores medios se vieron resquebrajados en su interior, provocando el surgimiento de una nueva tipología de clase: los *perdedores*, los *ganadores*, y los que mantuvieron su posición (pp.138,139).

Jóvenes, pueblo y globalización

La figura de los *jóvenes desocupados* es central en los relatos producidos desde el espacio-tiempo estudiado, la marginalidad⁴ aparece como corolario de la precarización de vastos sectores sociales. El tránsito epocal de la modernidad a nuestros tiempos ha tenido distintas denominaciones. Fredric Jameson (1991) alude al corte producido hacia

⁴ Nuestra consideración de la marginalidad se centra en torno a la figura del *marginal*, por quien entendemos a aquellos sujetos que, a pesar que el mundo se mueva en una dirección (según los postulados decimonónicos del progreso), se detienen o son arrojados a la monotonía de los instantes sin un futuro pensable o concebible. Se es marginal respecto al transcurso del tiempo que instaura el *capitalismo tardío* o globalizado propio de nuestra época.

fines del modernismo (datado en la segunda mitad del siglo XX) como momento posmoderno, definiéndolo como “la dominante cultural de la lógica del capitalismo tardío” (p.75). Sus aportes teóricos influyeron fuertemente en la crítica marxista contemporánea, autores como David Harvey, Perry Anderson o Terry Eagleton dedicaron gran parte de sus trabajos a estudiar dicho fenómeno. En otra línea teórica Jean-François Lyotard (1993), siguiendo los estudios de Daniel Bell y Alan Touraine, refiere a lo posmoderno como la edad cultural afín a lo social-postindustrial. Autores como Paul B. Preciado (2014) prefieren hablar de tal régimen posindustrial, global y mediático como *farmacopornografico*. Con una clara herencia foucaultiana, el autor remite al control biopolítico sobre la población, en sus aspectos *biomolecular* y *semiótico-técnico* de la sexualidad, respondiendo a los dictámenes de la “nueva religión” de la modernidad: la ciencia. (p.35). Frente a estas ideas rupturistas algunos autores hablan de una continuidad de la modernidad, en este sentido Anthony Giddens (1994) plantea sobre la posmodernidad que “tiene sentido verla como un intento de la modernidad empezando a comprenderse a sí misma, y no como un intento de superar a la modernidad como tal” (p.54)

A contramano del occidentalismo imperante, Walter Dignolo, apoyándose en los textos de Aníbal Quijano, ofrece una interpretación alternativa del proyecto de la modernidad: esta no podría ser pensada sin su correlato colonial. En su misma génesis surge un proyecto de resistencia, que los autores indican como *de-colonial*. Así las raíces de este pensamiento se encontrarían en la propia instauración de la matriz colonial de poder (lo que lo diferenciaría de su par *poscolonial* que encuentra filiación directa en el postestructuralismo francés). Este proyecto presupone la crítica misma del binomio modernidad-colonialidad y el des-ocultamiento de su naturaleza dual. Dignolo (2008) argumenta que “La de-colonialidad es (...) la energía que no se deja manejar por la lógica de la colonialidad ni se cree los cuentos de hadas de la retórica de la modernidad” (p.250).

Más allá de las diferentes posiciones teóricas de estos intelectuales, nadie niega que nos encontramos en tiempos de globalización, en términos prácticos lo vemos en la mayor conectividad e interdependencia de las distintas culturas, y en los efectos que tiene la dominación de una manera-de-ver-el-mundo por sobre las demás. Consideraciones sobre su naturaleza, su carácter novedoso o su asociación con la idea moderna de progreso ha sido tópico de numerosos debates, al igual que el papel que Latinoamérica desempeña en este proceso⁵. Sin menospreciar la importancia de las discusiones al respecto, es innegable que ha tenido consecuencias en la vida cotidiana de los pueblos. Las problemáticas que abordaremos en este artículo deberán de entenderse en este contexto, especialmente en las relaciones entre la globalización y la cultura neoliberal. Iván Mejía (2012) comenta de manera rotunda: “Lo único que el capitalismo ha dejado a su paso son poblaciones enteras de residuos humanos” (p.81). La pobreza es objeto de múltiples teorizaciones, se debate una y otra vez la manera correcta de ser nombrada. Como consecuencia no deseada de la acumulación capitalista, se la ha tratado, a lo largo de la historia, a partir de distintos eufemismos y conceptos que buscan edulcorar la dureza con la que golpea sobre los cuerpos⁶: *hombres de hierro, plebe, proletarios,*

⁵ Un interesante debate en torno a la globalización y la historia puede verse en el volumen editado por Daniel Bauer (2016): *La historia en tiempos de globalización*. En su introducción, Bauer, comenta: “hoy nadie duda en asociar la noción de globalización a un fenómeno histórico objetivo, y no [como sucede con los términos mencionados en el párrafo anterior] con una teoría particular” (p.10). El autor señala que se puede discutir los distintos modos de entender la globalización como tal pero no el fenómeno en sí. Sobre la relación de lo latinoamericano en un marco más amplio recomendamos la lectura del compendio de Mato (2001).

⁶ Nos encontramos en los límites de la empatía, la imposible comprensión de cuerpos ajenos al propio.

masas, gente común, condenados de la tierra, subalternos, pueblo, multitud, parias, población excedente, vidas precarias, homo sacer, entre otras figuras. En todas ellas aparece una grieta, la que condolece sobre ellos en forma de *pobres dignos* y la que los recluye en la *indignidad*. Problema ético, pero también deseo *voyeurista*, en cuanto se los puede ver sin que corra riesgo nuestra integridad. La burguesía observando al pobre. Algo de esto es lo denunciaban Luis Ospina y Carlos Mayolo bajo el término de *pornomiseria*, un corpus audiovisual que ponía en el centro a la figura del *pobre*: “La miseria se convirtió en un tema impactante, y por lo tanto, en mercancía. Fácilmente vendible, especialmente en el exterior, donde la miseria es la contrapartida de la opulencia de los consumidores.” (Ospina, L. y Mayolo, C., 1977). También es lo que reprodujo el cine occidental en sus figuraciones sobre la vida en el “tercer mundo”, quizás las producciones de un género nuevo como el *shockumentary* den cuenta de ello⁷.

Mejía (2012) sugiere la posibilidad de cambiar la mirada sobre esta población, así propone:

Preguntar si es posible configurar un espacio para quienes han sido empujados a los márgenes de la historia (...). Tendríamos que cuestionar los “paradigmas de rescate” y las políticas de salvación que responden a la ansiosa y humanista tarea de “civilizarlos” mediante la cultura, el arte y los valores burgueses (p. 90).

El director de la Trilogía de Ituzaingó, Raúl Perrone, evita llevar adelante esta especie de pedagogía burguesa, limitándose a retratar sin cuestionar, a poner el foco en la vida cotidiana de los *nuevos pobres*, en la vida del barrio, y en los vaivenes de lo cotidiano. El método de filmación es precario, el mismo reconoce que los recursos con los que contó para la producción de la película fueron mínimos, austeros:

Yo hice Labios de Churrasco en Hi-8 y me acerqué al cine Lorca con una cinta de video. Me enteré de que habían estrenado Maldito Policía y la trilogía de Kiésowski en VHS, por eso fui. Me preguntaron "¿vos quién sos?". Yo les dije "un dibujante". Luego argumenté: "si pasaron esas películas, ¿por qué no van a pasar la mía que es Argentina?". Me dijeron "pagá la función de la 1 de la mañana". Hicimos una vaquita con compañeros y la proyectamos. Cayeron mil personas, se llenó. Tuvieron que pasarla varias veces. (Perrone, 2018)

El cineasta bromea cuando se le pregunta sobre los presupuestos que se gastan en el mundo audiovisual, sobre estos comenta: “Me parecen obscenos. Con la plata que se gastan en catering yo podría hacer tres películas” (Perrone, 2018).

Los sujetos marginales aparecen altivamente en escena en sus películas, no se encuentran en jaula alguna construida por las visiones de la burguesía. Son estos *nuevos pobres*, jóvenes desapegados del mundo, que tienen un *tempo* propio, muchas veces a contramano del reloj del capitalismo. En la mayoría de los estudios sobre el tema estos sectores sociales aparecen disociados del concepto de pueblo, el cual es reservado

⁷ Ejemplos sobran del género, también denominado *mondo*: *Mondo Cane* (Jacoppeti, Cavara, Proserpi, 1962), *Mondo Topless* (Russ Meyer, 1966), *Africa Segreta* (Castiglioni, 1969), entre otras. Su influencia sobre otros géneros puede verse en las distintas variantes del *explotation*, como *Cannibal olocaust* (Deodato, 1980), o incluso en las controversiales *snuff movies*. Para el caso de estas últimas podemos ver como en el afiche promocional de *Snuff* (1976, Findlay) una frase sentenciaba: *the film that could only be made on South America... where life is CHEAP!* Debemos recordar la recurrencia temática de las *snuff movies* era la filmación de muertes reales.

solamente para designar a un colectivo del pasado (el pueblo glorioso y militante de los años setenta o el pueblo de la colonia, por ejemplo) o a ciertos espacios donde el capitalismo no terminó de permear totalmente (el sujeto “pueblo originario”). A pesar de estas inquietudes que mencionamos, podemos ver que en los años noventa el pueblo no desaparece, sino que se complejiza en su estructura. El sistema identitario que unía al pueblo en torno del adjetivo desposeído da lugar a otro referido en la figura del *joven pobre desposeído*. La desarticulación del mundo del trabajo provocó la separación de la identidad obrera de la conciencia popular. Los jóvenes entraron en la década en un clima de inestabilidad y desregulación social, el primado de los consumos culturales hizo de puente interclasista entre las clases populares y las clases medias, plasmado en la conformación de nuevas tribus urbanas como lo demuestran los neologismos del *rock chabón* o *rock barrial* (Svampa, 2010: 179). Gonzalo Aguilar (2010), respecto al cine de los años noventa: “vistas las cosas con detenimiento, no cabe hablar en estas películas del “pueblo” como reservorio cultural, ya que los personajes que aparecen no representan a un pueblo ni lo alegorizan sino que transitan por fuera de esta categoría” (p. 146). El autor prefiere hablar de *lumpenes*, categoría que no está exenta de una serie de problemas, sobre todo porque no alude a un sujeto histórico en particular sino a un proceso (Mejía, 2012: 84). Paradigmáticamente la cita de Aguilar pertenece a un capítulo de su libro llamado “Adiós al Pueblo”⁸. El pueblo que desaparece es aquel idealizado, así: “una de las características del cine de los noventa es mostrar que no solo los tiempos cambiaron sino que el pueblo (...) ya no existe más” (Aguilar, 2010: 137). El “pueblo ausente” era el mismo pueblo que servía de interlocutor del cine político y social de los años sesenta y setenta. Esta virtual desaparición del pueblo ocupa un lugar contiguo a la idea de la muerte de la política. Incluso el mismo Aguilar manifiesta que “la participación cívica comienza a ser desacreditada y la movilización popular desatendida” (p.138). En realidad, entendemos que la política nunca desapareció totalmente de los primeros planos, y que, por poner un ejemplo, en los años noventa se dieron grandes manifestaciones que gestaron lo que luego se dio a conocer como movimientos piqueteros y sociales, comenzando allende Buenos Aires para luego trasladarse al conurbano porteño (Svampa, 2010: 205 y ss., Adamovsky, 2012: 441 y ss., Novaro, 2010: 257 y ss.).

Graciadió Perrone

En *Graciadió* nos encontramos con una propuesta estética⁹ que se aleja de cualquier pretensión moralizante o idealista, y que, en cambio, enaltece el lugar de lo sensible como modo de habitar el mundo. Parafraseando a Edgardo Gutiérrez (2017: 53) podemos decir que el Raúl Perrone “vindica sin ambages la vuelta a lo inmediato”, una percepción que de por sí puede considerarse “salvaje”, una percepción pura centrada en la imagen. Es un film que *encarna* la sensibilidad de una época, que hace visible las *maneras de estar* en los noventa y de transitar el barrio, concebido no como un aglomerado de meros decorados y audios impostados sino a partir del concreto

⁸ Aguilar llega a plantear la posibilidad real de pensar lo político cuando las categorías tradicionales como *pueblo* “ya no resultan ni dinámicas ni eficaces” (Aguilar, G. 2009: 7)

⁹ Retomamos a Edgardo Gutiérrez (2017) en su consideración de la estética como ámbito autónomo de la filosofía, que tiene sus orígenes en la propuesta de Alexander Baumgarten de “ciencia del conocimiento sensible” y que posteriormente se desarrolla en autores de la talla de Immanuel Kant, Friedrich Nietzsche, Henri Bergson, Edmund Husserl, Martin Heidegger, Maurice Merleau-Ponty hasta llegar a fines del siglo XX con Gilles Deleuze. Esta línea recupera el sentido dado por los griegos de la *aisthesis* como percepción de lo sensible en oposición a la idea platónica de apariencia y ocultamiento que sería retomada, posteriormente, por G.W.F. Hegel.

auténtico, genuino, y del ruido del ambiente. La obra se estructura en una serie de gags, situaciones cómicas que atraviesan los personajes, y que, generalmente, se presenta como una escena situada en una única locación. Todos estos episodios están conectados por una narrativa mayor que no respeta la secuenciación teleológica de un relato clásico, con un principio y final identificables, sino que propone una perpetuidad temporal en forma de bucle o reiteración, pero que se disloca en un final anacrónico, es decir por fuera de la estructura circular del film.

El microcosmos de Perrone es el barrio de Ituzaingó, temporalmente situado a mediados de los años noventa. Se presentan tópicos que abarcan un amplio espectro discursivo: el desempleo juvenil, el hostigamiento policial, los complejos vínculos sexo-afectivos, el rol de la amistad, la marginalidad urbana, etcétera. El director se refugia en lo habitual, en los hechos que componen lo cotidiano, en el banal transcurrir de los días, característica arquetípica tanto de las *sitcoms* estadounidenses como del género *slacker*. En este sentido, y tal como plantea Luciano Redigonda (2016): “En el cine *slacker* la representación de la geografía propia es clave. Los realizadores dan a conocer el territorio a partir de rótulos y nombres de calles que conforman la ciudad o barrio en el que viven” (p.5). La geografía se define desde el barrio, donde los jóvenes habitan y vivencian las transformaciones suscitadas por la cultura neoliberal. Abundan las zonas vacías / vaciadas, los lugares abandonados y en ruinas / arruinados. Este paisaje acompaña la opción estética minimal que el film pone en juego. Podemos decir que no hay grandes acontecimientos ni hechos extraordinarios, nada interrumpe el parsimonioso paso del tiempo, los personajes:

“...pasan sus horas haciendo pequeñas o grandes cosas (o sin hacer nada) con tal de sobrevivir y pasarla lo mejor posible. Venden televisores robados y afanan camisas, pasan por el videoclub y por un centro de jubilados, admiran a los Simpson, juegan al billar, huyen de la policía y se pelean entre sí, discuten por una infidelidad y deciden un necesario aborto” (Castagna, 1997: 11).

Son situaciones posibles que experimentan aquellos que crecieron en los años noventa, población que Ana Mendes Diz (2007) define por su carácter anómico ya que “no cuentan con modelos ni referentes adultos que les brinden las certidumbres que otrora sostenían las subjetividades”. El mundo de los mayores está roto, según la autora por los estragos que provoca la instalación de “comportamientos eminentemente competitivos e individualistas, que alimentan la incertidumbre y el pesimismo por el futuro” (117). Los jóvenes abrazan posturas que podemos calificar de nihilistas¹⁰, sus mayores referentes han retomado la senda del slogan, que Humphrey Bogard hizo famoso en *Knock on Any Door* (Nicholas Ray, 1949), “vive rápido, muere joven”. El suicidio de Kurt Cobain, *frontman* de Nirvana, a la edad de 27 años ilustra el desencanto no solo con el presente sino también con el futuro¹¹.

¹⁰ En cuanto al nihilismo seguimos las consideraciones de Friedrich Nietzsche que lo entiende como la pérdida de validez de los valores supremos, “falta la meta, falta la respuesta al *porqué*” (2006: 35). Franco Volpi retoma esta concepción al considerar que esta situación de desorientación profetizada por Nietzsche hoy en día se ha vuelto una realidad: “el fuego que él encendió se extiende hoy por todo el mundo” formando parte del aire que respiramos ((2011: 16).

¹¹ Es en este momento cuando se produce un *revival* de la fábula o mito del “Club de los 27”. Con ese nombre se conoce a una creencia, descartada por la ciencia, que establece que la edad media de muerte de los músicos de rock son los 27 años. Estrellas como Kurt Cobain, Amy Winehouse, Brian Jones, Jim Morrison, Janis Joplin y Jimi Hendrix, inmersos en una vorágine de adicción al alcohol y las drogas, fallecieron a esa edad.

En esta distancia generacional encontramos un vínculo con el espíritu parricida que recorría Rusia a fines de siglo XIX, tal como lo plantea Franco Volpi:

Los teóricos del nihilismo ruso se empeñaron en una revuelta (...) de los hijos contra los padres. (...) Renegaba, pues, del pasado, condenaba el presente, pero sin la capacidad de abrirse a una configuración concreta y positiva del futuro. Lo que exaltaba era la individualidad, la frialdad utilitaria (2011: 41).

El parricidio conforma ese “crimen principal y primordial tanto de la humanidad como del individuo” que, a comienzos del siglo, menciona Sigmund Freud (1992: 181) y que caracteriza a gran parte de las vanguardias de la modernidad artística. Esta situación de parricidio simbólico impulsa un proceso en donde la afirmación de las subjetividades se produce a partir de la desobediencia de todo lo instituido por los sectores ortodoxos (como lo son los padres), al tiempo que borra el límite de aquello que puede llegar a ser considerado legítimo pero que, sin embargo, y, por el contrario, no es legitimado por ellos. Se produce, de esta manera, una subversión del orden que los adultos consideran legítimo socialmente. Esto queda claro en la propuesta de Perrone en donde el mundo de los jóvenes se encuentra a contramano del mundo de los adultos (encarnados por el policía, el psicoanalista, el directivo de la AFJP, el director de la escuela, etcétera). Podemos decir que prevalece el (des)orden y la (des)obediencia juvenil en un mundo de los adultos que no se (cons)truye sino que se (des)truye¹².



¹² Construir, destruir derivan del latín *construere*, *destruere* y tienen su raíz en *struere*: levantar, edificar (Corominas, J. 1987: 168)

Clics posmodernos

En el mismo año que se estrena *Graciadió*, el grupo de rock alternativo Babasónicos graba los temas que editarían posteriormente en sus álbumes *Babasónica* (1997) y *Vedette* (2000). Uno de ellos llamado “Arenas movedizas” parece entrar en complicidad con la película retratando perfectamente el clima de época:

Estoy mareado
me aturdo con la cara de la gente
que está a mi lado, con desenfado
esquivo y me proyecto indiferente
como un demente, de mente a mente
te encuentro y te propongo lo infinito
lo inesperado está a mí lado...

¿Cuál de las arenas es la arena del desierto?
¿Cuál de las arenas es la arena del señor?
¿Cuál de las arenas es la arena del tiempo?
Arenas movedizas son.

Estoy mareado, cansado, aturdido
a lo sumo distraído, irreverente.
No creo en la comedia cotidiana
soy un bastardo de porcelana.
Un vago y sin vos soy muy chiquito
te necesito.
Realmente como, como de mi arena
que se auto chupa
y se auto inventa.
Puedo recurrir a la mentira, si no sos mía...

(...)

Estoy mareado, exhausto
no paro de escuchar a los profetas
como deliran, como me inventan.
Me quieren conformar con esta vida
qué tontería, qué tontería.
Quisiste convencerme con la guerra
y yo ni mierda.
Quisiste convencerme con la religión
si es un bajón.
Toda tu basura de experiencia de vida
todo tu sistema es una pena.
Deja de darme lástima
hundite en mi arena
soy el que devora tu razón.

Las alusiones al conflicto modernidad / posmodernidad, modernidad sólida / modernidad líquida, mundo adulto / mundo joven, etcétera, son muchas y variadas. Estas referencias recorren toda la canción, desde el comienzo en donde habla de

encontrarse mareado, aturdido, indiferente o al lado de lo inesperado, pasando por el estribillo que contrapone la materia constante del desierto, del tiempo o del Señor a la inconstante de las arenas movedizas, hasta llegar al final en donde cansado de escuchar profetas, inconforme con la vida, con la religión y descreído de las experiencias y del propio sistema, nos invita a dejar de dar lastima y a hundirnos en las arenas de la sinrazón. El presente histórico, el momento de los años noventa permea claramente ambas manifestaciones artísticas, Perrone las entrelaza introduciendo a Adrián Dárgelos, cantante de Babasónicos, en el film encarnando a un extravagante “Astroboy”. En la canción “Promotora” del disco Groncho (2000) el grupo hace una referencia más inmediata al modelo privatizador menemista, en ella podemos leer: “Aquella industria nacional pasó a edificio abandonado, / sirvió como estacionamiento y es el shopping del momento. / La gloria del cine de barrio tiene nuevo felizado / si como templo estafa lista, hoy es bingo menemista”. Los lugares típicos de la modernidad (industria/cine/templo) se transforman, es esta letra, en los no-lugares arquetípicos de la posmodernidad (estacionamiento, shopping, bingo) cuando no son despojados y destinados a la ruina.

El imperio del patrón de acumulación bajo el cual se construye la lógica cultural posmoderna, es decir, el capitalismo tardío, o neoliberalismo, se muestra, de una manera directa, en la escena en que el Mendo se presenta a una entrevista de trabajo. La empresa para la cual se postula no es sino un emergente de la época: una empresa de previsión social privada, una AFJP, sector emblema del modelo menemista.

Violencias

En la escena que da comienzo al film se nos presentan a los dos protagonistas: primero a Gus, que se muestra tenso, nervioso, intentando, sin éxito, encender un cigarrillo (termina siendo ayudado por una mano que le acerca un encendedor por fuera del campo) y luego a Pao, que está masticando un chicle y haciendo un globo con él. Gus, en el interior de una casa, con un retrato de San Cayetano¹³ colgado en la pared de fondo y mirando a cámara, dice: “Viejo, te tengo que decir una cosa: me mandé una cagada”, hay un corte y en el plano siguiente aparece Pao, en otra locación, diciendo: “Mama, Papa, estoy embarazada”. Una mano abofetea a Pao cuando enuncia la frase “estoy embarazada” y sirve de transición vinculando ambos mundos al ser recibida en el siguiente plano por Gus (que ahora aparece en el exterior a una altura considerable del piso). La autoridad paterna / materna sanciona el comportamiento sexual, que consideran irresponsable, de los adolescentes.

¹³ No es un dato menor el hecho de que en una época signada por el desempleo el retrato que aparezca en la pared sea el de San Cayetano, que, en Argentina, país de culto católico, es símbolo y patrono del pan y del trabajo.



En la próxima escena aparece la leyenda: ITUZAINGO – BUENOS AIRES – 1997, vemos que Gus está subido al techo de una casa, la vista de fondo nos indica que se trata de una zona residencial, un barrio de casas bajas sin edificios en el horizonte. Pasa a un plano más amplio que muestra la zona, y luego se centra en Gus, que dice, comprobando que los tiene consigo: “los cigarrillos, los documentos, el encendedor”. Estos son los elementos básicos que le permiten sobrevivir en el barrio: el vicio, que lo acompaña en su andar diario, y la identificación que evita, aunque no en todos los casos, el ser llevado por AA (averiguación de antecedentes¹⁴). La siguiente escena nos muestra al “Cana” silbando la melodía de “Popey the sailor man”.



Lo próximo que vemos es un escape: Gus y el Mendo corren rápidamente y trepan una reja, no sabemos bien por qué lo hacen; el plano muestra fábricas en ruinas, la acción frenética es acompañada por la canción “Ángeles caídos” de la banda de punk rock Ataque 77. En la escena inmediatamente posterior entendemos el motivo de la huida, en ella se nos muestra a ambos protagonistas sentados en un sofá repartiéndose remeras

¹⁴ Práctica habitual que consiste en la detención de las personas a fin de identificarlas y “prevenir” un delito. En democracia no son pocos los casos que, aun siendo regulada, ha provocado privaciones ilegítimas, abusos policiales, torturas e incluso la muerte. Estas prácticas han sido históricamente condenadas por entes que monitorean la violación, por parte de los aparatos represivos del Estado, de los Derechos Humanos (como es el caso de la CORREPI y otras ONG similares).

robadas. Ahora sabemos que ambos jóvenes han cometido un delito. En una escena posterior, mientras Pao y Gus caminan por la calle, escuchamos un silbido y un llamado. Un dedo les indica que tienen que acercarse, mientras suben por una escalera de un edificio abandonado el silbido, casi inapreciable, se transforma en la melodía de Popeye que escuchamos al comienzo del film. Es el Cana. Este les pide los documentos de identidad, los revisa y le dice a Pao: “¿Sos menor piba?” a lo cual le responde: “Cumpló 18 el mes que viene”. El Cana se acerca a la cámara, lo llama a Gus y le dice que lo tienen que acompañar porque “la piba” es menor. Este le responde que ya se iban. El policía le pregunta: “¿Te la coges?”. En esta escena la tensión aumenta, se evidencia la dominación patriarcal que ejerce el Cana sobre el personaje protagonizado por Violeta Naón, tanto por ser menor como por ser mujer. Este en ningún momento la hace partícipe de la discusión, que se da entre los dos varones / machos, ella no solo es reducida al papel de acompañante sexual de Gus, sino también que es hostigada por la perversidad y violencia del lenguaje que utiliza el policía. Al finalizar la escena, ya con ambos protagonistas en la calle, El Cana desde el edificio les hace el gesto de dispararles con la mano.

Transcurrido un tiempo Gus y el Mendo se ven cara a cara con El Cana, este último responsabiliza a los primeros por haberlo dejado en muletas luego de que saliera a perseguirlos cuando le robaron las remeras a un personaje al que apodan “El Gordo”. Es interesante destacar que en el encuentro previo con Gus, el policía no hizo mención alguna de este hecho, lo que puede llevar a considerar que no existe una estructura temporal lineal secuencial. Gus niega toda culpabilidad diciéndole: “Para un poco porque yo con esa historia no tengo nada que ver”, a lo que el policía responde: “Mira pibe, conmigo vas a tener que aprender a vivir bien, porque si no la vas a pagar ¿me entendés que la vas a pagar? Porque conmigo nadie juega”. Los jóvenes, asustados por la situación, salen corriendo, el policía intenta subirse a su automóvil, aunque la renguera le complica la tarea. Posteriormente, en otra escena, vemos al Cana subido a su auto buscándolos. Hacia el final del metraje queda expuesta la figura simbólica de la serpiente que se muerde la cola. La narrativa circular de la película se evidencia en el retorno a lo primitivo: nos encontramos con Gus y al Mendo en el negocio de El Gordo, mientras discuten por unas deudas, uno de ellos aprovecha la distracción para robarle las remeras. Al ser descubiertos, ambos protagonistas emprenden la huida, el film queda estancado en un bucle temporal, un eterno presente. Esto se ve reforzado con el recurso sonoro, al escucharse la misma música que aparece al comienzo del film. Luego de esto se repiten las escenas de Pao mascando chicle, Gus revisando los documentos, los cigarrillos y el encendedor.

En este contexto de hostilidad policial una considerable cantidad de casos concluyeron en el “gatillo fácil”, concepto que se popularizó en los medios masivos de comunicación durante los años noventa y que, según Sandra Gayol y Gabriel Kessler, implican “muertes que tienen como principales víctimas a jóvenes varones de los sectores populares, y como victimarios a empleados de la Policía Federal o de las policías federales” (2018: 37). Según Gabriel Sarfati (2008) se distingue de la represión de la dictadura por ponderar más su función preventiva que punitiva. El estado buscó neutralizar cualquier contenido ideológico del hecho, excluyendo en su discurso “cualquier tipo de represión política [y asignando] al personal policial o de seguridad involucrado (...) un exceso en el cumplimiento del deber o un delito sin conexión con los planteos de la fuerza o de las autoridades” (p.8). Sin embargo, a nivel mediático y en la opinión pública las explicaciones ancladas en los excesos individuales no encontraron un terreno fértil, en su lugar comenzó a construirse una explicación que suponía un enfoque más amplio de la problemática que cuestionaba la metodología de control

usada por la policía. Entre los primeros casos emblemáticos de esta práctica encontramos los de “La masacre de Ingeniero Budge” en 1987 y la de Walter Bulacio en 1991¹⁵. Las bandas de rock aludieron en distintas ocasiones al tema dedicándole canciones enteras, tal como sucede con “Pistolas” (1994) de Los Piojos en donde encontramos la siguiente referencia:

Pistolas que se disparan solas
Caídos, todos desconocidos
Bastones, que pegan sin razones
La muerte es una cuestión de suerte
Es así, no hay más que hablar
te va salir, por donde no esperaste.

Que se maten nomás, que se maten nomás
que se maten nomás en el Gran Buenos Aires
en la parte de atrás
háganse su ghetto, quédense en su barrio
y que no se ajuste el cinturón de Rosario
Santiago del Estero, peleando su dinero
pongamos policías que se maten nomás
que se maten nomás

O “Gatillo Fácil” (1997) de Dos Minutos, donde podemos leer:

Un gatillo fácil siempre se puede encontrar
en una esquina, en cualquier lugar.
Por eso acordate cuando vas a salir,
que en está selva no se puede dormir.

Una bala se escapó, la tiró ese señor
que estaba justo ahí disfrazado de azul.

En ambas canciones nos encontramos con la idea de la muerte azarosa, del encuentro con la muerte en “una esquina”, de las pistolas que “se disparan solas” y que son llevadas por los señores “disfrazado[s] de azul” y de la represión de los “bastones que pegan sin razones”.

Con motivo a la represión llevada a cabo por la policía a una manifestación en contra de la visita al país del Papa Juan Pablo II en una editorial de la revista *Cerdos y Peces* (2011) aparece un volante que convoca a conformar una “Comisión de repudio a la violencia policial”. En el mismo aparece escrito:

¹⁵ El primer caso mencionado consistió en el fusilamiento por parte de la policía bonaerense de Oscar Aredes, Agustín Olivera y Roberto Argañaraz, tres jóvenes que se encontraban tomando cerveza en la esquina de la localidad de Ingeniero Budge, partido de Lomas de Zamora. La trascendencia del hecho hizo posible que se transformara en el primer juicio por violencia policial en la historia argentina. El caso de Walter Bulacio comenzó con una *razzia*, o redada policial, a la salida de un recital de Patricio Rey y los Redonditos de Ricota. Walter fue detenido, a pesar de ser menor de edad, y retenido en una comisaría por “averiguación de antecedentes” para luego ser torturado por integrantes de la fuerza. Al otro día fue llevado al hospital, falleciendo 5 días más tarde.

(...) frente a una metodología de control policial indiscriminada sobre la población que se manifiesta en:
La arbitraria detención de ciudadanos, medida amparada en la averiguación de antecedentes.
La “ejecución” de supuestos delincuentes en enfrentamientos no comprobados (...)
La persecución nocturna de jóvenes, homosexuales y otros sectores. (20).

Finalmente, el panfleto exige: “el rápido desmantelamiento del aparato represivo”, el “castigo a todos los ejecutores del terrorismo de estado” y la “derogación de la ley por averiguación de antecedentes”, entre otras demandas. La editorial de la revista prosigue responsabilizando a todas las jerarquías del estado, desde el agente que porta un arma, el jefe de la policía, el ministro del Interior, los legisladores y, en última instancia, en el presidente de la Nación. El tema de la violencia institucional se encontraba en la agenda de las principales organizaciones que velan por el cumplimiento de los derechos humanos dentro del marco de un estado democrático, sintomática de esta realidad es la fundación en 1992 de la Coordinadora contra la Represión Policial e Institucional (CORREPI).

Conclusiones

El final es en blanco y negro, rompe con la estética del film, cierran los tres protagonistas, con una pregunta de Gus al Mendo: “¿Sabes porque andan tan mal los mexicanos? Porque están más cerca de los yanquis que de Dios”. El Mendo le retruca: “¿Y nosotros dónde estamos parados?”. Se produce un *zoom out*, un plano general y los tres protagonistas comienzan a ascender al cielo mientras suena una voz angelical. Se produce de esta manera un escape del bucle temporal del que hacíamos mención.

Byung-Chul Han (2021) define tres grandes temporalidades: el del mundo mítico, donde el presente es imagen eterna; la del mundo histórico, donde el presente funciona como punto de transición en una línea; y la del mundo actual, donde el tiempo se encuentra atomizado. Uno de los problemas del mundo, según Han, es que se ha desnarrativizado, ha perdido toda capacidad de ser narrado. El filósofo surcoreano plantea: “El ritmo narrativo presupone un tiempo cerrado. La fragmentación temporal no permite que se produzca una recopilación, una reunión de los acontecimientos en una unidad cerrada, y eso da lugar a saltos y oscilaciones temporales” (p.47), movimientos violentos del tiempo, que ya no es imagen ni línea, sino la del átomo, del cual “solo puede surgir una violencia sin sentido” (p. 41). Graciadió es parte de ese estado del mundo, donde “la interrupción a destiempo sustituye el final con sentido” (p.48), hecho que es ilustrado a la perfección por el director, dando por terminada la obra con un acontecimiento abrupto e inesperado.

Links de interés:

“Arenas movedizas” de Babasónicos

<https://open.spotify.com/track/7x1x6Z4vKSeXOtwCOsCcWh>

“Pistolas” de Los Piojos

<https://open.spotify.com/track/4zJOvPywNnXOWdIFIWgfzn>

“Gatillo Fácil” de Dos Minutos

<https://open.spotify.com/track/1qH3IXkJM7e9GDDS9rCzzP?>

Promo / Trailer CINE.AR

<https://www.youtube.com/watch?v=6LlevMOZoek>

Ficha técnica:

Cinenacional:

<https://cinenacional.com/pelicula/graciadio/ficha-tecnica/>

Filmaffinity

<https://www.filmaffinity.com/ar/film867409.html>

Internet Movie Database (IMDB)

<https://www.imdb.com/title/tt0304099/>

BIBLIOGRAFÍA

Adamovsky, E. (2012). *Historia de la clase media argentina: apogeo y decadencia de una ilusión, 1919-2003*. Buenos Aires: Planeta.

Aguilar, G. (2009). “Sobre la presencia del pueblo en el Nuevo Cine Argentino”, en *La Fuga*, 10. Disponible en <http://2016.lafuga.cl/sobre-la-presencia-del-pueblo-en-el-nuevo-cine-argentino/363>. Consultado el 15 de febrero del 2017.

Aguilar, G. (2010) *Otros mundos. Un ensayo sobre el nuevo cine argentino*. Buenos Aires: Santiago Arcos editor.

Caraballo, L.; Charlier, N.; Garulli, L. (2011). *La dictadura: testimonios y documentos, 1976-1983*. Buenos Aires: Eudeba.

Castagna, G. (1997) “Ángeles con caras sucias” en *Revista El amante N°66* (p.11). Buenos Aires: Ediciones Tatanka.

Cavalleri, Donaire, Rosati (2005): “Evolución de la distribución de la población según la división del trabajo social: Argentina, 1960-2001” en *Programa de investigación sobre el Movimiento de la Sociedad Argentina. Documento de trabajo N°51*. Recuperado de: <http://www.pimsa.secyt.gov.ar/publicaciones/DT%2051.pdf>. Buenos Aires: PIMSA Documentos y Publicaciones.

Cavarozzi, M. (2006). *Autoritarismo y democracia: 1955-2006*. Buenos Aires: Ariel.

Corominas, J. (1987) [1961] *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Editorial Gredos S.A.

Freud, S. (1991) [1915-1917] “Conferencias de introducción al psicoanálisis” en *Obras completas. Volumen 15 Conferencias de introducción al psicoanálisis (Partes I y II) (1915-1916)*. Avellaneda: Amorrortu editores.

Gayol, S. y Kessler, G. (2018) *Muertes que importan: una mirada sociohistórica sobre los casos que marcaron la Argentina reciente*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Gerchunoff, P., Llach, L. (2003). *El ciclo de la ilusión y el desencanto: Un siglo de políticas económicas argentinas*. Buenos Aires: Ariel.

Giddens, A. (1994). *Las consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial S.A.

Gutierrez, E. (2017) *Lo estético. Percepción y placer*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Han, Byung-Chul (2021) [2009] *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Lanús: Herder.

Heredia, M. (2011). “La hechura de la política económica. Los economistas, la Convertibilidad y el modelo neoliberal” en Pucciarelli, A. (Coord.) *Los años de Menem: la construcción del orden neoliberal*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.

Iramain, L. (2013). “Política económica en la dictadura. La orientación y la calidad de la intervención económica del Estado en el sector vial. La actuación de la Dirección Nacional de Vialidad (DNV): Argentina, 1976-1981” en Revista *Documentos de investigación social N°24*. San Martín: IDAES-UNSAM.

Jameson, F. (1991). *Ensayos sobre el posmodernismo*. Buenos Aires: Ediciones Imago Mundi.

Lyotard, J. (1993). *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. Barcelona: Editorial Planeta-Agostini.

Mejía, I. (2012). “Los residuos de la maquinaria capitalista: una reflexión sobre la violencia estructural y la vida presocial” (pp. 80-91) en Mac Gregor, H. (Curadora académica): *Estética y violencia: necropolítica, militarización y vidas lloradas*. México: UNAM.

Mendes Diz, A. (2007) “Los jóvenes y las normas. Crónica de un desencuentro anunciado: el caso de los accidentes de tránsito” (pp. 103-118) en Kornblit, A. *Juventud y vida cotidiana*. Buenos Aires: Biblos.

Mignolo, W. (2008). “La opción de-colonial: desprendimiento y apertura, un manifiesto y un caso” en *Tabula Rasa N°8* (enero-junio 2008). Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Nietzsche, F. (2006) [1888] *La voluntad del poder: ensayo de una transmutación de todos los valores*. Madrid: EDAF S.A.

Novaro, M. (2010). *Historia de la Argentina: 1955-2010*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores S.A.

Ospina, L. y Mayolo, C. (1977). *¿Qué es la pornomiseria?* Texto escrito por los autores con motivo de la *premiere* de “Agarrando Pueblo” en el cine Action République, París. Recuperado de: <https://www.luisospina.com/archivo/grupo-de-cali/agarrando-pueblo/>

Perrone, R. (2018). “Cannes me chupa un huevo” en *Revista de cine Mabuse*. Recuperado en: <http://www.mabuse.cl/entrevista.php?id=86759> Consultado el 16/12/18

Preciado, P. (2017) *Testo Yonqui. Sexo, drogas y biopolítica*. Buenos Aires: Paidós.

Redigonda, L. (2016) "El cine slacker argentino" en *Revista Imagofagia N°13*. Asociación Argentina de Estudios de Cine y Audiovisual (ASAECA). Recuperado de: www.asaeca.org/imagofagia

Sarfati, G. (2008) *Un discurso para el gatillo fácil*. Buenos Aires: Ediciones del CCC. Centro Cultural de la Cooperación "Floreal Gorini".

Suriano, J. (2008). *Anarquistas: cultura y política libertaria en Buenos Aires: 1890-1910*. Buenos Aires: Manantial.

Svampa, M. (2010) *La sociedad excluyente: La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.

Symns, E. (2011) [1987] *Cerdo & Peces. La revista de este sitio inmundo. Lo mejor*. Buenos Aires: El cuenco de plata.

Volpi, F. (2011) *El nihilismo*. Buenos Aires: Biblos.

Wortman, A. (2003) “Representaciones massmediáticas de los consumos culturales” en Wortman, A. (Coord.) *Pensar las clases medias: Consumos culturales y estilos de vida urbanos en la Argentina de los noventa*. Buenos Aires: La Crujía.

ENCUENTRO DE ARTES ESCÉNICAS TANDIL UNA EXPERIENCIA CULTURAL CON IDENTIDAD BARRIAL

Facundo Nicolás Dipaola ¹
Ada Jorgelina Dorrego²

Resumen

Memoria del origen y proceso de gestión cultural en el que se crea el "Encuentro de Artes Escénicas Tandil". Un encuentro, en el barrio La Movediza, con perfil de festival artístico que lleva realizadas seis ediciones desde el año 2014. El cual ha convocado espectáculos de música, danza, teatro, títeres, entre otras disciplinas y, brindó diversos talleres abiertos a la comunidad fomentando el acceso a actividades culturales de manera gratuita e inclusiva.

Presentamos esta propuesta impulsada desde actores territoriales trabajando en conjunto con artistas locales para buscar atender a una necesidad de la comunidad.

Damos cuenta de las características de este proceso poniéndolo en diálogo con diferentes exponentes de la gestión y de las políticas culturales.

Palabras Claves

Artes escénicas. Comunidad. Gestión. Territorio. Transversalidad.

Abstract

Memory of the origin and process of cultural management in which the "Encuentro de Artes Escénicas Tandil" was created. A meeting, in the neighborhood La Movediza, with the profile of an artistic festival that has been held for six editions since 2014. It has summoned music, dance, theater, puppet shows, among other disciplines, and has offered several workshops open to the community, promoting access to cultural activities with free admission.

We present this proposal driven by territorial actors working together with local artists to meet a community need.

We report on the characteristics of this process by putting it in dialogue with different exponents of management and cultural policies.

Key words

Performing arts. Community. Management. Territory. Transversality.

¹ Dipaola Facundo Nicolas. Investigador independiente. Diplomado en Teatro de Títeres por la UNSAM y alumno avanzado de la Licenciatura de Artes Escénicas de la UNSAM (Universidad Nacional de San Martín). Docente en el Cepeac N° 1 de Olavarría - Profesorado de Teatro. facundo_dipaola@hotmail.com

² Dorrego Ada Jorgelina alumna avanzada la Licenciatura en Artes Escénicas de la UNSAM. Realizó la especialización en Teatro de Objetos, Interactividad y Nuevos Medios de la Universidad Nacional de las Artes. Maestra Nacional de Artes. Es docente en Educación Superior, en profesorado de la Ciudad de Buenos Aires. adajdorrego@gmail.com

El origen del Encuentro

El “Encuentro de Artes Escénicas Tandil” se realiza de manera anual desde el año 2014 en el barrio La Movediza de la ciudad homónima, ubicada en la provincia de Buenos Aires, Argentina. Este barrio toma su nombre del cerro aledaño y se encuentra en las afueras de la ciudad, siendo uno de los barrios con mayor densidad de población, muy diversa, en donde conviven zonas que vienen de una conformación barrial obrera histórica, barrios nuevos que se han ido formando en los últimos diez años y barrios conformados por terrenos tomados de hecho por habitantes con problemáticas de vivienda.

El nacimiento del Encuentro tiene su origen en el interés de una Asociación de Docentes de la ciudad que ante la problemática del acceso a la tierra y la vivienda, se unen para comprar terrenos en la zona y poder acceder a una casa propia. A partir de este hecho, en la asociación docente surge la necesidad de generar un espacio para la cultura, con lo que deciden donar (entre más de doscientas familias) un pequeño pedazo de su parcela para el armado de un centro cultural en el barrio.

Si bien esto conlleva a algunas dificultades para efectivizar la construcción y aún el centro cultural no existe en tanto edificio, sí existe en tanto identidad y proyecto simbólico bajo el nombre de *Centro Cultural Tierra y Cultura*.

Es así como el grupo de docentes, habiéndose conformado en una asociación civil, decide empezar a impulsar acciones culturales en el barrio. Convocan a un grupo de artistas y gestores culturales de la ciudad, entre quienes se encuentran, Álvaro Álvarez, Facundo Dipaola, Darío Ledesma y Santiago Saracca. A partir de esta articulación, dan inicio al proyecto del *Encuentro de Artes Escénicas Tandil* como primera actividad grande y sostenida en el tiempo.

Encontramos como potencia principal de este evento una base fuertemente territorial y por otro lado una lógica de gestión horizontal y mixta, en el sentido de que intenta sumar voluntades colaborativas que puedan potenciar las miradas sobre el propio territorio y ampliar la base de sostén en torno al trabajo con agentes y organizaciones territoriales con la clara intención de sumar a los habitantes del barrio.

El *Encuentro de Artes Escénicas de Tandil*, es un trabajo realizado íntegramente por artistas del sector independiente de la ciudad. El evento tiene su inicio en el año 2014 y en la actualidad es uno de los festivales más esperados por artistas locales y regionales que año a año piden participar con sus espectáculos, además cuenta con el reconocimiento de la población y de las dos instituciones más grandes de la ciudad como son la Universidad Nacional del Centro y el municipio.

Tanto el centro cultural como el Encuentro tienen su punto de partida en una necesidad en común de un acceso real a actividades culturales en diálogo y retroalimentación con los vecinos del barrio. Desde la organización, nos mencionan

Al igual que todo proyecto, éste se desarrolla en tensiones que creo que son muy positivas, y el Encuentro de Artes Escénicas camina por una tensión muy fuerte que es por un lado un encuentro de artistas y la posibilidad de desarrollar un proyecto cultural y social en el barrio.

Una de las primeras tareas que se dieron como colectivo, fue articular con las organizaciones sociales y referentes que venían trabajando en el territorio. De allí surgió la posibilidad de armar

un festival que cruzara las producciones artísticas de la zona con las de artistas invitados de otros lugares.

Creemos que hay una visión de cultura en un sentido amplio, que abarca pensarla desde el territorio y desde las particularidades en que se pueda abordar en cada encuentro. Trabajando en red con vecinos, artistas y organizaciones sociales, principales actores de ese trabajo cultural.

El enfoque de cultura tiene directas consecuencias en la gestión; si se piensa sólo en las artes, la gestión de los procesos que desarrolla la creación, difusión y expresión artística y los logros que se quieren alcanzar para su desarrollo es el campo de acción de la gestión. Por otro lado, si se aborda un concepto amplio de cultura, las acciones se traducirán en abarcar distintos campos de trabajo, artes, culturas originarias, cultura juvenil, participación, grupos vulnerables u otros. (de León, 2009, p 10)



En este sentido vemos en el encuentro a lo largo de sus ediciones un entramado que permitió enfocar en distintas temáticas para abordar la construcción en torno al trabajo social y comunitario y poner ejes de trabajo en cada una de sus ediciones. Por ejemplo, memoria y derechos humanos, arte independiente y autogestión, entre otros.

Así lo explica Álvaro Álvarez (2020)

Año a año fuimos dialogando con diferentes instituciones para que se fueran sumando para aportar a la propuesta que teníamos, porque si bien existe el imaginario del arte,

también está muy presente el de la militancia popular. Cuando el imaginario se construye desde una mirada externa, sobrevuela la idea de ir al barrio a hacer tal cosa, de llevar la cultura al barrio, pero nosotros no llevamos nada, estamos proponiendo un encuentro desde la cultura propia, donde podamos dialogar e interactuar con lo que se gesta en el barrio. (Álvarez 2020)

De esta manera se refuerza el concepto de cultura y la idea de construcción colectiva en torno a un trabajo que deviene del propio quehacer e intercambio con la comunidad.

Partiendo de estos inicios donde se pensó el territorio por parte de la organización, se comenzó tejiendo redes socio comunitarias que fueron llevando y afianzando un crecimiento cualitativo y cuantitativo que fue frenado por la pandemia y sus restricciones a nivel nacional y local.

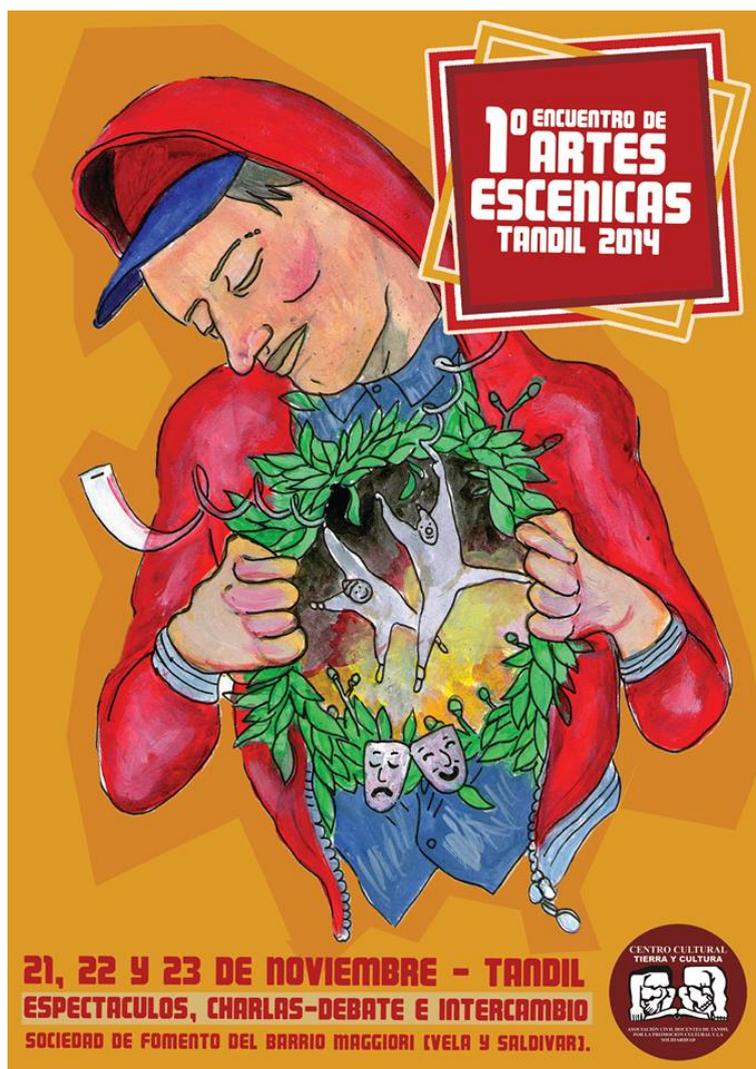
Vemos en este desarrollo y recorrido por el Encuentro de artes escénicas Tandil una mirada muy cercana a lo que García Canclini (1990) llama *democracia participativa* en torno a las políticas culturales desarrolladas en América Latina:

“...busca estimular la acción colectiva a través de una participación organizada, autogestionaria, reuniendo las iniciativas más diversas (de todos los grupos, en lo político, lo social, lo recreativo, etc.). Además de transmitir conocimientos y desarrollar la sensibilidad, procura mejorar las condiciones sociales para desenvolver la creatividad colectiva.” (García Canclini: 1990 p. 51)

Vemos un claro trabajo de ampliación de voces y democratización del proyecto para involucrar no solo a nuevos participantes, sino y sobre todo con una búsqueda concreta en la posibilidad de participación de los habitantes del mismo barrio.

Siguiendo con Canclini

“La democracia sociocultural es, sobre todo, el proyecto de movimientos y grupos alternativos, cuyo crecimiento en los últimos años es uno de los signos fuertes de renovación en la escena política (...) representan intentos de hacer política en contacto directo con sectores populares, atendiendo sus necesidades inmediatas, sin la inercia burocrática y las deformaciones cupulares de los grandes partidos; algunos son movimientos de trabajo educativo o cultural (grupos de teatro, de música, etcétera)”.(García Canclini:, 1990, p 52)



El inicio y el camino recorrido - Deseos compartidos

El *Encuentro de Artes Escénicas de Tandil* es una práctica artística que une a una organización de docentes que se nuclea bajo el marco legal de una personería jurídica y a artistas y gestores culturales independientes. Como su nombre lo indica la idea del proyecto propone realizar un encuentro en su más amplio sentido, encuentro entre artistas y con la comunidad. El mismo suele realizarse en el mes de noviembre, aproximadamente en el tercer fin de semana del mes, aprovechando el feriado que conmemora el día de la soberanía nacional.

El encuentro se organiza con un equipo mixto de acuerdo a la procedencia de sus agentes, por un lado un amplio sector relacionado con la educación y otro sector proveniente del campo de la gestión cultural y el ámbito artístico. Esto le da una impronta diferente y particular al evento ya que esta diversidad de origen se traduce en una pluralidad de públicos que asisten.

La misma riqueza se extiende a la cartelera de espectáculos y talleres, dado que muchos de estos son propuestos por el plantel de docentes y puestos en consideración por el trabajo conjunto del equipo de programación.

El encuentro tiene características que intentan el acercamiento con la comunidad en la que se desarrolla. El mismo se lleva a cabo en un galpón perteneciente a la sociedad de fomento del

barrio, que tiene características particulares, como por ejemplo un techo muy alto y grandes dimensiones, lo que hace que se pueda pensar en la división interna de dos espacios escénicos y las condiciones sanitarias que año a año se intentan mejorar.

Además se suma un espacio externo, al estar situado en una plaza muy importante y concurrida del barrio, lo que de por sí le brinda a la ocasión un sitio para inaugurar el evento con una apertura particular. Cada año la apertura del “Encuentro de Artes Escénicas Tandil”, inicia con un festival musical (a veces con murgas u otros estilos musicales) que suele hacerse al aire libre como una forma de convocar a la gente para que se acerque. También durante el transcurso de los días muchos de los espectáculos, ya sean musicales, teatrales, o de otras disciplinas artísticas, se realizan al aire libre, permitiendo un acercamiento más orgánico con la comunidad.

Si bien todos los espectáculos son de acceso libre y gratuito, se evidencia, por lo que manifiestan los organizadores, de que esta apertura en un espacio abierto, genera de por sí un encuentro inclusivo que ha llevado a los vecinos a sumarse como protagonistas y no solo como espectadores.

Como lo plantean Mercadal, Copari y Maccioni (2018), desde esta mirada podríamos referenciar que:

“el objeto de estas prácticas artístico-culturales no sea la realización de una “obra”, sino la experimentación de modos de organización social que rechazan el tipo de vínculo que configura el imaginario neoliberal. Podría afirmarse, entonces, que es esta red, esta socialidad, lo que se busca como resultado de tales prácticas cooperativas, que incluyen exposiciones, encuentros, talleres educativos, proyectos de documentación, acciones comunicativas y de difusión o intervenciones en el espacio público; una socialidad, por tanto, que se construye a partir de acciones que desplazan de los lugares previamente asignados a los sujetos en las relaciones de producción, distribución y recepción cultural” (Mercadal, Copari, Maccioni, 2018, p 182)



Algunas conclusiones

Se visualiza en este breve recorrido y resumen acerca de la conformación del Encuentro de Artes Escénicas Tandil una propuesta que intenta a una gestión cultural democrática, dinámica y abierta. Con una intencionalidad de involucrar a distintos actores de la comunidad y/o agentes

culturales que puedan generar nuevos aportes en el recorrido. Esto nos da como cualidad una gestión mixta que involucra a una Asociación Civil conformada por docentes de distintas áreas educacionales y por otro lado a gestores independientes que vienen desde distintos ámbitos artísticos y no artísticos pero sí vinculados al quehacer cultural o al trabajo barrial y territorial. Es destacable, por otro lado el trabajo a puertas abiertas y de gratuidad que se realiza en torno a la comunidad y en el territorio con el fin de lograr a lo largo de los años una fortaleza que provenga no sólo de la gestión con instituciones sino y sobre todo que sea una fuerza emanada del propio conjunto de la sociedad y de las organizaciones.

Construir a su vez una programación que esté en diálogo con los sucesos del territorio y que proponga un tipo de comunicación desde el punto de vista artístico y del más amplio en torno a la cultura y su dinamismo propio.

Por último creemos que desde el evento hay una intención de visualizar un diálogo con el territorio, donde el fin no está puesto solo en la realización de la práctica artística sino que posee, a su vez, un fin más amplio y es, que esta práctica artística, pueda construirse entre todos y todas al andar, pero sobre todo que pueda convertirse en un bien artístico y cultural para la propia comunidad.

Link a trailer del Encuentro <https://youtu.be/6gMFivriFYI>

Bibliografía

De León Marisa (2009) *Guía para la gestión de proyectos culturales*. Ed Consejo Nacional de Cultura y las artes, Chile,

Encuentro de Artes Escénicas, *Documentación de archivo presentado al INT*, Tandil

García Canclini, Néstor (1990) *Políticas culturales en América latina*. Ed Grijalbo. México

Mercadal Silvina, Coppari Lucía, Maccioni Laura en: Prato Anna Valeria, Segura María Soledad (2018) *Estado, sociedad civil y políticas culturales: Rupturas y continuidades en Argentina entre 2003 y 2017*. (pág 181 a 198). Ed RGC libros. Argentina

LA CASA ES NICHU

Belén Tocino¹

Resumen:

Un barrio, una pensión para hombres solos, una mujer que desea ser acompañada. La casa como refugio del mundo exterior, la casa como permiso a todo lo que no se puede. La obra *La casa es Nichu*, trata del vínculo amoroso entre dos inquilinos, que se mantiene oculto ante los ojos de Ofelia, dueña de la pensión, quien se encuentra enamorada de uno de ellos. Desprecio y traición son sentimientos que la mujer acarrea. ¿Cuáles son los extremos del amor?

Palabras clave: Casa - Amor - Traición - Oculto.

Abstract:

A neighborhood, a pension for single men, a woman who wants to be accompanied. The house as a refuge from the outside world, the house as permission to everything that cannot be done.

The play *La casa es Nichu*, deals with the love bond between two tenants which is kept hidden from the eyes of Ofelia, owner of the pension, who is in love with one of them. Contempt and betrayal are feelings that women carry. What are the extremes of love?

Keywords: House - Love - Betrayal - Hidden.

¹ Investigadora independiente. Graduada de Facultad de Arte-UNICEN. Pcia. Bs.As. Tandil.

Pensión de Ofelia, mujer, señora, separada hace cinco años. El lugar cuenta con tres habitaciones, solo hay dos inquilinos.

Ofelia: 48 años. Es pelirroja, teñida, muy flaca, tiene un brazo más pequeño que el otro a causa de una enfermedad congénita, su mano izquierda se encuentra rígida, hace todo con la derecha.

Héctor: 50 años. Es separado, padre de tres hijos.

Luis: 43 años. Vivió hasta los 40 con su madre y cuando ella falleció se mudó a la pensión. Es alto y flaco, muy prolijo.

Escena 1

Luis en el comedor, parado frente a la ventana que da a la calle, mira hacia el exterior mientras arma un cigarrillo. Se escucha un portazo de la cocina que lo asusta e irrita mucho, aparece Ofelia con una toalla en la cabeza.

OFELIA: ¡Luisito, estabas acá! y yo así toda desalineada. Sí, mejor ni me mires a ver si te doy susto. Bueno lo que se dice susto, susto no, tampoco estoy tan mal ¿o sí?

Luis no responde, sigue mirando la ventana.

OFELIA: Y sí, me conservo como quien dice...es que yo siempre fui flaca viste... y el pelo... Bueno, gracias a la nancy ¡que me deja! Igual ya no voy a seguir yendo, el otro día me cortó de más, le pregunté ¿qué te pasa Nancy, me querés arruinar? Se hizo la otra, se piensa que no me doy cuenta pero yo leo a la gente viste Luis, es como un don que tengo.

Luis asiente con la cabeza.

¿Te gusta o no te gusta el vestido? *(Insistente)* Vos, que tenés buen gusto... ¿cómo me queda? mirá que tiene sus años eh, lo encontré en el baúl de las porquerías. No sé por qué lo habré puesto ahí, viste que de vez en cuando me revoluciono y tiro todo, pero éste es lindo, no sé... ¿me queda bien?

LUIS: *(Desinteresado)* Ahá.

OFELIA: El otro día el carnicero me decía, “te has renovado Ofelia, se te ve bien”. Es que fui después de la peluquería, yo igual lo miré y ni le contesté porque ese tiene mujer y ya sé cómo es, era amigo del Osvaldo. ¡Sí, del hijo de la mierda! pero no me pregunta por el Osvaldo, vos sabes... se ve que tanto, tanto no lo quería. Yo le desconfío igual, tiene cara de traicionero. Bueh... otro que el Osvaldo. No, si yo a estos tipos los reconozco, se le ve en la cara. Y sí, es como el dicho, dios los cría y el viento los amontona, no por nada eran amigos.

Luis realiza una respiración profunda y audible.

Bueno igual vos y el Héctor son tan distintos... *(Baja la voz)* Vos sos más, como decirte, más de buen hablar, aunque no hablas mucho ya sé pero tenés algo viste, y el otro no, es más bruto. Che... *(Mientras se saca la toalla)* ¿Te gusta el color, o muy chillón? *(Saca un peine de su bolsillo y comienza a peinarse, al ver que Luis no responde, sigue.)* Ahora... ¿Vos viste? ¡No zafa nadie en el barrio eh! Las peores son las viejas igual, esas que van a lo de la Nancy. La última vez estaba Nilda y me miraba de arriba abajo. Bueno... no, me miraba el brazo la muy turra.

LUIS: *(Para sí)* No...

OFELIA: *(Verborrágica)* Se creyó que no me daba cuenta y cuando menos se lo esperó me di vuelta y le tiré un revistazo, y empezó a los gritos, la Nancy me gritaba también “¡Ves Alita! ¡Siempre igual, siempre igual de loca!” Y cuando me dijo Alita, para qué... más loca me volví, le tiré la tijera, los peines, todo al piso. Agarré uno, me puse seria y le apunté *(Representa la situación)* “¡Ojalá te mueras Nilda, vos y toda tu familia!” Así con la voz ronca viste, como el de la tele que parece poseído. *(Larga una carcajada)* Así, ¿Podés creer? Las viejas deben haber pensado que soy gualichera, me hacía la seria, *(sigue riendo)* pegué un portazo *(sigue riendo)*. ¡Vieja boluda! *(Pausa)*. Es que no era en serio, vos sabes como soy Luis, ¡ellas son las espantosas! Era de escarmiento no más, para que aprendan ¿o no?

LUIS: *(Harto)* Sí, Ofelia.

(Pausa)

OFELIA: ¿Luisito, te gusta el color al final?

(Luis resopla y comienza a armar otro cigarrillo. Entra Héctor por la puerta de entrada, por primera vez Luis gira la cabeza, lo mira y sigue en su acción)

HÉCTOR: ¡Va cayendo gente al baile! *(A Luis)* ¿Cómo anda compañero? *(Le palmea la espalda)*

Luis le sonríe de perfil y vuelve al frente.

HÉCTOR: *(A Ofelia)* ¡Ah pero te me has pintao los pelo!

OFELIA: ¡No me vengas a joder, eh!

HÉCTOR: Epa, tranquila... ¡que te vengo con regalitos hoy! *(Deja bolsas de compras sobre la mesa.)* ¿En qué andaban, che?

LUIS: Había un poema... Solloza... solloza el corazón en los inviernos blancos, ningún calor alcanza, nada habita, nada calma. *(Silencio)*

Héctor y Ofelia lo miran por algunos segundos.

HÉCTOR: Dejate de joder Lui, dale vení que hoy traje patero. ¿Te cocinó un puchero, vieja? Vamo que hay que descorchar, conseguí laburito nuevo. El de arriba me está bendiciendo viejita eh, ¡no paran las changas! El mes que viene te arreglo el cantero. Sí, y te pago lo que debo. Tranquila viejita, no me miré así, el mes que viene.

OFELIA: El primero, ni un día más, ni un día menos. *(Se retira a la cocina)*

HÉCTOR: ¿Cómo dice que le va, compañero? (*Baja la voz*) También te traje regalito.

Ambos se sientan en la mesa.

LUIS: ¿Ah sí? ¿Compraste?

HÉCTOR: Uno nuevo, te va a encantar.

Se sonríen.

LUIS: ¿Esta noche entonces?

Vuelve Ofelia.

OFELIA: ¿Le contaste lo que me hizo la Nancy, Luisito? Viste que yo te digo... ¡La gente del barrio es dañina Héctor!

HÉCTOR: ¿Qué pasó ahora?

OFELIA: Y la Nancy... me echó de la peluquería porque le puse los puntos a la Nilda, ¡vos no sabés cómo me maltrató!

HÉCTOR: Ah sí, algo me han contao.

OFELIA: ¿Quién te dijo? ¡Ya te fueron con los cuentos, vés!

HÉCTOR: Pero no... no les des pelota. (*Pausa*) Che vieja... (*Guiñándole un ojo a Luis.*) Vos anoche, ¿me tocaste la puerta de la pieza?

OFELIA: ¡Estás loco! Ni muerta me acerco a ese cuarto, con semejante tufo...

HÉCTOR: ¿Ah no? que raro... Porque me golpearon un rato largo, yo ni pelota viste, pero después fue más raro porque sentí como que rasguñaban la madera che...

OFELIA: ¿Qué te qué? (*Preocupada.*) Ay no, ay Héctor... no me digas... ¡Es el Osvaldo! Viste que te dije, anda por la casa. ¡Ay no! Cerremos las ventana, todo. ¡La de la cocina está abierta! ¡Me muero Héctor, me muero! (*Sale rápido hacia la cocina.*)

Luis y Héctor ríen

LUIS: Sos maldito eh.

HÉCTOR: (*Entre risas*) De algo hay que reírse Lui.

LUIS: Mientras que no se infarte... No la pienso enterrar. (*Se levanta y se dirige nuevamente a la ventana.*) Ni a ella, ni a nadie más.

HÉCTOR: Jate joder Lui, ya que te paraste ponete un disco.

Luis se dirige hacia el tocadiscos y pone un disco del Polaco Goyeneche, comienza a sonar Naranja en Flor.

HÉCTOR: Uh... ¡pero que depresión, hombre!, mandame una milonguita. (*Gritando.*) ¡Vení vieja que se arma el bailongo! (*A Luis.*) Dele compañero, ¡que suene el ma grande!

(Luis cambia el disco. Comienza a sonar “Mano a mano” de Carlos Gardel)

HÉCTOR: ¡Dale Vieja, que me tengo que entrenar pa' las muchacha!

OFELIA: *(Viniendo desde la cocina, con una vela roja en la mano.)* ¿Qué querés? ¿Por qué gritas? ¿No te das cuenta que lo estoy ahuyentando? A ver si vuelve... *(Comienza a llorar.)* Para mí me quiere matar Héctor.

HÉCTOR: Pero dejate de joder vieja, con lo chillona que sos vos, se asusta él. Más si te ve así, ¡ya se debe haber ido carpiendo mirá!

(Luis se ríe en silencio, sigue mirando hacia afuera)

HÉCTOR: Dale vení, bailate un tango.

OFELIA: ¿Qué?

HÉCTOR: Dejá eso, vení pa' acá. *(Le saca la vela y la toma del brazo y cintura.)*

Mientras bailan, ríen. Luis gesticula disimuladamente la mímica de la letra, siempre mirando hacia afuera. Se va la luz al finalizar la canción.

Apagón.

Escena 2:

Esa misma noche a las 2.30 am. Luis sentado en el sillón, fuma uno de sus cigarrillos de tabaco sabor vainilla, aparece Héctor en calzoncillos y remera. Se le acerca por detrás sigilosamente.

HÉCTOR: *(Susurrando)* ¿Vamos?

LUIS: *(Se sobresalta)* ¡Me asustaste! *(Pausa.)* ¿Estás seguro?

HÉCTOR: Sh... Hablá más bajo. Sí, ronca. Vamos.

LUIS: Esperá... ¿no querés una pitada? Es rico.

HÉCTOR: Una...

LUIS: Sentate vení, un segundo.

HÉCTOR: Ya sabés que a veces se despierta, mirá cómo estoy... Dale vamo.

LUIS: No se va a despertar.

HÉCTOR: No me pongá nervioso.

LUIS: ¿Y qué si se entera?

HÉCTOR: ¿Vos me estás jodiendo, pelotudo? ¿Qué queré, que se entere todo el mundo? Mi familia, mis hijo... No me hagá calentar Lui.

LUIS: *(Pausa)* No sé... Quisiera existir alguna vez. Planear sobre el aire... respirar.

HÉCTOR: (*Tenso*) ¿Qué? ¿Te hacé el romántico ahora? ¡Me vení con boludece! ¿Le dijiste a alguien?

Luis manteniendo la mirada perdida hacia el horizonte, no responde.

HÉCTOR: (*Más tenso.*) ¡Luis! ¿Le dijiste a alguien? La concha de tu madre...

LUIS: (*Reaccionando.*) ¿A quién querés que le diga? ¡Si no salgo de esta casa! ¡Apenas conozco a los vecinos Héctor, por favor!

HÉCTOR: ¡Shh! ¡Se va a despertar! A nadie le podés contar, ¿me escuchaste? A vos no te importa, pero yo tengo hijos. Pensá un poquito. ¿Qué me querés cagar la vida? Y yo que me levanté... (*Pausa*) ¡Arruinas todo! (*Se va yendo hacia atrás*)

LUIS: ¡Esperá! (*Héctor se detiene, no lo mira*) Disculpame. (*Pausa*) ¿En dónde querés hoy?

HÉCTOR: (*Pausa*) En el baño. (*Se retira*)

LUIS: Ya voy.

Apagón.

Escena 3:

Otro día, al atardecer. Luis se prepara para salir a la calle, Ofelia busca retenerlo.

OFELIA: Yo te lo aseguro Luis, es el Osvaldo, siento esa mirada de él, penetrante, acá (*señala su nuca*). Y bueno... (*Baja la voz*) ni te cuento cuando me baño. Yo no puedo Luis, no puedo, mira si...

LUIS: (*Sin dar importancia a Ofelia, verifica que los moños de sus zapatos sean iguales.*) No, este está distinto. (*Desarma y arma el cordón izquierdo*)

OFELIA: No, por favor no te vayas, hasta que llegue Héctor no más. Si tenemos todo, ¿para qué querés salir? ¿Vas a ir a comprar algo? Mirá que si te quedaste sin tabaco yo tengo... Por favor Luisito, me da miedo.

LUIS: (*Descolgando el sobretodo del perchero*) El cepillo de ropa, ¿me lo alcanzas?

OFELIA: (*Alcanzando el cepillo*) Necesito que alguien me cuide ¿No? Una mujer sola en semejante casa.

Luis deja el cepillo, se pone el sobretodo, no responde.

OFELIA: Luis, escuchame. Te hago tu comida preferida, ¿querés? Si yo sé que te encanta. ¡Ay esperame, esperame! (*Se va corriendo a la cocina y vuelve con mate*) ¿Dulce? tiene chuker. Recién saqué el agua, dale unos mates nada más (*Pausa.*) ¿Qué buscas?

LUIS: (*Mirándola fijamente*) Mi billetera.

OFELIA: (*Como desentendida*) Sabes que me pareció verla... ¿Dónde es que la ví? Mmm... ¿En el sillón?

LUIS: ¡Ofelia!

OFELIA: No... no, en el modular. Sí, debe estar en el modular...

Luis se dirige hacia su pieza. Ofelia lo sigue. Luego vuelven al comedor.

OFELIA: Viste como es acá, las cosas desaparecen. Yo no sé... ¿Vos me crees Luisito, no? Todos dicen que estoy loca, pero vos has sentido cosas ¿o no? Porque si no, viste, es como que yo soy la loca del barrio. El otro día entré de vuelta a la carnicería y me miraban raro, se ve que la Nilda anduvo contando, porque es amiga de la cornuda esa, la esposa del carnicero. Entré y un silencio... igual, yo señora, el mentón bien a lo alto. En un momento pegué un grito porque vi al gato fiero ese que anda ¿viste? ¡Ay, no sabes cómo se asustaron todos ahí! Después yo soy la exagerada... Le dije... “¿A vos te parece Pepe, tener al gato entre la carne? ¡Mirá si me agarro algo y me muero! Te van a denunciar el Luis y el Héctor vas a ver”... Y sí, yo les dije que ustedes lo iban a denunciar, porque si me muero intoxicada... ¡Ay dios mio, como el Osvaldo! No te vayas Luisito, esperame un cachito, si ya viene el otro. Además la pasamos bien juntos ¿o no? A mi me gusta estar con vos. Digo... sos buena compañía, siempre reservado, con buen olor, no haces problema. ¿A vos te gusta estar conmigo? (*Le da un mate*)

LUIS: (*Parado, luego de tomar el mate, se pone perfume.*) Chau Ofelia, vuelvo tarde. (*Se va*)

OFELIA: (*Desde la puerta*) Está bien, andá. Te espero con la comida calentita Luis. Porque yo... (*Se da cuenta de que ya no la escucha y dice para sí*) Porque yo te quiero Luis. (*Se dirige a la silla y se queda cabizbaja en silencio unos instantes. Luego mira para todos lados*)

OFELIA: (*Sobresaltada.*) ¡Bueno mirá Osvaldo, no te hagas el loco! Yo te juro que éste va a ser mío y ni vos ni nadie me lo va a impedir. ¡Dejame tranquila! Porque yo loca no estoy y por tu culpa todos piensan cosas de mí. Luis ni me responde... pero porque es callado, en el fondo yo sé que me quiere, no como vos. ¿A qué venís ahora? Tanto que me rechazaste. ¿Qué querés? ¿No fue suficiente? Bien merecido tenés lo que te pasó. ¿Sabes qué?... Hoy voy a cocinar pollo. (*Grita*) ¡Sí. pollo! ¿Querés pollito? ¿Eh? ¿Querés...? (*Entra Héctor e interrumpe.*)

HÉCTOR: (*Con voz grave.*) ¡Holaaaaa!

OFELIA: (*Pegando un grito.*) ¡Héctor! ¡El corazón, nene!

HÉCTOR: (*Riendo.*) ¡No hay vez que no te asustes vieja, eh! (*Mira alrededor*) ¿Y Lui?

OFELIA: Se fue.

HÉCTOR: ¿Pa' dónde?

OFELIA: No sé... no me hables, no estoy de humor.

HÉCTOR: ¡Eh! ¿pero qué pasa? Dale cocinate algo rico y se te va.

Ofelia no responde

HÉCTOR: Che... ¿pero te paso algo? Si querés te ayudo a cociná. (*Jugando a ser amable.*) De verdad te digo, vos me explicas y yo te ayudo. Aparte hoy hay que comer bien viejita, me voy a la milonguita a ver si consigo algo. Hay una morocha que me tiene enamora. See... hoy me voy pintón, perfumao, bañadito. ¡Mueren todas! ¿No, viejita? Lo único que espero es que no se me junte el ganao. Naaa pero esa morocha, ya me echó el ojo. Si la ví, tres veces pasó por la vereda del taller. ¿Tanta necesidad de pasar por la misma cuadra va a tener una mujer? Con ese vestidito... ¡Divina!

OFELIA: (*En la ventana mirando hacia afuera*) ¿Dónde habrá ido? Se está poniendo feo, parece que viene tormenta.

HÉCTOR: ¿Pero hace mucho se fue? (*Para sí*) ¿Qué hizo este?

OFELIA: ¿Le hablaste bien de mí como te pedí?

HÉCTOR: ¡Por supuesto vieja, todo los día! Pero el Lui es raro, como pa' dentro, no habla mucho.

OFELIA: Y cuando habla dice cada cosa... yo no lo entiendo mucho. Es que él es como...así como...culto es. Se ve que ha leído. (*Pausa.*) A veces ni me mira... ¿Decís que le gusto?

HÉCTOR: ¡Le encantas vieja! Vo le tené que tener paciencia no ma, es tranquilo. Dejalo que salga a la cancha y ya lo va a ve jugando en primera. Cuando meno lo piense lo tené comiendo de la palma de tu mano. De la que te anda bien eh. (*Se ríe, Ofelia lo mira serio*) Naaa mentira, es cuestión de paciencia no má. Haceme caso.

OFELIA: Sí, Igual hay algo raro (*Pausa.*) No sé... Bueno me voy a la cocina. No vengas, quiero estar sola. Avisame si llega. (*Se va.*)

HÉCTOR: ¡Cada vez peor ésta! (*Se acerca a la ventana, mira hacia afuera. Para sí.*) Che... de verdad que está feo ¿Dónde te fuiste, piscuí?

Apagón.

Escena 4:

Unas horas más tarde. De afuera se escucha un fuerte temporal. Aparecen Héctor y Ofelia, cada uno con un escurridor intentando retener el agua que entró desde la puerta.

OFELIA: ¡Dale, dale que se nos inunda la casa!

HÉCTOR: ¡¿Y qué te pensás que estoy haciendo vieja?!

OFELIA: ¡Pero la pija de dios! ¡Este barrio de mierda! ¡Toda la vida así, toda la vida!

HÉCTOR: ¡El televisor, desenchufá el televisor!

Ofelia corre a desenchufarlo.

OFELIA: ¿Te das cuenta lo miados que estamos, no? ¡Una peor que la otra con esta casa! Encima Luis que no viene... ¡Héctor, Luis! dios mío, ¿qué hacemos?

HÉCTOR: ¡Pero dejalo al Lui, que no es borrego! Capaz, no sé... fue a la cantina y está esperando que pare un poco pa' volver.

OFELIA: ¿Qué decís, viejo? El Luis no va a esos lugares, apenas si se acerca a la esquina a comprar cigarro.

HÉCTOR: Bueno... debe estar con alguna porai.

Ofelia le revolea un trapo. Héctor lo esquivá.

HÉCTOR: *(Riendo.)* No te enojé, no te enojé. Ya va a aparecer.

OFELIA: ¿Y si tarda más, y se inunda todo el barrio, se corta la calle, no puede volver, se queda varado, con frío, sin comida?

HÉCTOR: Peero... ¡ya empezaste vieja, ya empezaste! Andá dale, buscame las botas de lluvia. ¡Porque entre quedarme a escucharte decir idioteces y mojarme hasta las bolas por salir a buscar al otro desmadrao, prefiero terminar pasao por agua, mirá!

Ofelia le trae las botas y luego Héctor intenta salir. Llega hasta el porche de entrada y vuelve.

HÉCTOR: ¡Naaa, esto es imposible! ¡Está inundada la calle hasta la cadera! ¿Dónde estás Lui? ¡La concha de tu madre, con semejante temporal vas a salir, hombre!

OFELIA: ¡No, no me digas! ¡Mirá si se murió, Héctor!

HÉCTOR: Vieja,.. yo te quiero, ¡pero si seguís con la boludece te voy a mandar al carajo!

OFELIA: ¡Pero es que hace horas, viejo, se fue hace horas!

HÉCTOR: ¿Te podés tranquilizar? ¡Que me estás poniendo nervioso!

Se escucha que golpean fuerte la puerta.

HÉCTOR: ¡Mirá ahí lo tené, ve!

Ofelia abre la puerta y aparece Luis chorreando agua, pálido, con los labios violetas.

OFELIA: ¡Luisito, mi amor! ¡Estás empapado! *(Lo abraza)*

HÉCTOR: Nos tenías preocupado Lui, ¿qué te pasó?

LUIS: *(Temblando)* Tengo mucho frío.

OFELIA: Ya vengo, tranquilo. *(Corre a buscar toallas y ropa.)*

HÉCTOR: Vamo al calefactor. *(Acompaña a Luis hasta el calefactor.)* Intenté salir a buscarte. ¿Dónde te metiste? Me asusté.

Vuelve Ofelia, entre los dos lo ayudan a desvestirse, Luis tose y tiembla. Los tres en silencio.

HÉCTOR: Ponele el agua pa' un té. *(Ofelia va hacia la cocina.)* ¿Qué quisiste hacer, kamikaze?

LUIS: *(Tiembra menos.)* Respirar, sentir el aire, planear. Me fui pensé que no volvía. Me llamaron las nubes, pasé el umbral del terraplén y seguí.

HÉCTOR: ¿El qué del terraplén? *(A Ofelia, elevando la voz)* ¡Creo que delira!

LUIS: Dejé mis zapatos sobre el asfalto y emprendí el camino de tierra. Me sentí desnudo por primera vez... y esa necesidad de seguir. Corrí, corrí por horas. ¡Una fuerza me llevaba! ¡Eran las nubes Héctor, y ni el viento me frenaba!

Vuelve Ofelia con un té.

HÉCTOR: ¡Está mareao!

LUIS: Y después el agua... Quise volver, pero no me dejaba, no veía, no había nada.

(Comienza a llorar) ¡Sentí que me ahogaba!

OFELIA: ¡Luisito! (Lo abraza)

Héctor se queda perplejo, luego de unos instantes también lo abraza.

HÉCTOR: Ya estás en casa. Calmate.

LUIS: ¡Creí que no volvía!

OFELIA: Bueno tranquilo, mi amor. Estás con nosotros. Que somos tu... tu familia, ¿no? Acá también está todo mojado, pero no importa, yo hice sopa y me salió especial. Estamos calentitos, hay vino. Ya está... ya está.

HÉCTOR: Sí dale Lui, vamo a comer que debé estar cagao de hambre vo.

Ofelia y Héctor ponen la mesa, Luis con resabios de temblor mira a un punto fijo. Se corta la luz.

HÉCTOR: (A oscuras.) ¡Pero la recalcada verga! ¿Algo má, algo má'?

OFELIA: Te digo... ¡te digo que estamos miados! ¿Luisito estás bien? Ya voy con las velas.

HÉCTOR: ¿Dónde hay velas?

OFELIA: ¡Ya voy!

Ofelia pone algunas velas sobre la mesa servida, le da otras a Héctor.

OFELIA: Bueno... es romántico igual ¿no? ¿Vienen a comer?

HÉCTOR: *(Alumbrándose la cara, susurrando.)* Soy el fantasma del Osvaldo... he venido del más allá a buscar...

OFELIA: ¡Héctor, malparido! ¡Dejate de hinchar, que me va a dar miedo!

Se escucha que alguien arrastra una silla, Ofelia mira a Héctor.

HÉCTOR: Ese sí que no fui yo.

OFELIA: ¡Ay no! ¡Ay no!

LUIS: Por favor, felia... fui yo.

OFELIA: Uf perdón. Es que... bueno, ¿nos sentamos?

Se sientan a comer en silencio. Nadie habla por minutos. Luego Ofelia larga una carcajada. Los dos la miran.

OFELIA: ¡Somos desgraciados, eh! ¡Parece una película!

Silencio, siguen comiendo.

OFELIA: *(No soportando el silencio.)* Cuando vivía con el Osvaldo era más boluda, me tenía cortita el hijo de la mierda. Era calladita yo, de verdad. Lo escuchaba todo el día y él me contaba las historias de la cárcel, son bravos los tipo de la cárcel. Me gustaba escucharlo porque aprendía. Contaba cada cosa... Dice que una vez, unos que compartían celda eran novios, ¿pueden creer? *(Héctor se incomoda)*. Bueno y parece que uno de ellos andaba celoso, y que el día, tipo así como del aniversario, le dijo “Feliz día mi amor” y le clavó dos destornilladores en los ojos, el tipo se desangró y él se suicidó después con su propio cinto. Igual a mí me parece raro que lo haya hecho con destornillador, porque vieron que a los presos no les permiten tener herramientas, ni cigarros, nada. Vos Luis, te morirías ahí adentro. Bueno la cuestión es que él me contaba mucho de esas cosas y yo como que siento que entiendo la mente masculina. Aprendí mucho de los hombres, por lo que me contaba digo... como que tengo un poder siento yo, no sé, los entiendo, me llevo bien. Vos Luis por ejemplo sos callado pero yo te entiendo, aunque hablas raro... bueno no, distinto hablas. Como que yo sé lo que vos pensás. Pasa que no te lo digo para no asustarte. *(Se ríe)* A ver si pensás que soy bruja.

No pero lo que les que les quería contar ... porque ustedes son mi familia y sé que... como que lo tengo que decir... No se asusten, pero cuando yo me enteré lo de la atorranta y el Osvaldo, que lo eché de casa, en realidad... en realidad... en realidad sentía muchas ganas de matarlo, sí, de... de estrangular o... o cagarlo a tiros. Y no... Perdón, no piensen que... pero... pero... bueno, no sé.

(Silencio incómodo)

HÉCTOR: Todos tenemos pensamientos malo de ve en cuando. Alguno hacemos cosas malas también... Yo hice algo jodido una ve. Nunca lo conté, vo sabé. ¡Que porquería!

OFELIA: ¿Qué pasó Héctor? *(Luis lo mira fijo)*

HÉCTOR: No... no importa... no.

OFELIA: Viejo... somos nosotros.

HÉCTOR: Es que... te juro que cada ve que pienso en eso, me agarra una bola acá. *(Señala la boca del estómago.)* Y... *(Pausa.)* Pobre...

LUIS: Es humano el equívoco. Más no lo es la vida con la carga de una cruz. Impuesto el remordimiento que se oculta del perdón.

OFELIA: Confía en nosotros viejo...

HÉCTOR: Es que... Yo... no tenía laburo y andaba preocupao... justo la vi ahí... cayó del cielo. (*Pausa.*) Y... bueno... una vez le robé a una abuela.

(*Silencio incómodo*)

Bueh... no me miren así. ¿Qué les pasa? No tenía guita pa alimentar a los pibes, el laburo no salía. ¿Ustedes pasaron hambre alguna ve? La vieja pelotuda tenía la cartera abierta de par en par. ¿Qué iba a hacé? (*Pausa.*) Esa mirada... (*Silencio.*) Fue en el colectivo, había mucha gente, nadie se diocuenta. Seguramente había cobrado la jubilación. Pobre vieja, tenía ojitos claros. (*Pausa.*) ¡Y sí! Me arrepentí despué, pero era ella o los pibe. Y ahí no lo dudé, ahí no dudá. ¿Qué me miran así? Ustedes porque no tienen hijo.

OFELIA: Pero era una abuela...

HÉCTOR: Bueh... habló la que quiso matar al marido.

OFELIA: Callate la boca porque vos... (*Interrumpe Luis*)

LUIS: Las velas (*Pausa.*) Recuerdo las velas. Cuando era chico con mamá vivimos un tiempo en un hotel, de esos donde abundan los climas de penumbra. Casi siempre se cortaba la luz y mamá llenaba la pieza de velas, decía que era una oportunidad para que el misterio se convirtiera en magia y me leía cuentos, susurrando, hasta que me quedaba dormido.

OFELIA: ¡Qué lindo! ¿Era medio bruja tu mamá?

LUIS: Cuando la estábamos velando vino su prima y empezó a repartir velas, todos las encendieron. En ese momento dejé de entender a qué se refería con la magia.

OFELIA: Claro... Qué difícil. (*Le acaricia el brazo. Luis se mantiene rígido.*) Te entiendo. Yo también sufrí de chica. ¿Se imaginarán por qué, no? Nací así... anormal (*Se mira el brazo izquierdo.*)

Nos vinimos para acá a mis 14 y derechito a la escuela, ese infierno. ¡Qué mierda! No me olvido más del primer día, me sentía como animal para mostrar, así como los de lo zoológicos esos de la tele. Me... me... (*Comienza a temblar.*) me decían “¡Ay que asco! (*Se angustia.*) ¿Qué... qué te pasó nena? ¿Te hicieron a medio andar?” Me miraban así, como con lástima. Una... una me... me preguntó “¿Te comiste a tu hermano en la panza?” (*Se angustia más. Verborrágica, sin parar.*) “¡Te juego una pulseada! Dale vení, dame la mano, a ver la vueltitaaa.” “Miren, ahí va la tullida”. “Tullidita, tullidita.” Una pregunta... ¿Cómo te limpias el...? ¿Cómo te limpias el?” Me decían eso, ¿podés creer? Y de esas un montón, siempre, todos los días igual. Hasta que me encontraron el apodo y ya no hubo vuelta atrás. (*Le pega a la mesa.*) Ese malparido del Beto, lo voy a odiar toda mi vida. El... el cerdo se me acercó en el recreo, había varios compañeros alrededor y ... y me dijo “Sabes una cosa Ofelia, ayer en mi casa almorzamos pollo al horno” ¡Pollo al horno! (*Sigue.*) “Mi vieja repartió todas las partes del bicho, patita para mi hermana, muslito mi papá y adiviná cual me tocó a mi? See... la alita.” Yo lo miraba fijo y no le respondía, imaginate, enseguida entendí todo. Me preguntó “¿A tu mamá le encanta el pollito no?” Y se empezó a reír con todo el muy lacra, y los demás también, todo el mundo, hasta la señorita... y él me repetía y me repetía... (*Quiebra en llanto*) Malditos hijos de... (*Llora con más intensidad.*)

HÉCTOR: ¿Pero qué te repetía?

LUIS: El apodo.

HÉCTOR: ¿Qué apodo?

OFELIA: (*Gritando.*) ¡Alita de pollo! (*Comienza a ahogarse con el llanto.*)

HÉCTOR: Viejaaa...

OFELIA: ¡Toda la vida!

LUIS: Ofelia, ¡respirá!

OFELIA: ¡Me arruinaron! (*Larga un llanto exagerado.*)

Apagón.

Escena 5:

Son las 2.30 am y Luis se encuentra sentado en el sillón con un brazo sobre el respaldo. Fuma uno de sus cigarrillos de sabor vainilla, a oscuras, solo lo alumbra la luz que viene de la cocina. Como siempre mira un punto fijo y entre pitada y pitada, tararea, susurrando, un tango. Aparece Héctor con un vaso de whisky en la mano, lo mira y le sonríe por algunos instantes. Se acerca y le convida un trago. Luis nunca deja de tararear. Héctor comienza a rodear el sillón mientras recorre con su mano el brazo de Luis, se sienta junto a él.

LUIS: Quedémonos acá, un ratito...

HÉCTOR: Solo un ratito. ¿Te sentís mejor?

LUIS: Un poco sí. Fue un día movilizador...

HÉCTOR: Estás bastante loco vos eh... (*Comienza a acariciarle la mejilla.*)

LUIS: Puede ser...

HÉCTOR: Vo sabé que hubiera salido a buscarte...

LUIS: Algo en mí te esperaba...

HÉCTOR: Estaba a punto y llegaste. Me asusté.

LUIS: Necesitaba irme un rato.

HÉCTOR: Pero si acá estás bien. Acá con nosotros... conmigo.

Se miran y luego se besan. De a poco aumenta la intensidad. Héctor se saca la remera. Se siguen besando. La luz se enciende, aparece Ofelia en camisón y pantuflas con el maquillaje corrido, extremadamente despeinada.

OFELIA: (*Confundida.*) ¿Qué... qué hacen?

HÉCTOR: (*Muy incómodo, se para.*) ¡Vieja!

Luis se mantiene en silencio.

OFELIA: ¿Qué estaban...? (*Reacciona.*) ¡No!

HÉCTOR: (*Más incómodo.*) Estábamos... em...

OFELIA: ¿Qué hacen en mi sillón? ¿Qué es esto... qué... qué significa esto?

HÉCTOR: ¡Dejá que te explique vieja, tranquilízate!

OFELIA: ¡Asquerosos! ¡Desubicados!

HÉCTOR: ¡Por favor vieja, lo que estás pensando no es lo que parece, te juro que no es lo que parece!

OFELIA: Se estaban bess... (*Pega un grito.*)

HÉCTOR: ¡Pero no, pará un poco por favor! Dejáque te explique...

OFELIA: ¡Sobre el tapizado de mamá! ¡En mi casa, en mi propia casa!

HÉCTOR: ¡Ofelia pará un poco!

OFELIA: ¡Cerdos, atorrantes, lacras, putrefactos! (*Grita.*) ¡En mi cara!

HÉCTOR: ¡Pará, estás alucinando, pará! ¡Decí algo Lui, la puta madre!

OFELIA: No seas perverso Héctor, ¡Yo no estoy loca, no estoy loca! Los ví, los olí a la distancia ¡Atorrantes! ¡Degenerados! Me dan asco.

HÉCTOR: ¿Pero qué estás diciendo Ofelia?

OFELIA: ¿Hace cuánto que se toquetean a mis espaldas? Me mentiste Héctor, me utilizaste para quedarte con él. ¡Y yo que te creía!

HÉCTOR: Es que no, no estábamos... ¡Estás pensando mal!

OFELIA: ¿Ah sí? ¿Y qué hacía el Luis arriba tuyo? (*Sarcástica.*) Tan calladito siempre ¿No Luis? Hijos de la mierda ¡Traicioneros! Yo que les doy todo... ¿Cómo pudiste Luis, cómo me hiciste esto? (*Luis intenta responder.*) ¡Dejá, ahora no vengas a hablar! Esto no te lo voy a perdonar. Y vos Héctor, gato cizañero, escuchame clarito... desde tu madre, hasta tu primo más lejano se va a enterar de esto, tus hijos no van a querer verte más, el barrio entero se va a burlar, ¡Ustedes, la vergüenza misma hecha macho! ¡Pedazo de... ! Ahh no puedo ni pensarlo... ¡Me rompieron el corazón, me arruinaron! ¡Una más!

LUIS: (*Elevando la voz.*) ¡Ofelia, mirame! ¡Mirá este alma! No sé quién soy. No conozco la vida, no sé cuál es mi razón. Yo solo existo cuando estoy con él y con vos. ¡Sí, también con vos! Ustedes me despiertan, ustedes son el suelo, los ojos sinceros.

OFELIA: ¡No me hables! ¡No te creo, no te creo!

LUIS: ¿Hay acaso desdicha mayor que la de ocultar el corazón? ¿Existe más dolor que el de vivir camuflando el amor? Yo sé de ese pesar. *(Pausa corta.)* Ofelia, yo te sé. Vos no sos como esas fieras. ¿Así de fácil no vas a entregar, como presa, como carnada? ¿Así de fácil te olvidás, estos años, esta vida?

HÉCTOR: Viejita... cuchame, entrá en razón. Yo sé que parece que te mentimo, pero te juro que no va a volver a pasar, fue... un desliz, como pa' probar y nada ma`. ¡Ni sé que estamos' haciendo! Si vos me prometés que no contá, yo te juro que me voy de acá, los dejo solo, y ya está, no existo más. No pienses que te traicioné, ¡Vo sabe lo que yo te quiero! Lo dijiste el otro día, somos una familia... rara... pero somo, y yo tengo a los míos también, por favor pensá en mis críos. ¿Te imaginá lo que les puede pasar? ¿No queré que sufran como vo, o sí? Vo sos buena vieja, perdonano, de verdá ¡Te lo pido por favor!

Ofelia con la respiración agitada, el cuerpo tenso, los mira fijo, en silencio, por algunos segundos. Toma el vaso de whisky que hay en la mesa y en un grito lo estalla contra el piso. Luego se retira. Luis y Héctor en silencio.

Apagón.

Escena 6:

Luis y Héctor sentados en la mesa del comedor, enfrentados, a la hora de la cena.

LUIS: Ayer soñé que viajaba en avión... extraña lucidez... Me veía por una pequeña ventana, como aparecen en las películas, pero esta era más chica. Un sol amplificado, como de atardecer... me encandilaba. Por debajo... campo de algodón, o nubes. En un intento esperanzado busqué captar el último rayo antes de que desaparezca. *(Pausa.)* Sentí ahogo. Sin voz ni aliento, intentaba y no gritaba... hasta que cerré los ojos y... *(Respira.)* Me encontré flotando entre las nubes del cielo rosa anaranjado *(respira)* emprendí vuelo, Héctor *(Se emociona.)* Volaba entre el aire y... *(Héctor interrumpe)*

HÉCTOR: Che Lui, tengo miedo.

LUIS: ¿Eh?

HÉCTOR: Sí, ¿mirá si a esta vieja se le pianta y le cuenta a todo el mundo como dijo? ¿Qué le digo al varoncito? No sé Luí, pienso en todo esto y no... *(Comienza a alterarse)* ¡Mirá en el quilombo que estoy! En la que me metí! *(Más alterado.)* La vieja tiene razón, soy un degenerao, ¿cómo le voy a hacé algo así a mi familia, en qué carajo estaba pensando? Imaginate Luí... ¡La que se me viene! la madre de los nene, los muchacho del taller. ¿En qué mierda estaba pensando? ¡por seguirtela, por seguirtela a vo! ¿qué carajo voy a hacer?

LUIS: ¡Pará Héctor!

HÉCTOR: ¡Voy a perder todo Lui!

LUIS: Pero no... ¡Calmate!

HÉCTOR: Mirá... lo mejor va a ser que me mande a mudar... nos olvidemo de todo, cada uno en su rancho. Sí me mando a mudar.

LUIS: Héctor tranquilizate por favor. Tenés que... confiar. Nada de eso va a pasar, es cuestión de tiempo. Ofelia no... algo me dice que no... ¡Si nos invitó a comer! ¡Eso tiene un significado, Héctor! Esperá un poco... tal vez sea dejar pasar el mal tiempo, como la tormenta, enseguida vuelve la luz. ¡No te vayas! yo no...no puedo... ¡no voy a poder!

HÉCTOR: ¿Y si ya contó? ¿Dónde está ahora? ¿No son las 9? Nos dijo a las 9. Mirá si está chusmeando... yo no le confío más nada Lui...

(Entra Ofelia con un vestido brillante y un nuevo peinado.)

OFELIA: ¡Ay, disculpen la demora, estaba en lo de la Nancy! Y sí no iba a venir toda desarreglada. ¿Cómo están? Compré comida, no tenía ganas de cocinar. Es que trabajan bien en lo de La Nona, eh. ¡Menú del día, pollo con papas! ¿Qué mejor? Hay que calentarlo lo único, pero seguro está... ¡para arrancarle la piel con los dientes!

(Larga una carcajada mientras lleva el pollo a la cocina, vuelve.)

¿Les gusta el nuevo look? Necesitaba, no sé... una renovación. *(Baja la voz.)* Es mi secreto, si no me renuevo, no soy. Por eso no se me notan los años ¿no?

HÉCTOR: Estas hermosa vieja.

LUIS: Verdad, sí, te queda lindo.

OFELIA: *(Sonriente.)* ¡Ay muchachos! *(Pausa.)* Igual... no se crean que me olvido *(Larga una carcajada.)* Mentira, si ya saben ¿no? *(Sarcástica.)* ¡Atorantitos! Estuve pensando y recopilando historias del Osvaldo y es como que entiendo que ustedes los hombres, necesitan experimentar cosas nuevas todo el tiempo y tratándose de sexo... bueh. La cuestión es que comprendo lo que pasó, a cualquiera le puede pasar ¿no? Y sé que no lo van a hacer más, ¿no? Porque si vuelve a suceder... bueh. *(Pausa, Héctor atina a responder, Ofelia no lo deja.)* Así que lo mejor es que sepamos que acá no pasó nada y al pasado pisado muchachos. ¡No hay mal que por bien no venga! *(Le hace una palmada en la espalda a uno de los dos.)*

Pausa corta. Luis y Héctor se miran.

HÉCTOR: *(Respirando.)* Uff... *(A Luis.)* ¡Viste que te dije! ¡Que alivio, vieja! ¡Yo siempre voy a confiar en la mujer buena que so! Pero más vale... son boludece que ya pasaron. Ya nos olvidamo. Acá lo que importa es el cariño que te tenemo, y que de ahora en ma te vamo a cuidar como... como la reina que so. Porque merecé todo viejita, todo. Y dijimo... que te vamo a empezar a ayudar en las cosa de la casa y todo eso *(A Luis.)* ¿no? Hacemo lo que vo nos pida, porque lo merecé así vieja. *(Orgullosa)* ¡Qué mujer de fierro!

LUIS: *(Tomándola del brazo.)* Estamos a tu disposición.

Ofelia le sonríe.

HÉCTOR: ¡Paaa que pensé que se iba todo al carajo! Como que me volvió el alma al cuerpo como quien dice. Me dio un hambre ahora... ¡Esto merece brindar che! (*Sale a buscar una botella de vino.*)

LUIS: Admiro tu corazón, tan inmenso como esta casa que nos contiene y alberga.

OFELIA: ¡Ay Luis, que me vas a hacer llorar!

HÉCTOR: (*Volviendo.*) ¡Esto sí que es familia che!... E que la familia es así, supera lo quilombo, sigue pa delante.

OFELIA: Voy a buscar el pollo. (*Sale.*)

Héctor destapa la botella de vino, y luego sirve.

LUIS: (*Susurrando.*) ¡Viste! ¡Confiar... nada más que confiar!

Hector y Luis brindan, luego beben. Vuelve Ofelia con tres platos servidos.

HÉCTOR: ¡Uh que pintusa! (*Comienza a comer.*) Ché viejita, estaba pensando que podemos ir a la milonga mañana ¿Queré? Total fin de semana, después nos guardamo... Vo también podés venir Lui, y pasamo un rato alegre... En una de esa, te encontrá con alguna que valga la pena. (*Le guiña un ojo, Ofelia come en silencio.*) Yo tengo unas gana de bailotear un rato, ando quedao. Lo invitamo al Osvaldo también, que haga mové a los muerto aquellos. (*Luis se ríe, Ofelia sigue en silencio.*) Che... no te me va a enojar ahora que nos arreglamo.

OFELIA: ¿Está rico?

HÉCTOR: Buenaso. Che Lui, ¿alguna vez probaste paloma vo?

LUIS: Nunca, pienso que me daría pena.

HÉCTOR: ¡Qué pena, ni pena! no ve que so fino, la paloma e bicho pa come. No sabé el pechito lo que rico que es. ¿Vo vieja, comiste? (*Ofelia dice que no con la cabeza.*) Uno de estos días se las voy a hacé probá.

LUIS: Hoy podríamos comprar helado, en la esquina el de balde es económico.

HÉCTOR: Puede ser, puede ser... total, tamo pal festejo ¿no? (*Le palmea el brazo a Ofelia.*)

Silencio prolongado mientras comen.

HÉCTOR: Sabé que... como que me pica... (*Comienza a toser levemente.*)

LUIS: Busco agua. (*Sale y regresa con la misma tos sutil que Héctor.*)

HÉCTOR: (*Con la voz rasposa.*) ¿Te enteraste la última de la Nilda? (*Ofelia no responde.*) Vieja... (*A Luis.*) Dame, dame que me pica.

LUIS: Por comer rápido.

(Héctor hace un gesto de indiferencia)

LUIS: (Con la voz rasposa.) Ofelia, ¿se dio cuenta que brota agua de la rejilla del baño? *(Ofelia no responde.)* Tengo un conocido que tal vez...*(Repentinamente.)* Servime agua Héctor, siento sequedad...

HÉCTOR: *(Comenzando a toser con más progresión)* Pa` mi le han puesto mucho condimento...

LUIS: Pero no lo siento tan fuerte *(Héctor tose cada vez más fuerte.)* ¿Estás bien? ¡Hector! *(Héctor se para y comienza a toser con desesperación.)* Te ayudo... *(Intenta ayudarlo pero comienza a toser fuertemente.)* Ofel...

Luis tose en la misma progresión que Héctor, se ahogan. Ofelia sigue comiendo en silencio, sin preocuparse por ellos.

LUIS: *(Casi sin voz)* Ofelia... por fav...

Ambos caen al piso y tosen cada vez más fuerte, les cuesta respirar. Ofelia los ignora.

OFELIA: *(Luego de unos segundos, levanta la mirada. Con ironía)* Ofelia la malformada, ¡deforme! Da pena la infeliz. Ofelia tullida, siempre sola, pobrecita. Ofelia engañada, entre hombres, usada. Ofelia despreciada. *(Elevando la voz.)* ¡Ofelia loca, desdichada! ¡Ofelia la del ala rota, la que no pudo volar!

(Desarmándose) Ofelia... ¿y el dolor?

¡Osvaldo! Mi primer amor... mi Osvaldo, muerto de amor. El primero...

Pausa corta.

Ofelia... ¿Y el hartazgo?...

¡La muerte también es amor!

Ofelia y la deshonra, Ofelia y estos dos... Ahogados, como él, como yo.

Pausa.

Se burlaron, se burlan. No puedo permitir, yo no...

Siempre haciendo lo que quieren con una, mientras les sirve está una, en la casa está una, atendiendo, respondiendo... ¿Y así siempre?...

Así siempre... ¡Eternos acá, hundidos acá!... conmigo... En mi pensión...

Acá... en mi nicho.

Apagón Final.

Biografía de la autora

Oriunda de la ciudad de Olavarría, Prov. De Buenos Aires. Allí participa del grupo teatral *No del todo Teatro* y trabaja como actriz en la obra *Las costureritas de Eva* de Adriana Tursi.

Migra a la ciudad de Tandil en el año 2015 dónde inicia sus estudios como Profesora de Teatro en la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). En dicha ciudad se desempeña como actriz, directora, asistente de dirección y docente. Participa como actriz en obras como *Caramelos de Limón*, dirigida por Javier Lester Abalsamo; *Muestravestida*, dirigida por Julia Lavatelli y Mauricio Kartún; *Deconstrucción*, dirigida por Susana Meléndez; *Acuerdo para cambiar de casa* de Griselda Gambaro, dirigida por María Molina; *Agónica*, dirigida por Daniela Ferrari y Sebastián Huber.

En el año 2019 comienza a formar parte del *Colectivo de Intervenciones Artísticas CONCHA*, el cual realiza intervenciones callejeras que denuncian las diferentes violencias que sufren las mujeres y disidencias. Allí toma roles de actuación y dirección. En 2021 el grupo crea *MUSEO CONCHA*, obra teatral que reconstruye el trabajo realizado desde el año 2019 hasta el 2022.

En 2021 dirige la obra teatral *Vertebral* de dramaturgia colectiva.

Actualmente continúa con sus estudios de Profesora de Teatro ya habiendo obtenido el título de Profesora en Juegos Dramáticos.