

OUVIROUVER

V.19 N.2 JULHO | DEZEMBRO 2023



DOSSIÊ RED CITU



ouvirouer

Revista dos Programas de Pós-graduação do Instituto de Artes
Instituto de Artes | Universidade Federal de Uberlândia

ISSN 1809-290x (impresso) / ISSN 1983-1005(online)

ouvirouer	Uberlândia	v. 19	n. 2	p. 001-148	jul./dez. 2023
-----------	------------	-------	------	------------	----------------



Universidade Federal de Uberlândia

Reitor: Valder Steffen Júnior / Vice-reitor: Carlos Henrique Martins da Silva

**Portal de Periódicos
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Uberlândia**

Av. João Naves de Ávila, 2121 – Bloco 3C
www.bibliotecas.ufu.br | seer.ufu.br | e-mail: portaldeperiodicos@dirbi.ufu.br

Revista dos Programas de Pós-graduação do Instituto de Artes

Programa de Pós-Graduação em Artes
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas
Programa de Pós-Graduação em Música
Mestrado Profissional em Artes

Instituto de Artes | Universidade Federal de Uberlândia

Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica
Bloco 3E - Sala 130 / 38408.100 – Uberlândia-MG
www.iarte.ufu.br

Todos os trabalhos são de responsabilidade dos autores, inclusive revisão de português, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista OuvirOUver ou ao Portal de Periódicos.

OuvirOUver : revista dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Artes. Uberlândia : Universidade Federal de Uberlândia,

Programa de Pós-Graduação em Artes, 2005–v.
Semestral, 2010 – Anual de 2005 a 2009.

ISSN 1809-290X

ISSN 1983-1005(online)

1. Artes – Periódicos. 2. Música – Periódicos. 3. Artes Cênicas – Periódicos. 4. Artes Visuais– Periódicos. I. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Artes.

CDU: 7(05)



Diretor IARTE

Jarbas Siqueira Ramos

Coordenadores dos Programas Pós-Graduação em Artes / Marco

Antônio Pasqualini de Andrade

Pós-Graduação em Artes Cênicas / José Eduardo de Paula

Pos-Graduação em Música / Celso Luiz de Araújo Cintra

Mestrado Profissional em Artes / Rosimeire Gonçalves dos Santos

Comitê Editorial

Fernanda de Assis Oliveira (Editora Responsável)

Fabio Fonseca

Mara Lucia Leal

Conselho Editorial Consultivo / Científico

Adriana Giarola Kayama (UNICAMP - Brasil)

Afonso Medeiros (UFPA - Brasil)

Alexandre Zamith Almeida (UNICAMP - Brasil)

Ana Maria Pacheco Carneiro (UFU - Brasil)

Ana Sofia Lopes da Ponte (Universidade do Porto - Portugal)

André Carrico (UFRN - Brasil)

André Luiz Antunes Netto Carreira (UDESC - Brasil)

Aparecido José Cirillo (UFES - Brasil)

Arão Paranaguá de Santana (UFMA - Brasil)

Biagio D'Angelo (UnB - Brasil)

Cesar Marino Villavicencio Grossmann (UNESP - Brasil)

Cleber da Silveira Campos (UFRN - Brasil)

Cyriaco Lopes (John Jay College, City University of New York - USA)

Edson Sekeff Zampronha (Universidad de Oviedo - Espanha)

Elisa de Souza Martinez (UNB - Brasil)

Fábio Scarduelli (UNESPAR - Brasil)

Fernando Antonio Mencarelli (UFMG - Brasil)

Fernando Manoel Aleixo (UFU - Brasil)

Gilson Uehara Gimenes Antunes (UNICAMPBrasil)

Guillermo Aymerich (Universidad Politecnica de Valencia - Espanha)

Ileana Diéguez (Universidad Autonoma Metropolitana - Mexico)

Ivanildo Lubarino Piccoli dos Santos (UFAL - Brasil)

Jônatas Manzolli (UNICAMP - Brasil)

Jorge das Gracias Veloso (UnB - Brasil)

José Spaniol (UNESP - Brasil)

Josette Feral (Université Du Quebec a Montreal - Canada)

Juan Villegas (University of California - USA)

Líliá Neves Gonçalves (UFU - Brasil)

Luciana Del-Ben (UFRGS - Brasil)

Ludmila Brandão (UFMT - Brasil)

Márcia Strazzacappa (UNICAMP - Brasil)

Marco Antonio Coelho Bortoleto (UNICAMPBrasil)

Margarete Arroyo (UNESP - Brasil)

Maria do Perpétuo Socorro Calixto Marques (UFU - Brasil)

María Isabel Baldasarre (Universidad Nacional de San Martin - Argentina)

Maria Teresa Alencar de Brito (USP - Brasil)

Mário Fernando Bolognesi (UNESP - Brasil)

Mário Rodrigues Videira Junior (USP - Brasil)

Marta Isaacsson Souza e Silva (UFRGS - Brasil)

Miguel Teixeira da Silva Leal (Universidade do Porto - Portugal).

Patrícia Garcia Leal (UFRN - Brasil)

Paulo José de Siqueira Tiné (USP - Brasil)

Paulo Ricardo Merisio (UNIRIO - Brasil)

Raúl Minsburg (Universidad Nacional de Lanus e Universidad Nacional de Tres de Febrero - Argentina)

Renato Palumbo Doria (UFU - Brasil)

Ricardo Climent (The University of Manchester - Inglaterra)

Rodrigo Sigal Sefchovich (Centro Mexicano para la Musica y las Artes Sonoras - Mexico)

Sandra Rey (UFRGS - Brasil)

Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo (UDESC - Brasil)

Sérgio Paulo Ribeiro de Freitas (UDESC - Brasil)

Sônia Tereza da Silva Ribeiro – (UFU - Brasil)

Wladilene de Sousa Lima (UFPA - Brasil)

Editoração e Diagramação

Bianca Helena Santos de Oliveira

Imagem da Capa e Miolo

Imagem da capa e Miolo e concepção gráfica:

Fabio Fonseca a partir da fotografia de Rodrigo Castro Aldama

Sumário

DOSSIÊ RED CITU

Apresentação Dossiê RED CITU : Rede Latino-Americana de Criação e Pesquisa de Teatro Universitário 4

Presentación RED CITU: Red Latinoamericana de Creación e Investigación Teatral Universitaria 12

CARLOS ARAQUE OSORIO –
Universidad Distrital de Bogotá - Colombia
MARA LUCIA LEAL
Universidade Federal de Uberlândia - Brasil

La pedagogía teatral y la semilla generadora 20

ISABEL CRISTINA FLORES HERNÁNDEZ
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla – México

Criação como pedagogia: o caso dos Projetos Integrados de Criação Cênica na Unicamp 37

GINA MARIA MONGE AGUILAR
Universidade Estadual de Campinas – Brasil

Recursos educativos audiovisuales: una experiencia pedagógica en expresión corporal que se expande a la “nueva normalidad” 59

LILIAN ACOSTA GUTIERREZ
VÍCTOR MUÑOZ DAGUA
Universidad El Bosque – Colombia



Entre Iracenas, Jaciaras, Marias e Josés: relato do processo criativo de “O futuro é ancestral” 78

MARA LUCIA LEAL

Universidade Federal de Uberlândia - Brasil

Protocolo de investigación artística: revelando los trazos de una experiencia práctica 108

PAULA ROJAS AMADOR

Universidad Nacional de Costa Rica

A travessia da Pítia 132

MADELEINE LOAYZA

Universidad Central del Ecuador



Apresentação Dossiê RED CITU: Rede Latino-Americana de Criação e Pesquisa de Teatro Universitário

CARLOS ARAQUE OSORIO
MARA LUCIA LEAL

Carlos Araque Osorio é “Ator dramático e encenador” pela ENAD. “Mestre em Arte Dramática” pela Universidade de Antioquia. Antropólogo pela Universidade Nacional da Colômbia. Especialista em “Voz de Palco” pela Universidade Distrital e em “Ciências da Educação” pela Universidade Antonio Nariño. “Mestre em Resolução e Mediação de Conflitos” pela Universidade Internacional Ibero-Americana. “Doutor em Artes” pela Universidade Internacional Atlântica. Membro fundador do grupo Vendimia Teatro. Professor Associado da Faculdade de Letras ASAB da Universidade Distrital. Foi assistente de direção de Theodoros Terzopoulos no grupo Attis, Grécia, na produção de As Bacantes. Autor dos livros: Preparación para la escena, Presentar-representar y Artaud ese maldito que es él, entre outros.

Afiliação: Universidad Distrital – Bogotá - Colômbia

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1825-8662>

Mara Lucia Leal é artista, pesquisadora e docente do Curso de Teatro, do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da UFU e do Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES). Desenvolve pesquisa sobre Cena Contemporânea e Performance na interface entre criação e práticas artístico-pedagógicas. Pesquisadora do grupo GEAC (CNPq) e integrante da equipe editorial da Revista ouvirOUver. Organizou os InterFaces e os dossiês sobre Desmontagem (2013/14) e Performance e Pedagogia (2016/17), publicados na Revista Rascunhos. É autora do livro Performance e(m) Memória (EDUFU, 2014) e de artigos de divulgação de suas pesquisas. Em 2017 realizou a pesquisa de pós-doutorado Performance e pedagogias: poéticas e políticas do corpo: Universidad Autónoma Metropolitana (Cuajimalpa-México-DF) e Universidad Castilla-La Mancha (Cuenca-Espanha). Desde 2013 apresenta a desmontagem Memória em processos. Em 2018, organizou em colaboração com Ileana Diéguez o livro Desmontagens: processos de pesquisa e criação nas artes da cena (7Letras). Atualmente (2023), desenvolve pesquisa de pós-doutorado na Universidade de São Paulo.

Afiliação: Universidade Federal de Uberlândia – UFU - Brasil

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9710632359254853>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0381-2488>

É com muita alegria que trazemos à público uma mostra das pesquisas realizadas por artistas-docentes que integram a RED-CITU. Antes de iniciarmos a apresentação dos seis artigos que compõem este dossiê, faremos uma breve apresentação dessa rede de cursos de teatro de instituições latino-americanas.

A Rede Latino-Americana de Criação e Pesquisa de Teatro Universitário (RED-CITU) foi criada em 2008 em Puebla, México, gerando ações para o desenvolvimento da pesquisa e criação teatral universitária, possibilitando a socialização de processos e permitindo a mobilidade de professores e estudantes.

Atualmente, a RED-CITU é formada por treze universidades de oito países latino-americanos, são elas: Argentina (Universidad Nacional de Cuyo); Brasil (Universidade Federal de Uberlândia y Universidade Estadual de Campinas); Chile (Pontificia Universidad Católica de Chile); Colombia (Universidad de Caldas, Universidad de Antioquia, Universidad El Bosque e Universidad Distrital José de Caldas); Costa Rica (Universidad Nacional de Costa Rica); Ecuador (Universidad Central del Ecuador); México (Universidad de Guadalajara e Benemérita Universidad Autónoma de Puebla); e Perú (Universidad Científica del Sur).¹

Desde a sua fundação, as universidades que integram a RED-CITU têm participado com diferentes níveis de comprometimento nas diversas propostas, entre as quais se destaca o projeto DELTA: espaço que se delinea como lugar de fruição criativa e investigativa, onde estudantes e professores debatem, criticam, analisam e propõem o sentido artístico e pedagógico que nos orienta, por isso é uma forma direta de inclusão e participação estética.

A RED-CITU é organizada por Núcleos, que são associações livres de pessoas ou instituições para tratar de temas atuais com o objetivo de alcançar produtos artísticos e teóricos. Atualmente existem quatro núcleos: Criação, Memória, Pesquisa de Criação e de Pesquisa, de onde emergiram publicações, montagens, processos de pesquisa e inovação teatral.

A rede possibilita a implementação de diversas metodologias, entre elas se destaca montagens com a participação de todas as universidades, como foi o caso de *“Un Cadáver exquisito”*², quando todas as universidades integrantes se reuniram em

¹ Para maiores informações sobre a organização e memória da RED-CITU, acessar a página: <https://sites.google.com/view/red-citu/inicio?authuser=0>

² O título “cadáver exquisito” faz referência tanto a um jogo de criação coletiva de frases (no Brasil pode ser chamado “jogo surrealista”), como ao romance de mesmo nome de Agustina Bazterrica (2020).

horário e local específicos. Outra estruturação metodológica consiste em que cada universidade tenha uma proposta de produção baseada em temas como a dramaturgia do ator/da atriz, a criação coletiva, a palavra em cena, a estruturação metodológica, entre outros. Em espaços como esses, revisamos ou reafirmamos nossas metodologias e pontos de vista, investigando novas possibilidades a partir de debates, discussões, diversidades, dissonâncias e acordos.

Como em todas as formas de organização temos diferenças teóricas, procedimentais e práticas, pois podemos conviver de forma coerente, democrática, participativa e resolutiva com a diferença. Para ser parte ativa desta REDE é necessária uma autorreflexão crítica e criativa e, por isso, se fortalecem outros projetos e atividades de caráter internacional, possibilitando a mobilidade para encontros entre duas ou três instituições e seus grupos de pesquisa-criação, promovendo acordos interinstitucionais, não apenas entre universidades, mas com organizações como a Associação Internacional de Teatro Universitário (AITU/IUTA), a Organização dos Estados Americanos (OEA), UNESCO, o Instituto Internacional de Teatro (ITI) e outros.

Desde a sua criação, tem sido evidenciada a formulação e estruturação de um plano de ação, que permite direcionar adequadamente os esforços e projetos até agora constituídos e projetar outros eventos com características, buscas e necessidades diversas que incluem temas como a liminaridade do nosso ofício, a cena expandida, o conflito entre a personagem e a pessoa, os vários níveis de apresentação ou representação, e é aí que reaparece a importância dos registros escritos, sejam eles documentos, livros, revistas, jornais ou memórias para que fiquem registrados os processos estéticos e pedagógicos, mas sobretudo onde se inscreva a atividade criativa da RED-CITU.

7 •

Alguns processos dessa natureza têm dado resultados, como publicações sobre criação e pesquisa, citamos alguns: "Ecos de voces sin aliento I e II" (2017; 2021), "Investigación, Pedagogía Teatral y Práctica Docente" (2018), "Rutas del Teatro Latinoamericano contemporáneo" (2017); e tem influenciado publicações como "El hombre Flor", "Artes Da Cena", "Calle 14", "Memorias de creación", "Mímesis" y "SCnK".

A RED-CITU também tem impactado na constituição de projetos acadêmicos de pós-graduação como seminários, especializações e mestrados, mas continua sendo prioridade fortalecer novas propostas pedagógicas, outras formas de registro e de encontro para se criar e pesquisar as artes da cena, bem como gerar espaços para

discussão sobre como podemos nos organizar em rede, seja por meio de estatutos ou manuais de participação.

Há vários anos temos pensado em fortalecer a RED-CITU através de ações concretas como: ensino, dramaturgia, mobilidade nacional e internacional, pesquisa-criação, configuração de laboratórios de pesquisa, extensão e publicações conjuntas. Para concretizar o nosso plano de ação, cada uma das universidades que o compõem deve consolidar e fortalecer os Núcleos, propor projetos e fazer propostas inclusivas e participativas que socializem e valorizem a nossa razão de ser e existir.

Iniciamos o dossiê com o artigo de Isabel Cristina Flores Hernández, professora doutora da Universidade de Puebla, uma das fundadoras da RED-CITU. Em “La pedagogía teatral y la semilla generadora”, a docente apresenta reflexões sobre as práticas pedagógicas de sala de aula, pensando o processo pedagógico de formação de artistas cênicos como uma resposta às necessidades da cena teatral contemporânea. Para tanto, ela dialoga com mestres criadores y pedagogos russos do século XX, como María Knébel, Nemiróvich-Dánchenko, Stanislavski, Meyerhold, entre outros, cujas muitas das referências são traduzidas diretamente do russo. Ao nos apresentar o sistema educacional de teatro russo, a autora discute conceitos como de “semente geradora” e “poesia pedagógica” de Knébel, com o objetivo de reforçar que o ensino teatral é, antes de tudo, um processo de aprendizado humano eminentemente coletivo que envolve a combinação de várias ferramentas cênicas, áreas artísticas, conceitos e vivência.

Gina Maria Monge Aguilar é professora doutora do Curso de Artes Cênicas da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), situada no estado de São Paulo. Em seu artigo, “Criação como pedagogia: o caso dos Projetos Integrados de Criação Cênica na Unicamp”, a autora nos apresenta como o curso, desde sua criação em 1986, e através de suas reformas curriculares, tem mantido como princípio um currículo que entrecruza criação, em suas constantes transformações, com a pesquisa cênica num processo artístico-pedagógico. Para tanto, ela nos apresenta os Projetos Integrados de Criação Cênica (PICCs), que tem como objetivo fomentar a autonomia artística das/dos estudantes, por meio de quatro montagens nos últimos dois anos de curso. Além do processo artístico ser apresentado em mostras para públicos internos e externos à Universidade, o projeto também fomenta o exercício artístico-pedagógico por meio de oficinas oferecidas pelas/pelos estudantes sobre os processos de criação. Sobre esse aspecto, salienta Aguilar: “Não é só uma forma de compromisso artístico, mas também ético, que provêm da necessidade de compartilhar descobertas e de se abrir à

• 8

sociedade na qual vivem.” A docente traz exemplos de alguns Projetos coordenados por colegas, com o objetivo de elucidar como em cada montagem, de diferentes formas, a criação como pedagogia é desenvolvida.

“Recursos educativos audiovisuales: una experiencia pedagógica en expresión corporal que se expande a la “nueva normalidad” é um artigo escrito pelos professores da área de expressão corporal do curso de Arte Dramática da Universidad El Bosque, da cidade de Bogotá, Colômbia, Lilian Acosta Gutierrez e Víctor Muñoz Dagua. Diante do contexto da pandemia de Covid-19, os autores nos apresentam um projeto experimental realizado como estratégia pedagógica para as disciplinas de corpo em ambiente virtual. Depois da primeira edição do REA (Recurso Educativos Audiovisuais), realizaram entrevistas com as/os estudantes e, a partir das respostas, reestruturaram os recursos audiovisuais, que foram usados durante as atividades híbridas e, depois, como apoio as disciplinas presenciais. Os autores destacam que as atividades remotas tem colaborado com a autonomia das/dos estudantes, gerando “o fortalecimento de sua atenção, a resolução de problemas e o desenvolvimento de sua criatividade e a aquisição de habilidades digitais”.

- 9 • Mara Lucia Leal, professora doutora da área de atuação do Curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia, em seu texto “Entre Iracenas, Jaciaras, Marias e Josés: relato do processo criativo de ‘O futuro é ancestral’”, narra o processo de montagem realizado pela turma da disciplina Ateliê de Criação Cênica. Os Ateliês de Criação Cênica têm como objetivo oferecer às/aos estudantes a possibilidade de imersão numa criação, na qual possam experimentar e participar ativamente de todas as etapas de um processo de criação cênica. A autora faz um relato do processo da última montagem que coordenou, na qual realizaram uma pesquisa sobre ancestralidade. Para tanto, houve um estudo sobre as árvores genealógicas das/dos participantes e sobre a cultura de alguns povos indígenas do Brasil. Segundo a autora, o título da montagem, “O futuro é ancestral”, é uma citação de Ailton Krenak, líder indígena brasileiro, ambientalista, filósofo, poeta e escritor do povo Krenak, para quem “só poderemos ter um futuro se rompermos com a visão extrativista sobre o organismo vivo chamado Terra e aprendermos a nos reconciliar com as nossas origens.”

Em “Protocolo de investigación artística: revelando los trazos de una experiencia práctica”, de Paula Rojas Amador, professora doutora da Escuela de Arte Escénico de la Universidad Nacional de Costa Rica, a autora apresenta as diversas fases do Protocolo de pesquisa artística, que surge como parte de um processo de pesquisa-criação em torno à cena digital e à escrita cênica dos meios digitais. Segundo Rojas

Amador, essas fases foram concebidas num constante diálogo teórico-prático e pensadas como uma primeira aproximação ao trabalho com as tecnologias digitais no palco, tendo em conta a complexidade do seu tecido relacional e o potencial narrativo, poético e estético destas mídias. O objeto de estudo da pesquisa foi a pesquisa-criação “Los medios digitales desde una escritura intermedial seguido de ‘El mundo no se detiene, guion dramático’”, trabalho de doutorado da autora, realizado na Universidade Laval, no Canadá em 2018. O objetivo da pesquisa foi enfrentar diretamente a problemática que surge na integração das tecnologias digitais com a cena e sua construção poética.

O dossiê se encerra com “La travesía de la Pitia”, de Madeleine Loayza, professora doutora de la Facultad de Artes de la Universidad Central del Ecuador. Em seu texto, a autora retoma experiências de sua pesquisa de doutorado “A ousadia de Eros: tensão erótica, dispositivo contra-hegemônico da poiesis teatral”, na qual selecionou, descreveu e organizou marcos geográficos, e encontros com artistas nos quais se reconhece a “tensão erótica” como um dispositivo que sustenta a inquietação ou a curiosidade criativa. Em sua pesquisa artística, Loayza afirma que assume o desafio de aceitar “a pulsão violenta (de morte) e conduzi-la num ato de entrega amorosa, na construção da autoficção daquilo que a apaixona (tensão erótica).” Para ela, a travessia é uma imagem metafórica que “traça uma viagem cartográfica” como suporte conceitual e, ao mesmo tempo, orienta o processo criativo, a *poiesis* produtiva da obra cênica-performativa de sua autoria, *Mujer en llamas*, com estreia prevista para 2023.

Esta publicação nasce como parte das ações de socialização das pesquisas realizadas pelas e pelos docentes da RED-CITU. Nesta edição bilingue, os seis artigos aqui reunidos compõem uma pequena mostra da diversidade em se entrelaçar pesquisa, docência e criação cênica.

• 10

Desejamos uma boa leitura

Prof. Dr. Carlos Araque Osorio- Universidad Distrital de Bogotá
Profa. Dra. Mara Lucia Leal – Universidade Federal de Uberlândia

Obras publicadas pela RED CITU:

ARAQUE OSORIO, Carlos. (Org.). **Ecos de voces sin aliento**. V. 1. Bogotá: Editorial Universidad Distrital, 2017.

ARAQUE OSORIO, Carlos; TELLES, Narciso. (Org.). **Ecos de voces sin aliento [Ecos de Vozes sem alento]**. Dramaturgias. V. 2. Coproducción RED CITU; Universidad Distrital; Universidade Federal de Uberlândia. Bogotá: Editorial Universidad Distrital [español]; Vitória: Cousa [português], 2021.

FLORES HERNÁNDEZ, Isabel Cristina; VÁZQUEZ LOMELÍ, Carlos; ARAQUE OSORIO, Carlos. **Investigación, Pedagogía Teatral y Práctica Docente**. Coproducción RED CITU; Universidad de Guadalajara; Benemérita Universidad de Puebla; Universidad Distrital de Bogotá. México: Mextli Ediciones, 2018.

VÁZQUEZ LOMELÍ, Carlos; FRANCO FRÍAS, Efraín; ARAQUE OSORIO, Carlos (orgs). **Rutas del Teatro Latinoamericano**. Coproducción RED CITU; Universidad de Guadalajara de México; Universidad Distrital de Bogotá. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2017

Recebido em 01/09/2023 - Aprovado em 15/09/2023

Como Citar

LEAL, M. L.; ARAQUE OSORIO, C. Apresentação Dossiê RED CITU: Rede Latino-Americana de Criação e Pesquisa de Teatro Universitário. *ouvirOUver*, [S. l.], v. 19, n. 2, [s.d.]. DOI: 10.14393/OUV-v19n2a2023-70792. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/70792>.

11 •



A revista *ouvirOUver* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

Presentación RED CITU: Red Latinoamericana de Creación e Investigación Teatral Universitaria

CARLOS ARAQUE OSORIO
MARA LUCIA LEAL

Carlos Araque Osorio es "Actor dramático y director de escena" de la ENAD. "Maestría en Arte Dramático", Universidad de Antioquia. Antropólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Especialista en "Voz Escénica" de la Universidad Distrital y en "Ciencias de la Educación" de la Universidad Antonio Nariño. "Máster en Resolución de Conflictos y Mediación" de la Universidad Internacional Iberoamericana. "Doctor en Artes" de la Atlantic International University. Miembro fundador del grupo Vendimia Teatro. Profesor Asociado de la Facultad de Artes ASAB de la Universidad Distrital. Fue subdirector de Theodoros Terzopoulos en el grupo Attis de Grecia en el montaje Las Bacantes. Director de la Unidad de Investigación de la Facultad de artes ASAB durante siete años. Autor de libros: Preparación para la escena, Presentar-representar y Artaud ese maldito que es él, entre otros.

Afiliación: Universidad Distrital – Bogotá - Colombia
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1825-8662>

Mara Lucia Leal es artista, investigadora y docente del Curso de Teatro, del Programa de Postgrado en Artes Escénicas (PPGAC) de la UFU y de la Maestría Profesional en Artes (PROF-ARTES). Desarrolla investigaciones sobre Escena Contemporánea y Performance en la interfaz entre creación y prácticas artístico-pedagógicas. Investigadora del grupo GEAC (CNPq) y miembro del equipo editorial de la Revista OuviROUver. Organizó InterFaces y los dossiers Desmontaje (2013/14) y Performance y Pedagogía (2016/17), publicados en la Revista

Rascunhos. Es autora del libro Performance e(m) Memória (EDUFU, 2014) y de artículos que promueven su investigación. En 2017 realizó la investigación postdoctoral Performance y pedagogías: poéticas y políticas del cuerpo: Universidad Autónoma Metropolitana (Cuajimalpa-México-DF) y Universidad Castilla-La Mancha (Cuenca-España). Desde 2013 presenta el desmontaje Memoria en procesos. En 2018, en colaboración con Ileana Diéguez, organizó el libro Desmontagens: procesos de investigación y creación en las artes escénicas (7Letras). Actualmente (2023), realiza investigación postdoctoral en la Universidad de São Paulo.

Afiliación: Universidade Federal de Uberlândia – UFU - Brasil

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9710632359254853>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0381-2488>

Con gran alegría traemos al público una exposición de investigaciones realizadas por artistas-docentes que forman parte de la RED-CITU. Antes de iniciar la presentación de los seis artículos que componen este dossier, haremos una breve presentación de esta Red de teatro compuesta por varias instituciones latinoamericanas.

La Red Latinoamericana de Creación e Investigación de Teatro Universitario (RED-CITU) se creó en el 2008 en Puebla, México, generando acciones para el desarrollo de la investigación y la creación teatral universitaria, posibilitando socialización de procesos escénicos y permitiendo la movilidad de docentes y estudiantes.

En la actualidad la configuran trece universidades de ocho países latinoamericanos: Argentina (Universidad Nacional de Cuyo); Brasil (Universidade Federal de Uberlândia y Universidade Estadual de Campinas); Chile (Pontificia Universidad Católica de Chile); Colombia (Universidad de Caldas, Universidad de Antioquia, Universidad El Bosque y Universidad Distrital José de Caldas); Costa Rica (Universidad Nacional de Costa Rica); Ecuador (Universidad Central del Ecuador); México (Universidad de Guadalajara y Benemérita Universidad Autónoma de Puebla); y Perú (Universidad Científica del Sur).¹

Desde su fundación, las universidades que integran la RED participan con diversos niveles de compromiso con variadas propuestas de las cuales se destacan el proyecto DELTA: espacio que se perfila como el lugar del disfrute creativo e investigativo, donde estudiantes y docentes debaten, critican, analizan y proponen el sentido artístico y pedagógico que los orienta, por ello es una forma directa de inclusión y participación estética.

• 14

La RED se organiza por Nodos que son asociaciones libres de personas o instituciones, para abordar temas de actualidad con el propósito de lograr productos artísticos y teóricos. En la actualidad existen cuatro Nodos: de Creación, Memoria, Investigación y creación-Investigación, de los cuales han surgido publicaciones, montajes, procesos de investigación, indagación con excelentes propuestas de innovación teatral.

La RED posibilita la implementación de diversas metodologías, entre ellas se destaca la realizar puestas en escena con la participación de todas las universidades, como fue el caso de "Un cadáver exquisito" donde todas las universidades integrantes

¹ Para más información sobre la organización y memoria de la RED-CITU, acceda a la página: <https://sites.google.com/view/red-citu/inicio?authuser=0>

se reunieron en un tiempo y lugar determinado. Otra estructuración metodológica consiste en que cada universidad lleva una propuesta de montaje a partir de temas como la dramaturgia del actor/de la actriz, la creación colectiva, la palabra en la escena, la estructuración metodológica, entre otros. En espacios como estos revisamos o reafirmamos nuestras metodologías y puntos de vista indagando nuevas posibilidades a partir de debates, discusiones, diversidades, disonancias y acuerdos. Como en todas las formas organizativas tenemos diferencias teóricas, procedimentales y prácticas, pero podemos convivir de manera coherente, democrática, participativa y decisoria.

Para hacer parte activa de esta RED, se requiere de una postura crítica y auto reflexión creativa y por ello se fortalecen variados proyectos y actividades de carácter internacional, posibilitando la movilidad hacia encuentros entre dos o tres instituciones y sus grupos de investigación-creación y propiciando convenios interinstitucionales, no solo entre las universidades, sino con organizaciones como la Asociación Internacional de Teatro Universitario (AITU/IUTA), la Organización de Estados Americanos (OEA), la UNESCO, el ITI Instituto Internacional del Teatro (ITI) y otras.

Desde sus inicios se ha evidenciado la formulación y estructuración de un plan de acción, que permita dirigir de manera adecuada proyectos que hasta el momento están constituidos y consolidando otros eventos con características, búsquedas y necesidades diversas ,que incluyan temas como liminalidad, escena expandida, el conflicto entre el personaje y la persona, los diversos niveles de presentación o de representación; y es allí donde vuelve a aparecer la importancia de los registros escritos; llámese documentos, libros, revistas, periódicos o memorias, para que queden consignados los procesos estéticos y pedagógicos, pero sobre todo donde quede registrada la memoria creativa de la RED.

15

•

Algunos procesos de esta índole han arrojado resultados como libros de creación e investigación: “Ecos de voces sin aliento I y II” (2017; 2021); “Investigación, Pedagogía Teatral y Práctica Docente” (2018), libros de reflexión como “Rutas del Teatro Latinoamericano contemporáneo” (2017); y ha influenciado en publicaciones como "El hombre Flor", "Artes Da Cena", "Calle 14", "Memorias de creación", "Mímesis" y "SCnK".

La RED tiene incidencia en la constitución de proyectos académicos de posgrado como seminarios, especializaciones y maestrías, pero sigue siendo prioritario que se fortalezcan nuevas alternativas pedagógicas, otras posibles publicaciones y otras maneras de encontrarse para crear e investigar, así como generar espacios para

concretar la forma como debemos relacionarnos y organizarnos, ya sea por medio de estatutos o manual de participación.

Durante varios años hemos implementado esfuerzos por fortalecernos por medio de acciones concretas como docencia, dramaturgia, movilidad nacional e internacional, Investigación-creación, creación, configuración de laboratorios de *investicreación*, extensión. publicaciones conjuntas. Para concretar nuestro plan de acción cada una de las universidades que la integran, deben consolidar y fortalecer los Nodos, proponer proyectos y realizar propuestas incluyentes y participativas que socialicen y potencialicen nuestra razón de ser, estar y existir.

Iniciamos el dossier con el artículo de Isabel Cristina Flores Hernández, profesora doctora de la Universidad de Puebla, México, una de las fundadoras de RED-CITU. En “La pedagogía teatral y la semilla generadora”, la maestra presenta reflexiones sobre las prácticas pedagógicas en la sala de aula, pensando en la metodología pedagógica de formación de artistas escénicos como respuesta a las necesidades de la escena teatral contemporánea. Para ello dialoga con maestros creadores y pedagogos rusos del siglo XX, como María Knébel, Nemiróvich-Dánchenko, Stanislavski, Meyerhold, entre otros, cuyas numerosas referencias están traducidas directamente del ruso. Al introducirnos en el sistema educativo teatral ruso, la autora analiza conceptos como el de “semilla generadora” y el de “poesía pedagógica” de Knébel, con el objetivo de reforzar que la enseñanza teatral es, ante todo, un proceso de aprendizaje humano eminentemente colectivo, que implica la combinación de diversas herramientas escénicas, áreas artísticas, conceptos y experiencias.

• 16

Gina María Monge Aguilar es profesora doctora del Curso de Artes Escénicas de la Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), ubicada en el estado de São Paulo. En su artículo “La creación como pedagogía: el caso de los Proyectos Integrados de Creación Escénica de la Unicamp”, la docente nos presenta cómo el curso, desde su creación en 1986, y a través de sus reformas curriculares, ha mantenido como principio un currículo que entrelaza la creación, en sus constantes transformaciones, con la investigación escénica en un proceso artístico-pedagógico. Para ello, nos presenta los Proyectos Integrados de Creación Escénica (PICC), que pretenden fomentar la autonomía artística de los/las estudiantes, a través de cuatro montajes en los dos últimos cursos de la carrera. Además de presentar el proceso artístico en muestras para públicos internos y externos de la Universidad, el proyecto también incentiva el ejercicio artístico-pedagógico a través de talleres ofrecidos por/por los estudiantes sobre los procesos de creación. Sobre este aspecto, Aguilar señala: “No es solo una

forma de compromiso artístico, sino también ético, que nace de la necesidad de compartir los descubrimientos y de abrirse a la sociedad en la que se vive”. La autora trae ejemplos de algunos Proyectos coordinados por colegas, con el objetivo de dilucidar cómo en cada montaje, de diferentes maneras, se desarrolla la creación como pedagogía.

“Recursos educativos audiovisuales: una experiencia pedagógica en expresión corporal que se expande a la ‘nueva normalidad’” es un artículo escrito por profesores del área de expresión corporal del programa de Arte Dramático de la Universidad El Bosque, en la ciudad de Bogotá, Colombia, Lilian Acosta Gutiérrez y Víctor Muñoz Dagua. Ante el contexto de la pandemia Covid-19, los autores nos presentan un proyecto experimental realizado como estrategia pedagógica para las disciplinas corporales en un entorno virtual. Luego de la primera edición de la REA (Recursos Educativos Audiovisuales), realizaron encuestas con las/los estudiantes y, a partir de las respuestas, reestructuraron los recursos audiovisuales, que fueron utilizados durante las actividades híbridas y, posteriormente, como apoyo a las materias presenciales. Los autores señalan que las actividades remotas han colaborado en la autonomía de las/los estudiantes, generando “el fortalecimiento de su atención, la resolución de problemas, el desarrollo de su creatividad y la adquisición de habilidades digitales”.

- 17 • Mara Lucia Leal, profesora doctora del Curso de Teatro de la Universidad Federal de Uberlândia, en su texto “Entre Iracenas, Jaciaras, Marias e Josés: relato del proceso creativo de “El futuro es ancestral”, narra el proceso de creación realizado por la clase de Atelier de Creación Escénica. Los Ateliers de Creación Escénica tienen como objetivo ofrecer a las/los estudiantes la posibilidad de sumergirse en una creación, en la que puedan experimentar y participar activamente en todas las etapas de un proceso de creación escénica. La autora relata el proceso de la última producción que coordinó, en la que realizaron investigaciones sobre la ancestralidad. Para ello, se adelantó un estudio sobre los árboles genealógicos de las/los participantes y sobre la cultura de algunos pueblos indígenas de Brasil. Según la autora, el título del montaje, “El futuro es ancestral”, es una cita de Ailton Krenak, líder indígena brasileño, ambientalista, filósofo, poeta y escritor del pueblo Krenak, para quien “sólo podemos tener un futuro si rompemos con la visión extractivista del organismo vivo llamado Tierra y aprendemos a reconciliarnos con nuestros orígenes”.

En “Protocolo de investigación artística: revelando los trazos de una experiencia práctica”, de Paula Rojas Amador, profesora doctora de la Escuela de Arte Escénico de

la Universidad Nacional de Costa Rica, la autora presenta las diferentes fases del protocolo de investigación artística, que aparece como parte de un proceso de investigación-creación en torno a la escena digital y la escritura escénica de los medios digitales. Según la autora, estas fases fueron concebidas en un constante diálogo teórico-práctico y diseñadas como una primera aproximación al trabajo con las tecnologías digitales en escena, teniendo en cuenta la complejidad de su tejido relacional y el potencial narrativo, poético y estético de estos medios. El objeto de estudio fue la investigación-creación “Los medios digitales desde una escritura intermedial seguido de ‘El mundo no se detiene, guion dramático’”, trabajo doctoral de la autora, realizado en la Universidad Laval, en Canadá, en 2018. El objetivo de la investigación fue afrontar directamente la problemática que surge en la integración de las tecnologías digitales con la escena y su construcción poética.

El dossier finaliza con “La travesía de la Pitia”, de Madeleine Loayza, profesora doctora de la Facultad de Artes de la Universidad Central del Ecuador. En su texto, la autora revisita experiencias de su investigación doctoral “La osadía de Eros: la tensión erótica, dispositivo contrahegemónico de la *poiesis* teatral”, en la que seleccionó, describió y organizó hitos geográficos y encuentros con artistas en los que reconoce la “tensión erótica” como dispositivo que sostiene la inquietud o la curiosidad creativa. En su investigación artística, Loayza afirma que asume el desafío de aceptar “la pulsión violenta (de la muerte) y conducirla en acto de amorosa entrega, en la construcción de la autoficción de aquello que la apasiona; (tensión erótica)”. Para ella, la travesía es una imagen metafórica que traza un recorrido cartográfico como soporte conceptual y, al mismo tiempo, guía el proceso creativo, la *poiesis* productiva de la obra escénica-performativa de su autoría, “Mujer en llamas”, cuyo estreno está previsto para el 2023.

Para concluir rescatamos que esta publicación nació como parte de las acciones para compartir las investigaciones realizadas por las/los docentes de la RED-CITU. En esta edición bilingüe, los seis artículos aquí reunidos constituyen una pequeña muestra de la diversidad en el entrelazamiento de la investigación, la docencia y la creación escénica.

Te deseamos una buena lectura

Prof. Dr. Carlos Araque Osorio - Universidad Distrital de Bogotá - Colombia

Profa. Dra. Mara Lucia Leal – Universidade Federal de Uberlândia - Brasil

Obras publicadas por la RED CITU:

ARAQUE OSORIO, Carlos. (Org.). **Ecos de voces sin aliento**. V. 1. Bogotá: Editorial Universidad Distrital, 2017.

ARAQUE OSORIO, Carlos; TELLES, Narciso. (Org.). **Ecos de voces sin aliento [Ecos de Vozes sem alento]**. Dramaturgias. V. 2. Coproducción RED CITU; Universidad Distrital; Universidade Federal de Uberlândia. Bogotá: Editorial Universidad Distrital [español]; Vitória: Cousa [portugués], 2021.

FLORES HERNÁNDEZ, Isabel Cristina; VÁZQUEZ LOMELÍ, Carlos; ARAQUE OSORIO, Carlos. **Investigación, Pedagogía Teatral y Práctica Docente**. Coproducción RED CITU; Universidad de Guadalajara; Benemérita Universidad de Puebla; Universidad Distrital de Bogotá. México: Mextli Ediciones, 2018.

VÁZQUEZ LOMELÍ, Carlos; FRANCO FRÍAS, Efraín; ARAQUE OSORIO, Carlos (orgs). **Rutas del Teatro Latinoamericano**. Coproducción RED CITU; Universidad de Guadalajara de México; Universidad Distrital de Bogotá. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2017.

Recebido em 01/09/2023 - Aprovado em 15/09/2023

- 19 • Como Citar
- LEAL, M. L.; ARAQUE OSORIO, C. Apresentação Dossiê RED CITU: Rede Latino-Americana de Criação e Pesquisa de Teatro Universitário. *ouvirOUver*, [S. l.], v. 19, n. 2, [s.d.]. DOI: 10.14393/OUV-v19n2a2023-70792. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/70792>.



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

La pedagogía teatral y la semilla generadora

ISABEL CRISTINA FLORES HERNÁNDEZ

Doctora en Dirección Escénica por la Academia Rusa de Arte Teatral (GITIS), alumna de María Knébel. Directora, actriz, pedagoga, investigadora, creadora y gestora de proyectos artísticos en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. Miembro del SNI, de la AITU/IUTA, fundadora de la Red Latinoamericana de Creación e Investigación Teatral Universitaria (Red-CITU), responsable del Foro Internacional de Teatro Universitario BUAP (FITU). Libros y artículos publicados.

Afiliación: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla – BUAP, México

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9113-165X>

•RESUMEN

Las expresiones de teatro universitario vistas a través de la óptica de la pedagogía, al interior del aula o en el aula expandida, su trascendencia social, académica y artística en el contexto de una actualidad agitada, exigente, generadora de nuevos códigos. Compartimos una mirada en la complejidad del fenómeno teatral desde el aula universitaria, explorando nuestras propias rutas para fortalecer el fundamento teórico de los mismos. Nuestras reflexiones se apoyan en las experiencias y enseñanzas capturadas en la herencia teatral y en la práctica de escuela, como una respuesta orgánica a las necesidades de desarrollo en los procesos de formación en su naturaleza teórico-práctica. Descifrar la tarea del/de la estudiante, el pedagogo, la pedagogía, la universidad, la sociedad y las relaciones que entre estos se generan. Universos interconectados por la instrucción en el aula en vías de fortalecer los procesos creadores, la acción pedagógica, la investigación-creación y el fundamento teórico teatral en nuestras condiciones.

•PALABRAS CLAVE

Pedagogía teatral, pedagogo-estudiante, semilla-generadora, aula-expandida, saberes.

•RESUMO

As expressões do teatro universitário vistas pela ótica da pedagogia dentro da sala de aula ou da sala de aula ampliada, seu significado social e artístico no contexto de uma conjuntura atual, agitada e exigente, geradora de novos códigos. Compartilhamos um olhar sobre a complexidade do fenômeno teatral desde a sala de aula universitária, explorando caminhos próprios para fortalecer sua fundamentação teórica. As nossas reflexões assentam nas experiências e ensinamentos gerados no patrimônio teatral e na prática de sala de aula, como resposta orgânica às necessidades de desenvolvimento nos processos de formação na sua vertente teórico-prática. Decifrar a tarefa do/da estudante, do/da pedagogo/a, da pedagogia, da universidade, da sociedade e das relações que se geram entre eles. Universos interligados pela instrução em sala de aula para fortalecimento dos processos criativos, da ação pedagógica, da pesquisa-criação e da fundamentação teórica teatral em nossas condições.

21 •

•PALAVRAS-CHAVE

Pedagogia teatral, estudante-pedagogo, semente geradora, sala-ampliada, conhecimento.

1. Silueta Artística

La relación pedagogo-estudiante es una sorprendente, compleja y emocionante comunicación [...] Pasa por los secretos del juego de “*Pyatnichki*” (juego infantil de adivinar), por la expresión del rostro de una persona totalmente desconocida, por las escasas palabras dichas y acciones, procuras adivinar, visualizar, en esta persona al artista. Intentas comprender su individualidad y hacer todo lo posible por ayudar a que esta individualidad salga de su caparazón. (KNÉBEL, 1976 p. 14)*¹

El universo de las artes a través de la óptica de la universidad moderna, ámbito académico de una comunidad en movimiento, comunicación, intercambio, renovación, extiende los dominios del saber a un nuevo modelo de profesor/a-investigador/a, quien dedica gran parte de su tiempo a la indagación, escribiendo, difundiendo y publicando nuevos saberes para compartirlos en un universo dinámico de colaboración, intercambio y comunicación con otros pares. En el campo del arte para el/la docente y el/la estudiante, dentro del aula tradicional o en el aula expandida (con apoyo virtual), juega un papel determinante la concepción de la Pedagogía Teatral.

Caminar a esa esencia de acción pedagógica que apunte hacia nuevos horizontes teatrales, a esa semilla generadora, capaz de encender la chispa de la imaginación, la lectura, la investigación, la motivación y pasión por el teatro, en un ambiente de responsabilidad, ética, disciplina y compromiso social. Concordar puntos comunes y divergencias para fortalecer la práctica del pedagogo-guía-espejo, como diría Nemiróvich-Dánchenko, quién ya se nos había anticipado, ¡hace más de 100 años! con un postulado didáctico, “enseñar-aprendiendo” (NEMIRÓVICH-DÁNCHEKO, 1989, p. 66).*

• 22

Reconocernos en ambientes de constante desarrollo, búsqueda, superación, movimiento, para potenciar la tarea de impulsar la libre expresión de la individualidad creadora. Compartir esta experiencia en la complejidad del fenómeno teatral desde el aula universitaria, con el propósito de encontrarnos en los procesos creativos en su naturaleza teórico-práctica, explorando nuestras propias rutas para fortalecer el fundamento teórico de los mismos. En esta indagación en el arte de la pedagogía teatral, visualizarnos desde un aula singular, *expandida* en tiempos de excepción, de encierro y en el reajuste de salida a una nueva realidad. Llegar a este encuentro en el aula con responsabilidad y libertad que tanto exige la actividad formadora en la era

¹ Las citas y obras señaladas con asterisco son traducciones originales del ruso hechas por la autora.

actual, con generaciones de jóvenes muy creativos, con prolífica imaginación, amantes de la libertad, pendientes del celular, sensibles a la crítica y exigentes de cambio.

El siglo XXI, en su primer cuarto y, sobre todo en los momentos críticos de la pandemia 2020-2022, nos confrontaron *de improviso* con inesperados escenarios para los procesos de formación, un aula a través de la computadora, el celular, la tablet. Sin previo aviso nos vimos obligados a realizar acoplamientos en la técnica pedagógica. Si bien, podíamos vernos y trasladarnos en segundos al congreso, encuentro, taller, clase, reunión, conferencia, charla, vídeo, en fin, un cúmulo de información y posibilidades de intercambio y comunicación con o desde impensables latitudes, al mismo tiempo te distanciabas de la esencia del arte teatral, *el aquí y el ahora*. En tanto, el teatro *extraño momento*, insiste en otro tipo de comunicación que nos remite a los orígenes, al rito, a la fiesta, a la teatralidad, de los ritos ancestrales, las celebraciones del Dios Baco, a la danza del venado, a la expresión humana, a la ofrenda teatral... ahí, presentes en la escena frente a frente, celebrando, invitando y compartiendo un ámbito peculiar de aconteceres, conmoción, atmósferas, convivio.

- En esta situación de excepción el teatro se vio forzado a prescindir de su esencia, cuestionándose, quizá hasta hoy día, el futuro de este. Sin embargo, la representación teatral, momento compartido entre los creativos y los presentes en la ofrenda teatral, hoy más que nunca cobra vigencia, coloca en primer plano la problemática de la comunicación contra el aislamiento, la búsqueda de nuevas formas, el gozo estético, la congruencia entre, el pensar, el decir y el hacer. Así mismo, erige
- 23 • frente al teatro una enorme tarea, retornar a las salas, sustraer del celular al espectador de la era de la inteligencia artificial, atraerlo, interesarlo y contarnos entre sus hábitos, placeres y predilecciones.

El aula tradicional o ese extenso campo de desarrollo científico y avances tecnológicos, que hoy tenemos a nuestra disposición; como herramienta pedagógica; son el espacio donde se gestan y nutren los procesos de formación teatral en la actualidad. Por esto tratar el tema de la pedagogía en la formación teatral, en la escuela, taller o grupo, diríamos que, entre otros imprescindibles es, ir a los significantes a que nos remite el devenir histórico de las expresiones teatrales mismas, su vigencia y contemporaneidad.

María Osipovna Knébel² expone en sus escritos, fortalecer la figura del *pedagogo-guía-espejo*, la construcción de espacios creativos en el aula, habilitar *la poética de la pedagogía teatral*. Ahí, donde hay un *maestro/a*, que con un amplio dominio del conocimiento teatral, libertad creadora y pasión se entrega a su labor surge, la poesía. El arte de instruir significa, en este caso, compartir conocimientos y experiencias, conjunción teórico-práctica, el estudio del instrumento del actor/actriz, su cuerpo, su voz, recursos expresivos, ser interno consciente, impulsos volitivos, ideas, sentimientos, emociones. El plano de intervención en la naturaleza creadora, incluye la totalidad psico-física; (intelecto, voluntad, emociones, sentimientos.); la reeducación de los sentidos, existencia orgánica; (ver y mirar, oler, degustar, escuchar, tocar, espacio, tiempo, movimiento, palabra, ideas, texturas, colores, musicalidad, imágenes, conmoción.); el impulso a la individualidad creadora, colocarse en las circunstancias dadas (metodología activa, circunstancias dadas motivantes, impacto de sucesos, acción y contra-acción, interacción, creación y recreación, dar y recibir, pensar, hacer, decir, comunicar.); llegar a la creación artística y al ensamble de la totalidad (idea de dirección, trabajo con los actores/actrices y el conjunto, poéticas, dramaturgias, metáfora, aconteceres, recepción, conmoción, reflexión.), provocar la obra de arte en su extensión, originalidad y territorialidad.

En esta indagación sobre el tema de la pedagogía en las artes y particularmente por el arte teatral, nuestras reflexiones se apoyan en enseñanzas, experiencias y testimonios de vida producto de la práctica escénica, así como también, en las memorias contenidas en la obra de reconocidas personalidades que se han desempeñado en la pedagogía e investigación: Knébel, Nemiróvich-Dánchenko, Stanislavski, Meyerhold, Vajtangov, Bajtín, Popov, Fomenko, Pokrovski, Lotman, Chéjov, Zvereva, Azimova-Bulf, Pavis, Brook, Barba, Dubatti, Buenaventura, Mendoza, Seki-sano, Caballero, entre otros y los libros que estamos tomando como referentes del estudio, son: “Poesía Pedagógica”, “Teatro del Director. Conversaciones detrás del telón del siglo” y “GITIS, vida y destino de la pedagogía teatral”. (GITIS, siglas distintivas del Instituto Estatal de Arte Teatral A. V. Lunasharski, Moscú, Rusia. Hoy Academia Rusa de Arte Teatral).

• 24

² Actriz, directora, investigadora, pedagoga, Premio Nacional de Teatro, Miembro de la Academia de Ciencias Artísticas, Artista Popular de La Federación Rusa. Moscú *18 de mayo (ant. 6 de mayo) de 1898 + 1 de junio de 1985.

2. Semilla generadora

Mantener una actitud de calma y tranquilidad – es un gran arte en la pedagogía. Esta es la técnica que el pedagogo debe dominar. La técnica pedagógica – este pensamiento nace en las reflexiones sobre tu profesión. Pienso, qué en la base del sentimiento pedagógico, se encuentra depositado un ávido interés por el ser humano [...] Yo, no por casualidad empleo estas palabras, *sentimiento pedagógico*. Pienso que es precisamente este sentimiento el que te impulsa hacia los jóvenes, te obliga a buscar caminos para encontrarte con ellos y poder transmitirles lo que consideras diamantino y bello [...] Debemos encontrarnos en un proceso continuo de trabajo experimentación, búsqueda y constante desarrollo... ¿Porque yo titulo mi libro Poesía Pedagógica? porque a pesar del trabajo, las preocupaciones, las dudas y desilusiones, la pedagogía representa para mí una singular belleza, capaz de establecer una relación directa con lo más elevado y sagrado que se encuentra en el hombre y en el arte. (KNÉBEL, 1976, pp.12-17)*

Relacionemos el tema entonces, con algunas pesquisas a la pedagogía:

Pedagogía: del Griego antiguo *paidagogeos*, palabra compuesta, proviene de *paidion*, niño; *agogós*, guía, conducir o llevar. El objeto de estudio es la educación y la enseñanza.

Pedagogía: En la actualidad, la pedagogía es el conjunto de saberes que están orientados hacia la educación, entendido como un fenómeno que pertenece intrínsecamente a la especie humana y que se desarrolla de manera social.

25 • <https://definicion.de/pedagogia/>

Pedagogía: ciencia que estudia la metodología y las técnicas que se aplican a la enseñanza y la educación. <https://conceptodefinicion.de/pedagogia/>

Según Vasco (s/f), la pedagogía es un saber teórico-práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y dialógica sobre su práctica pedagógica, específicamente en el proceso de convertirla en praxis pedagógica a partir de su propia experiencia y de los aportes de las otras prácticas y disciplinas que se interceptan en su quehacer.³

El aprendizaje para Piaget es un proceso mediante el cual el sujeto a través de la experiencia, la manipulación de objetos, la interacción con las personas genera o

³ Ver em: <https://www.sutori.com/es/historia/concepto-de-pedagogia-y-teorias-del-aprendizaje-significativo--7hxWK7E4dM67EDQXEptnkqev>

construye conocimiento, modificando en forma activa sus esquemas cognoscitivos del mundo que lo rodea mediante el proceso de asimilación y acomodación.

Vigostki considera de suma importancia la interacción del niño con el entorno vital, el desarrollo de la capacidad de asimilación del mundo que lo rodea, así a partir de su experiencia, hablamos de la teoría sociocultural, pedagogía crítica, psicología de la pedagogía, pensamiento y lenguaje.

Es conocido, en la formación teatral, que el material a moldear es una persona llena de ilusiones y que la materia prima a explorar es su propio cuerpo, voz, intelecto, voluntad, sentimientos, emociones, ser interno consciente y vagaje del subconsciente. Digamos, su experiencia de vida para caminar por los senderos de la *naturaleza creadora*. Cada paso de este proceso es muy singular, delicado e individual pues se trata de nutrir, impulsar y moldear sus capacidades, habilidades y talentos en función del conocimiento y dominio de herramientas que pueda emplear a su favor e integrar en una totalidad psico-física en la escena. Iniciallo/a en una exploración consigo mismo/a en primera instancia, con su compañero/a de trabajo, con el conjunto de creativos, con el público, con la dramaturgia escrita y las dramaturgias propias, en pos de indagar, descubrir, motivar, impulsar su *individualidad creadora*.

En todo caso estamos hablando de procesos de conocimiento que marcan un inicio, pero no un final. Nemiróvich-Dánchenko recomienda encontrar el *zernó*, vocablo ruso, que significa *semilla*. Imagen que evoca significantes como, origen, núcleo generador, germen, simiente, que pueda potenciar la creación orgánica, única, original e irrepitable en la escena. Nuestra tarea sería encontrar esa semilla emocional, generadora de la historia, del personaje, de la escena, de la experiencia estética y plantarla en tierra fértil.

En este proceso de conocimiento desde el aula, donde el sujeto es el estudiante y el objeto el arte teatral, es importante anotar las contribuciones de la psicología, por ej. la correlación del pensamiento y el lenguaje, “La relación del pensamiento con la palabra, no es una cosa, sino un proceso, un movimiento continuo, del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento” (VYGOTSKY, 1995, p. 285). Postulado que va de la mano con el principio de la Biomecánica, como entrenamiento para la formación del actor/actriz, director/a, del movimiento a la palabra: “La palabra se acompaña del movimiento como el más fuerte significante (palabra: salir; movimiento: gesto con la mano, impulso). A la par del movimiento va la pausa – no como la ausencia o suspensión de movimiento, sino, como en la música, la pausa contiene en si misma movimiento” (MEYERHOLD, 1998, p. 20).*

• 26

Captar la atención del estudiante para conectar el trabajo creador en una totalidad, convertir esta labor en una intervención armoniosa de los espacios, el tiempo, los cuerpos, los acontecimientos, para crear ambientes de aprendizaje que motiven a las partes integrantes del proceso a descubrir, desplegar, apoderarse de nuevos saberes. El aula tradicional o expandida, en cualquiera de los casos, genera relaciones específicas en el contexto teatral: la relación pedagogo-estudiante, compañero/a-compañero/a de trabajo, así como en la práctica escénica misma, dramaturgia-director/a-idea de dirección, director/pedagogo-actor/actriz, director/a-creativos, dramaturgia-director/a-actor/actriz-público. Desarrollar el intelecto, la observación, la atención, la comunicación, enriquecer la imaginación, provocar la atmósfera creativa, analizar en la acción, conectar al actor con su compañero de trabajo, integrar al conjunto de creativos en la totalidad gestora de la idea de dirección, colocarse en las circunstancias dadas, dar y recibir, interaccionar, transformación cualitativa en la escena. Envolver la relación pedagogo-estudiante en un ambiente peculiar de hacer, pensar, decir, movimiento, colaboración y enlace de puntos convergentes, vida trascendente en la escena.

- Así también al navegar por el aula expandida de hoy, podemos identificar una compleja interacción de circunstancias, integración de nuevas herramientas y condiciones que inciden en la noble tarea pedagógica, en la percepción y comunicación pedagogo-estudiante, en el seguimiento y valoración de los procesos de formación, en cada clase o ejercicio, en la atmósfera creativa, en el colectivo de trabajo, en las
- 27 • muestras de curso, en la perspectiva profesional, en la conexión con tu entorno y contemporáneos. Para cumplir la tarea pedagógica en el área de artes, el ambiente escolar también incide en las relaciones de respeto, ética, disciplina, emulación, en el teatro que hacemos, en el público a quien nos dirigimos, en la recepción del espectador y tiene que ver hasta con las destrezas, habilidades personales, posibilidades económicas, conexión a Internet, el espacio familiar, la contaminación de sonido y personas, la ubicación geográfica, el entorno social: “La pedagogía exige una enorme reserva de paciencia, firmeza, respeto, confianza, algunas veces – severidad e inflexibilidad y en todos los casos – bondad y sentido del humor” (KNÉBEL, 1976, p 15).*

Al interior del aula de clase tradicional, el seguimiento de cada ejercicio realizado, la acumulación de experiencias, saberes, el desarrollo individual y de conjunto es visible al ojo, al oído y hasta puedes palparlo. El tan comentado *convivio de cuerpos* es condición primaria en el acto de comunicación, interacción, recepción.

En la educación a distancia, dependemos de un aparato, del ángulo de visibilidad, de la velocidad del Internet, de las restricciones del espacio, de las variaciones de tiempo, lugar y acción, de la ubicación en el tiempo y el espacio. Condiciones que transforman el acto interpretativo en algo más planificado, cerebral y técnico. El movimiento ante la cámara se torna excesivo, la orgánica y la expresión corporal están sujetas a las leyes de la cámara, el tiempo de recepción y respuesta se alarga o acorta, no puedes ver o contactar directamente con tu compañero de escena, etc. Sin embargo, podemos resaltar que hay elementos que cobran especial importancia, el lenguaje en la virtualidad obliga a la síntesis verbal y corporal, la atención debe ser total, la agudización de los sentidos, la palabra dicente, el diálogo activo, la acción sostenida y continua, la selección exacta de palabras, conceptos o movimientos para expresar una idea, un sentimiento, una emoción, el espacio-tiempo se comprime y debe contener la esencia de tu hacer. Puntos coincidentes con la escena que debes aprovechar, puesto que, ahí, solo/sola, frente a la cámara, el cuerpo y la acción te llevan a que no desperdicias energía en movimientos o palabras repetitivas o superfluas, la síntesis de movimiento y las expresiones corporales se tornan clave para el desarrollo de la acción escénica: “Al creador sólo lo percibimos en su creación, pero no fuera de ella” (BAJTIN, 1985, p. 383).

3. El arte en el aula universitaria

La pedagogía describe caprichosos senderos, no es un camino fácil, pero sí una experiencia útil y necesaria de recorrer con madurez, visión, mesura y esmero, pero sobre todo con tino, delicadeza y calor humano al acercarnos a los objetivos del teatro. Tener la capacidad de captar el brote de talento, guiarlo e impulsarlo, aprovechando las peculiaridades de esa individualidad, es cualidad del pedagogo, no del artista, ser capaz de convertir el arduo trabajo en el aula en Poesía Pedagógica, es arte. (FLORES, 2008, p. 27)

• 28

El papel que está llamado a jugar el Arte en la Educación en México rebasa los límites programáticos mismos y se enmarca en un contexto mucho más amplio, como es, contribuir en la apertura de ambientes de desarrollo social, cultural, educativo, artístico, tecnológico, humanístico, ecológico, en pro del fortalecimiento de la paz, la cultura de la no-violencia, la integración social, el desarrollo humano. La tarea poética del arte universitario estará relacionada con la formación de cuadros artísticos capaces de integrarse a una actualidad trepidante y sorprendente en un entorno multicultural.

Hacer Arte en la Universidad es tiempo de reflexión, entre lo que acontece en la escena y el espectador, entre el mensaje y la recepción, entre la teatralidad y los hechos que la generan, entre creadores y público, entre arte y sociedad. El arte es clave en el rescate de expresiones autóctonas, cercanas y coincidentes con las ilusiones de los hombres y mujeres de nuestro tiempo y las nuevas tendencias del arte en conexión con las transformaciones sociales.

Para poder responder a esta tarea, sea esto en el aula tradicional o en el aula expandida postpandemia, nos vemos limitados por una casi nula memoria del hecho creador en cuanto a la acción pedagógica, procesos creativos, base teórico-práctica de consulta. Superar estas brechas marcadas por un desarrollo tardío de la investigación-creación, del área de posgrado, es uno de los retos nodales en las artes. Cubrir estos vacíos en la memoria teatral, su reflexión escrita, material didáctico, libros de consulta, necesarios a los procesos desarrollados en el aula, podrían potenciar el estudio del hecho teatral a partir de nuestras condiciones.

- Dimensionar la diversidad y riqueza de las expresiones artísticas propias a través de acervos escritos, para responder con mayor certeza a los retos del arte escénico, de la formación artística, del público, en el México de nuestro tiempo, es tarea que no debemos posponer. Por Ej. “en Rusia el estudio de la Dirección escénica, a nivel profesional, la primera convocatoria la realiza el GITIS en 1936” (GALUBOVKY, In GITIS, 2003, p.92) y, los posgrados arrancan desde los 1960s. En tanto en México, el estudio de la dirección escénica de manera formal comienza en 1997, aunque hay
- 29 • intentos anteriores en la Escuela Nacional de Arte Teatral ENAT. En el 2001, arranca la maestría en música en la Universidad Veracruzana y en artes escénicas en el 2010. En la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla se crea la licenciatura en arte dramático con terminales en actuación y dirección en 1997 y la maestría en teoría y práctica de las artes escénicas, arte dramático, danza y música, con terminales en dirección, interpretación y creación, en el 2021. El estudio, desarrollo y movimiento en esta dirección nos conduce a las diferenciadas formas de investigación en la creación. No obstante, la acción pedagógica, aunque representa una onerosa inversión de recursos, tiempo, disposición, instrucción, entrenamiento, ensayo, presentaciones, no han sido considerada en su justa dimensión como un verdadero y auténtico producto de investigación en la creación.

El arte en la universidad, representan una de las fuentes más importantes de los movimientos artísticos, sus espacios culturales, proyectos artísticos, producciones, son generadores de tendencia, de públicos, de oferta educativa, a nivel licenciatura,

maestría y doctorado. En Puebla, México, la Facultad de Artes de la BUAP, con base en el número de egresados insertados en el campo de trabajo (Informe PISE 2017), podemos considerar que es la fuente más importante de los movimientos artísticos en la región y se ha consolidado como institución formadora de cuadros artísticos que entrelazan a la universidad con la comunidad y que hoy impulsa las labores de investigación en la creación.

4. Acción pedagógica e investigación en la creación.

El pedagogo debe construir tal atmosfera de trabajo en el aula, para provocar que el proceso de recepción del conocimiento, (ya que todo proceso teatral es un proceso creativo) devenga en un proceso de retroalimentación entre el estudiante y el pedagogo. Los años estudiantiles, no sólo son una etapa necesaria para el apoderamiento del conocimiento, sino que son un entrenamiento para un gran futuro: el aprendizaje. Solo entonces el estudiante puede entender, que el aprendizaje o sea el conocimiento y el desarrollo – sería el estado permanente más alto de ser en el arte. (AZIMOVA-BULF, Maestría del Director, 2012, p. 97)*

El aula teatral genera teatros, “El GITIS, es el lugar donde nacen los teatros” (POKROVSKI, 2003).* En el sentido de que es en el aula desde donde despunta la perspectiva del teatro que hacemos. Lo ves y valoras cada vez que sales a la escena, llegar al espectador, la gente se anima, se acerca, conversa, muchas veces te agradece con toda el alma, puedes dar testimonio de sonrisas o rostros reflexivos, sentando una diferencia entre el antes y el después. La huella desde el aula a la escena es trascendental.

El aula, en los procesos de formación teatral es concebir *Poesía Pedagógica*, tratar el tema de la Pedagogía en la formación teatral, significa, entre otros imprescindibles, ir a los significantes a que nos remite la herencia teatral de María Ocipovna Knébel. Su obra, corolario de un profundo hacer en el teatro, amplia cultura y conciencia de su entorno, nos conduce a considerar los principios pedagógicos en el arte y a estructurar el desarrollo de los procesos académico en la educación artística. “El concepto de alumno- engloba gran capacidad y complejo entendimiento. No se agota en el periodo de estudios” (KNÉBEL, In GITIS, 2003, p. 208). La pedagogía, sus relaciones, la creación, las dramaturgias, este contacto perseverante con procesos creativos, te obliga a

• 30

estar atento, informarte, instruirte, entrenar, actualizarte. El artista debe ser el mejor observador, un obstinado lector e investigador. Fundamento sobre el que subyace, un gran interés por el ser humano, amor por lo que haces, estudio, dedicación, ajuste, aptitud, actitud, técnica pedagógica, visión casi premonitoria y sobre todo comprender que, “Educar al hombre - al artista, formar en él un pensamiento en imágenes, descubrir en él su individualidad, educar en él la atracción a la naturalidad (organicidad), deberá constituir el principio de principios de la creación artística” (KNÉBEL, 1976, p. 14).*

Encontramos antecedentes gestores de esta nueva visión de investigación en la creación desde los años 1950s-60s, María Knébel y Aleksei Popov, comenzaban determinando la técnica pedagógica a partir de una propuesta interesante:

Difícil ciencia: escuchar y ver la vida - Nos inculcaban desde los primeros minutos en el aula. De aquí surgieron los Diarios del Director, donde los estudiantes debían escribir lo observado en la vida cotidiana y, “encender la chispa de la imaginación” en el momento de la creación escénica. Escribe *Popov* en sus apuntes de bolsillo: Si, Usted se entrena en escribir lo que ha observado en la vida, entonces creo que podría ser capaz de trasmitirlo y proyectarlo en el lenguaje escénico. (KNÉBEL In GITIS, 2003, p. 187)*

31 •

Una de las grandes cualidades del sistema educativo teatral ruso, es la conformación de equipos pedagógicos, bajo la coordinación del creador más destacado. Se conforma el equipo alrededor del líder y llevan a los estudiantes a lo largo de su carrera, por cinco años para licenciatura o más siguiendo la línea de maestrías o doctorados. Desde el mismo proceso de recepción de una nueva generación, se involucran todos en una nueva aventura de formación artística. Ambos subrayan la importancia de la observación, como la llave a la creación, poder guardar en la memoria lo observado y encontrar los recursos para plasmarlo en la obra creadora, primera herramienta del proceso de formación del actor/actriz, director/a. La primera tarea asignada a los estudiantes era visitar los museos de arte, observar, escribir y en el aula poder extraer, abstraer y encontrar los recursos para trasladar lo observado de forma creativa en la escena y así volver cíclicamente a este principio

metodológico, observar-captar-escribir-reflexionar-representar-escribir ¡comenzar investigando!

En 1976, *María Knébel*, presentaba a los estudiantes y docentes del GITIS, su libro que lleva por título en español “Poesía pedagógica” o podría traducirse también como “Poética de la pedagogía teatral”, tuvo la suerte de encontrarme en esa sala, el libro fue recibido con gran interés, entusiasmo y expectativas. Escribe Gueorgui Tostonogov en el prólogo del libro: “Su gran mérito consiste, en que ella es la primera en intentar formular teóricamente y estructurar la experiencia para la formación de futuros directores” (KNÉBEL, 1976, p.6). Ella nos convida a reflexionar sobre el profundo sentido de la pedagogía en los procesos de formación teatral y sobre todo la pedagogía dirigida a la dirección escénica. Transcribe valiosas anotaciones de su experiencia de vida al frente de generaciones de directores de escena, muchos de ellos han ocupado posiciones de vanguardia en teatros de Moscú, otras ciudades de Rusia y el extranjero. Discernir sobre los principios del proceso de formación del director de escena. Introducirlo al estudio de los elementos y herramientas de trabajo del director/a, desde el primer día, la observación, percepción, recepción, atención, lectura, idea de dirección, trabajo con la dramaturgia, trabajo con los actores, circunstancias dadas motivantes, acontecimiento, sucesos, acción, contra-acción, comunicación, solución del espacio, atmósfera creadora, improvisación, ajuste, línea de acción y línea transversal de acción, pensamiento en imágenes, la palabra en la creación actoral, pausas y silencios, segundo plano, monólogo interno, visualización, memorias emotivas, carácter, tareas escénicas, la súper-tarea, la visión del mundo, tu relación con el entorno, la comprensión y conexión de la totalidad, los principios éticos y estéticos, el amor al trabajo, el respeto, la disciplina, el compañerismo, el sentido del humor, la decisión en el teatro, el impulso a la individualidad creadora, la investigación en la creación, el encuentro con el público, partir de los hechos activos que mueven la historia, abanico de herramientas didácticas para la instrucción en el arte de la dirección escénica. El director debe ser un actor en potencia, Nemiróvich-Dánchenko.

• 32

¿En que consiste la técnica del director? antes que nada en la capacidad de vivir junto con el actor el papel, el conocimiento de las leyes de la creación actoral, su naturaleza y dificultades. Sin embargo, anotamos que esta capacidad sola no es suficiente, el estado físico del director durante el proceso de trabajo es de manera categórica, totalmente diferente al del actor o actriz. En primer lugar tenemos la cantidad de puntos de atención y en relación con esto, la capacidad de conectarlos

instantáneamente; en segundo lugar, la habilidad de ver en cada elemento una parte del todo. La percepción de la totalidad, que constituye el principio de principios de la dirección escénica... El estado físico del director, en el proceso creador, podríamos llamarlo la unidad del "Hielo y fuego". Este estado físico hay que entrenarlo. Fuego, de las cálidas vivencias en el trabajo con el actor. Hielo, del riguroso análisis. (KNÉBEL, 1976, p. 53)*

El desarrollo del conocimiento del arte dramático, combinación de muchos elementos, herramientas, conceptos, postulados, en el marco de la ficción escénica, reeducación de los sentidos, agudizar la percepción, observación, dar y recibir, moldear la disciplina, desechar vicios, conducir por el camino de fortalecer el intelecto, la voluntad, el alma, hacia una visión innovadora del acontecimiento teatral, para conectar, ensamblar, expresar, comunicar... llegar al resultado deseado... ¡actor/actriz creador, director/a creador! Extender los senderos a la creación, difundir los productos, formar al profesional de la escena, lanzarlo a una inserción productiva en el campo de trabajo, tarea para resolver entre el pedagogo y el estudiante, el conjunto, el aula, la escuela ¡en un lapso de entre 4 a 5 años!

Frente a ti se encuentra una persona adulta y tu entiendes que en el arte es todavía un niño, y para ser un adulto en el arte, el debe recorrer un largo y difícil camino. Este camino es diferente para cada uno. Tiene sus propias sinuosidades, desaires, rupturas, fracasos, baches ... Y tu pedagogo debes visualizar claramente el camino por el cual debes guiarlo. ¿Es fácil esto? No, ¡es una tarea difícil! No hay que pensar que al buen pedagogo, todo le resulta perfecto. (KNÉBEL, 1976, p. 12)*

Tareas iniciales, observar, abrirse a la capacidad de pensar en imágenes: visitar los museos de la ciudad, indagar la obra de cada pintor, compartir las impresiones recibidas, selección de cuadros para trabajar sobre ellos, descubrir la idea del pintor, la semilla, el conflicto, llegar al momento captado en el lienzo. Visitar el zoológico, observar a los animales, seleccionar uno, captar el ritmo, el centro de movimiento de donde emana su esencia animal. Proponer secuencias de ejercicios actorales para conocer y dominar las herramientas de trabajo. Siempre enfatizando que el proceso de formación es infinito, que la formación del director debe ir a la par de la maestría del actor, nutrir la metáfora escénica, que los ejercicios son un medio, no un fin, caminar a la súper-tarea, encontrarte en constante desarrollo.

Comenzar poco a poco abriendo el camino, seleccionar un cuento, hacer la adaptación al lenguaje teatral. Comprender antes que nada ¿que acontece? ir a la idea de dirección a partir de la comprensión de la semilla generadora de la obra dramática, el tema, la idea del autor. Estructurar la cadena de acontecimientos y sucesos como la base del análisis por las acciones. Realizar un detallado trabajo sobre las pausas y silencios, la continuidad de la acción, resolver las transiciones de una escena a otra, no usar o abusar de los apagones. Nosotros a menudo hablamos, que nuestra profesión es difícil de enseñar, pero, formarse (instruirse) en este arte ¡es posible! (KNÉBEL, 1976, p. 16).*

De esta forma se fue concibiendo y estructurando el programa de formación del joven director, en el sentido de lograr la formación de la individualidad creadora del artista, la individualidad del futuro director/creador. **Personalidad y escuela-**son dos partes integrantes del problema de la formación teatral que me parecen determinantes e inseparables” [...] “por esto cuanto más te dediques a la pedagogía, sea este trabajo, con actores o directores -- este siempre será un proceso de dos rostros -- por un lado, vaticinar la personalidad, adivinar las ocultas particularidades que caracterizan la individualidad del hombre y, por el otro lado, descubrir frente a esta individualidad las leyes de la creación artística. (KNÉBEL In GITIS, 2003, p. 205)*

Crear y recrear un universo de emociones, en la escena o fuera de ella, en espacios abiertos o cerrados, con convención o sin convención, implica un espacio vacío, pero no tan vacío... se necesitan por lo menos dos personas... querer decir algo, alguien observando, receptor, aconteceres, hacer conexión... muchos impactos a los sentidos, al alma, momento en que surge la chispa que enciende pasiones, ser partícipes de algo que acontece, algo que muere y algo que renace.

Evocando las reflexiones que motivaron el estudio:

Esta difícil fortuna: la pedagogía. Yo mismo estudie con grandes pedagogos, espero no haberlos defraudado, pero afirmar que fui siempre fiel a ellos tampoco puedo decirlo. Sí, pero pienso que precisamente es esto lo que debe esperarse de nuestros estudiantes. A mí me ayuda, tratar de tener siempre presente y nunca olvidar el difícil y fastidioso estudiante que yo fui... La pedagogía y el trabajo en el teatro, se apoyan hombro con hombro, establecen un balance. Son dos arcos

sobre los que se sostiene mi existencia en el teatro. (FOMENKO In Conversaciones detrás del telón del siglo, 1999, p. 438-443)

Referencias

AZIMOVA-BULF, I.C. **El pedagogo y el estudiante: Maestría del director**. GITIS Moscú, 2012.*

BAJTÍN, M. **Estética de la creación verbal**. Siglo XXI, México, 1985.

DUBATTI, J. **Concepciones de teatro, poéticas teatrales y bases epistemológicas**. Buenos Aires, Atuel, 2009.

FLORES, I. C. **Cuadernos de actuación**. Ed. BUAP, México, 2008.

JMELNITSKAIA, MARINA; BARTOSHEVICH, ALEKSEI; LIUBIMOV, BORIS; MELIK-PASHAEVA, KARINA; TURCHIN, VLADIMIR. **ГИТИС жизнь и судьбы театральной педагогики. [GITIS, vida y destino de la pedagogía teatral]**. Ed. GITIS, Moscú, 2003.*

KNÉBEL, M. **Поэзия Педагогики. [Poesía Pedagógica]**. VTO, Moscú 1976.*

35 • KNÉBEL, M. **О том, что мне кажется особенное важное. [Sobre lo que me parece teatralmente importante]**. Moscú, 1971.*

KNÉBEL, M. **El último Stanislavski**. Ed. Fundamentos: España, 1999.

LOTMAN, YURI. **Об искусстве. [Sobre el Arte]**. San Petersburgo Iskusstvo-CPB, 1998.*

Мастерство режиссёра. [Maestría del director]. GITIS, Moscú, 2012.*

MEYERHOLD, V. **Meyerhold: Textos teóricos**. Publicaciones de la asociación de directores de escena de España. Madrid, 2008.

Meyerhold. К истории творческого метода. Meyerhold. [A las fuentes de su método creador]. Cultinformpress, San Petersburgo, 1998.*

NEMIRÓVICH-DÁNCHENKO V. I. **Рождение театра. Из прошлого. [Nacimiento del teatro. Del pasado]**. Ed. Pravda, Moscú, 1989.*

PAVIS, P. **Diccionario del teatro**. Paidós, Paris, 1998.

Режиссерский театр. Разговоры под занавес века. [Teatro del director. Conversaciones detrás del telón del siglo]. MXAT, Moscú, 1999.*

PIAGET, J. **El estructuralismo**. Publicaciones Cruz O. 1999.

POKROVSKY, B. **GITIS: Lugar donde nacen los teatros**. GITIS, vida y destino de la pedagogía teatral. Moscú, 2003.*

TOVSTONOGOV, G. **Зеркало сцены. [El espejo de la escena]**. Iskusstvo Moscú, 1980.*

VLADIMIROVA, Z. **М. О Кнебель. [M. O. Knébel]**. Moscú, Iskusstvo, 1991.*

VAJTANGOV, Y. **Teoría y práctica teatral**. Asociación de directores de escena de España, 1997.

VIGOTSKI, L. **Pensamiento y lenguaje**. Booket, 2022.

Recebido em 19/02/2023 - Aprovado em 26/03/2023

• 36

Como Citar

Flores Hernández, I. C. La pedagogía teatral y la semilla generadora. *ouvirOUver*, [S. l.], v. 19, n. 2, [s.d.]. DOI: 10.14393/OUV-v19n2a2023-68423. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/68423>



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

Criação como pedagogia: o caso dos Projetos Integrados de Criação Cênica na Unicamp

GINA MARIA MONGE AGUILAR

Possui Doutorado e Mestrado em Artes Cênicas: Pedagogia do Teatro; formação do artista teatral pela Universidade de São Paulo, Especialização em Fonoaudiologia: voz pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, bacharelado em Ciências da Comunicação Coletiva com menção em Relações Públicas e bacharelado em Artes Dramáticas, ambas pela Universidade da Costa Rica. É professora doutora no Departamento de Artes Cênicas da Universidade Estadual de Campinas. Atua principalmente nos seguintes temas: artes do corpo-voz, pedagogia do teatro e Teatro Latino-americano. Além disso tem tido uma ampla atuação no que diz respeito a projetos de extensão relacionados com comunidades LGBTQIA+ e afrodescendentes.

Afiliação: Universidade Estadual de Campinas – São Paulo - Brasil

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2127736920624971>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7680-3297>

• RESUMO

Como artista, professora e pesquisadora na área das Artes Cênicas latino-americanas, trabalho frequentemente conectando três campos: criação, [trans]formação e pesquisa. Acredito que os processos de criação como pedagogia são potentes no que diz respeito à formação do/a artista teatral. Esses processos configuram um espaço de [trans]formação no qual se aprende fazendo e onde se entrecruzam os vários campos do fazer do/a artista da cena em contexto acadêmico. Esse fazer pedagógico demanda uma prática artística na qual são importantes os registros, debates e trocas antes e durante a criação, assim como posteriormente, baseados na experiência da criação como pedagogia como um todo. Para exemplificar como tem funcionado essa proposta em um contexto específico, vou trazer o caso dos Projetos Integrados de Criação Cênica (PICCs), que acontecem como disciplinas obrigatórias no Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, Brasil. Nestes projetos poderemos ver como se entrecruzam a criação, a [trans]formação e a pesquisa cênica em um espaço pedagógico.

• PALAVRAS-CHAVE

Artes Cênicas, pedagogia do teatro, pesquisa teatral, [trans]formação.

• RESUMEN

Como artista, profesora e investigadora en el área de las Artes Escénicas latinoamericanas, trabajo frecuentemente conectando tres campos: creación, [trans]formación e investigación. Creo que los procesos de creación como pedagogía son muy potentes en lo que se refiere a la formación del/la artista teatral. Estos procesos configuran un espacio de [trans]formación en el cual se aprende haciendo y donde se entrecruzan varios campos del quehacer del/la artista escénico/a en contexto académico. Este quehacer pedagógico demanda una práctica artística en la cual son importantes los registros, debates e intercambios antes y durante la creación, así como posteriormente, basados en la experiencia de la creación como pedagogía como un todo. Para ejemplificar cómo ha funcionado esta propuesta en un contexto específico, voy a citar el caso de los Proyectos Integrados de Creación Escénica (PICCs), que acontecen como materias obligatorias en el Departamento de Artes Escénicas del Instituto de Artes de la Universidad Estatal de Campinas, Brasil. En estos proyectos podremos ver cómo se entrecruzan la creación, la [trans]formación y la investigación escénica en un espacio pedagógico.

• PALABRAS CLAVE

Artes Escénicas, pedagogía teatral, investigación teatral, [trans]formación.

• **ABSTRACT**

As an artist, teacher and researcher in the area of Latin American Performing Arts, I frequently work connecting three fields: creation, [trans]formation and research. I believe that the processes of creation as pedagogy are very powerful in what refers to the formation of the theater artist. These processes configure a space of [trans]formation in which one learns by doing and where several fields of the performing artist's work in an academic context are intertwined. This pedagogical task demands an artistic practice in which records, debates and exchanges are important before and during the creation, as well as afterwards, based on the experience of creation as pedagogy as a whole. To exemplify how this proposal has worked in a specific context, I will cite the case of the Integrated Projects of Scenic Creation (PICCs), which are compulsory subjects in the Department of Performing Arts of the Institute of Arts of the State University of Campinas, Brazil. In these projects we can see how creation, [trans]formation and scenic research are intertwined in a pedagogical space.

• **KEYWORDS**

Performing arts, theatrical pedagogy, theatrical research, [trans]formation.

1. Abrindo as portas

*Venho para abrir as portas
Felicidade me traz
O que há de tristeza nesta casa
Vá embora e não volte jamais*
Canto de proteção, Grupo Clarianas

Peço licença para entrar, peço licença para iniciar este texto que pretende trazer um pouco da história do curso de Artes Cênicas da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mas principalmente de como essa história está viva nos princípios de trabalho da criação como pedagogia. Meu olhar é o de dentro e o de fora, de dentro por estar trabalhando há nove anos como professora do curso, o de fora, porque são só nove anos e como não brasileira sempre serei um pouco estrangeira. Este é um texto escrito por mim, mas as práticas narradas aqui também são vivenciadas pelos/as meus/minhas colegas no dia a dia.

1.1 Quem é esse pessoal?

Esse pessoal é o “Pessoal do Vitor”. Eram os idos 1979, 1980, quando o professor da Escola de Arte Dramática (EAD)¹ e diretor teatral já consagrado, Celso Nunes, convida um grupo de atores que tinham sido seus estudantes para dar início a uma série de cursos livres de teatro na Unicamp. Esses artistas configuravam o grupo teatral “Pessoal do Vitor”. Celso tinha sido convidado pela Unicamp para organizar os cursos livres e viu com bons olhos chamar o “Pessoal” para trabalhar junto com ele. Foi a partir desta iniciativa, que no ano de 1986 inicia-se a primeira turma do curso de graduação em Artes Cênicas da Unicamp.²

Como aponta Possani (2021), grande parte dos atores do “Pessoal do Vitor” procediam originariamente do interior de São Paulo, por essa razão, a criação do curso de Artes Cênicas, na cidade de Campinas, interior do estado, pretendia incentivar o surgimento de grupos teatrais fora do eixo já conhecido Rio-São Paulo.

O fato do bacharelado em Artes Cênicas ser fundado por artistas pertencentes a um grupo de teatro, que procediam de várias cidades do interior de São Paulo,

¹ A Escola de Arte Dramática está vinculada à Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP) e se configura como escola técnica desde 1948, criada por Alfredo Mesquita.

² Para mais informações sobre a história do curso, acessar o depoimento da professora Verônica Fabrini, integrante da primeira turma de Artes Cênicas da Unicamp e atual professora. <https://www.youtube.com/watch?v=YDm0aiifEuc&t=65s> Acesso em: 02 de janeiro de 2023.

influenciou as propostas pedagógicas iniciais e permeou o rumo que o curso foi levando ao longo dos anos, privilegiando o trabalho coletivo, colaborativo e de formação integral no que diz respeito ao/a artista cênico/a. Para Fernandes (2010, p.195) a proposta pedagógica do curso de Artes Cênicas da Unicamp “foi um reflexo da prática teatral brasileira do período”, mais especificamente do grupo “Pessoal do Vitor”.

Se hoje em dia o Projeto Político Pedagógico (PPP) é muito diferente da proposta original, a criação como pedagogia - entendendo criação artística cênica na sua mais ampla expressão - e a experiência de conhecer o teatro desde o seu fazer de dentro continuam sendo eixos fundamentais. Daí a importância de resgatar a história desse “Pessoal” que veio antes, abrindo as portas.

1.2 Que projeto é esse?

Desde 1986, ano em que o curso de Artes Cênicas da Unicamp teve início, o PPP passou por muitas mudanças. No ano 2000 a proposta dos Projetos Integrados de Criação Cênica (PICCs), sobre os quais falarei em detalhe, se consolida, e em 2017, se realiza uma exaustiva revisão do curso que entra em vigor em 2018.

No entanto, praticamente desde o início do curso, a proposta está baseada em três eixos fundamentais:

O primeiro deles busca promover o conhecimento capaz de fomentar reflexões sobre a condição humana, em suas diversas facetas (individual, comunitária, histórica). O teatro é a arte da alteridade, sendo o ser humano seu principal objeto de investigação.

O segundo visa restabelecer o caráter coletivo do ser humano, numa era cada vez mais individualista e compartimentada, especializada. Aqui, o artista cênico³ é visto em sua complexidade psico-bio-antropológica, em constante relação dialógica com o todo teatral, que por sua vez se insere e dialoga com a realidade social.

O terceiro princípio toma a própria criação como aprendizado, o “aprender fazendo”. (Projeto Político Pedagógico, 2017, p.7)

³ Leia-se o/a artista cênico/a.

Vemos aqui a articulação da importância da formação da pessoa, dela no coletivo, aprendendo a partir da prática, da criação como pedagogia. Esse pensamento fica mais claro no seguinte trecho do PPP:

Como mencionado anteriormente, o curso prevê um aprendizado ativo e realizado mediante a experiência de estar “dentro da cena”. O estudante⁴ é desafiado pelo corpo-a-corpo com a linguagem material e física da cena, de forma que toda sua pessoa – corpo, alma e pensamento – é estimulada a adquirir habilidades que lhe permitam falar com clareza essa nova língua: a língua material da cena. É objetivo do curso que o estudante desenvolva e amplie a percepção desta nova linguagem sensível e inteligível da cena, bem como saiba articulá-la com seu corpo-voz-pensamento, de forma clara, criativa e crítica, de modo que as habilidades técnicas se desenvolvam conjuntamente às habilidades criativas e reflexivas. (Projeto Político Pedagógico, 2017, p.10)

Assim sendo, o curso se vê muito influenciado pelos seus primórdios, por ter surgido a partir das práticas e iniciativas de um grupo teatral, em que o/a artista da cena é um/a proponente, atuante e artesão/ã ao mesmo tempo. É alguém que se confronta com a materialidade da cena ao mesmo tempo em que vai desenvolvendo um pensamento crítico e poético. Como aponta Possani (2021, p.109):

Dessa maneira, a perspectiva do trabalho coletivo e da construção de um saber pautado na experiência dos processos criativos, foi sendo impregnada no ambiente, no ar, nas paredes e nas narrativas que constituem o mito fundador do curso de graduação em Artes Cênicas da Unicamp.

• 42

O curso está estruturado de forma que nos dois primeiros anos - chamados no PPP de “Primeira fase: desenvolvimento de repertório” - o/a estudante entre em contato com o fazer e pensar teatral, acompanhado/a muito de perto por professores/as, com o objetivo de constituir uma base formativa comum. Busca-se dar a ele/a além de conteúdos, referências e metodologias de pesquisa. Assim como um aprendizado de práticas corporais, vocais, diversas linguagens, e outras práticas que lhe ofereçam uma série de informações e experimentações, contando além com uma

⁴ Leia-se o/a estudante é desafiado/a.

ampla formação teórico crítica, incluindo saberes europeus, orientais, latino-americanos e afrodiaspóricos.

Assim, as disciplinas seguem uma tendência de buscar o conhecimento corporal, vocal e teórico, reconhecendo-se as especificidades em que se dá este aprendizado, em um determinado contexto histórico, social e cultural - o brasileiro e latino americano. (Projeto Político Pedagógico, 2017, p. 14)

A inclusão de saberes diversos vem acontecendo por vários caminhos, por uma parte há disciplinas obrigatórias dedicadas ao Teatro oriental, Teatro ocidental, Teatro brasileiro, Teatro latino-americano, Teatro Negro, teatralidades e corporalidades brasileiras, entre outras, e por outra parte há também disciplinas eletivas como Capoeira, Artes Negras e Artes Indígenas. O curso conta também com atividades como fóruns, seminários, palestras, oficinas em que além dos/as professores/as, são convidadas pessoas de diversas áreas do conhecimento acadêmico e não acadêmico, mestres e mestras da cultura popular, especialistas, artistas, etc. Estas atividades podem ser organizadas por professores/as e/ou por estudantes.

A respeito dessa diversidade, Simas e Rufino (2020 p.7) colocam:

De caráter cosmopolita o encantamento não exclui o outro como presença possível de trançar diálogo. Por primar pela coexistência, pela alteridade e por entender que a vida é radical ecológico, a lógica do encanto não exclui experiências ocidentais como contribuições para a potencialização da vivacidade. Porém, pouco mais de cinco séculos indicam como as produções vindas do outro lado do Atlântico têm se assegurado nas contratualidades raciais, hétero-patriarcais, teológico-políticas e antropocenas.

O curso apresentado aqui, pretende cada vez mais a coexistência de diversos saberes e um olhar sempre crítico e acordado sobre os saberes ocidentais.

Finalizados esses dois anos de experiências sensíveis, teóricas, práticas, individuais e grupais, vem a segunda fase do curso em que acontecem os chamados “Projetos Integrados de Criação Cênica” PICCs.

[...] onde se experimenta o fazer teatral desde a concepção de uma ideia até a apresentação pública de um espetáculo ou exercício cênico. Aqui a criação cênica

é compreendida como um diálogo dinâmico entre a reflexão teórica, o fazer artístico e as habilidades técnicas necessárias à comunicação sensível e poética desse "fazer". (Projeto Político Pedagógico, 2017, p.14)

Serão estes projetos que irei tomar como exemplo para escrever sobre a proposta da criação como pedagogia nos processos de [trans]formação da/do artista de cena.

Como podemos ver, e respondendo à pergunta “Que projeto é esse?”, apresento que é um projeto que busca a [trans]formação da pessoa em vários sentidos, como artista, como cidadão/ã e como ser coletivo/a, experienciando esse caminho pelo meio da criação cênica como pedagogia.

2. Criação como pedagogia, de que estamos falando?

Ensinar já é encenar; encenar é ainda ensinar. Não dissocio os dois atos: encenação e formação do ator.
(LASALLE; RIVIÈRE, 2010, p.5)

Como colocam Lasalle e Riviére, há uma espécie de vínculo entre o encenar e o ensinar, que faz com que a encenação e a formação trilhem o caminho juntas. Assim: “A técnica serve à obra. Por isso é preciso exercitar fazer a obra, porque o ator é criador da obra”. (VARGENS, 2005, p.114).

Mas o que é que se ensina?

• 44

Ensina-se a interpretar?⁵ E, se ensinamos, o que devemos, o que podemos ensinar? Interrogação que Vitez se divertia em colocar de forma paradoxal, formulando-a ao contrário, através de sua fórmula choque: **O que temos o direito de ensinar?**”. (FÉRAL, 2010, p.170, grifo nosso).

As respostas a estas perguntas talvez sejam respondidas ao longo de nossas vidas, ou nem mesmo assim, até lá, seguimos tentando. Nessa perspectiva, a proposta

⁵ Na citação se fala em “interpretar”, no entanto, tanto no nosso curso como em diversas discussões acadêmicas está aberta a questão sobre o uso do termo interpretar, alguns preferindo atuar, apresentar etc. Entendamos aqui o “interpretar” como o trabalho que o/a ator/atriz faz em cena.

dos Projetos Integrados de Criação Cênica, tenta fazer dos espaços de [trans]formação, espaços de experiência, espaços de viagem, como coloca Larrosa (2010 p, 53):

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém.

Essa viagem formativa vem pela experiência. De fato, em alemão, “experiência (*Erfahrung*) é, justamente, o que se passa numa viagem (*Fahren*), o que acontece numa viagem”. (LARROSA, 2010, p.53). Como numa viagem, a [trans]formação acontece no movimento, na mudança, como diz a música “Movimiento” do cantor uruguaio Jorge Drexler: “Si quieres que algo se muera, déjalo quieto”⁶.

Há também, nesta proposta da criação como pedagogia, a ideia de que a [trans]formação está mais vinculada às possibilidades do inesperado, do que às certezas dos resultados. Em função disso lembramos sempre que “não se trata de fabricar um artista, mas de criar as condições para que um artista nasça a partir de si mesmo”. (LASALLE; RIVIÈRE, 2010, p.78) e da sua relação com o grupo, o contexto, a história, nas fricções com a sociedade.

- 45 • A criação como pedagogia chama o/a estudante a ser um/a atuante criador/a, mais do que ser um/a ator/atriz, ele/a é responsável pela criação tanto como as outras pessoas que compõem o projeto. É nesse processo que o/a ator/atriz se propõe o desafio de adquirir novas técnicas, da convivência com a diversidade, do aprendizado pela experiência e mergulhar no estudo de outras disciplinas que dialogam com a proposta cênica, acompanhado/a de professores/as que irão lhe orientar nesse caminhar.

Haas e Icle (2019) escrevem sobre as práticas artístico pedagógicas dos grupos Yuyachkani (Peru) e Ói Nóis Aqui Traveiz (Brasil), reflexões que dialogam com a proposta pedagógica do Curso de Artes Cênicas da Unicamp. Vemos aqui novamente essa raiz do Teatro de Grupo dentro do curso e o alinhamento com suas ideias no que diz respeito à [trans]formação:

⁶ “Se você quer que algo morra, não o mexa”, tradução nossa.

O processo de formação do ator se dá pela própria prática, aliada à reflexão acerca do fazer teatral e dos temas sociais, históricos e políticos relacionados às montagens criadas. Estende-se, inclusive, a projetos que visam a não só formar atores, mas também cidadãos responsáveis. Por isso, falamos em ações artístico-pedagógicas. Não só as próprias oficinas, destinadas ao aprendizado teatral e ao desenvolvimento do ator, são atividades formativas, mas também as ações no campo da criação e do compartilhamento. (HAAS; ICLE, 2019, p.99)

3. Como é o caminhar nos Projetos Integrados de Criação Cênica?

Os PICCs, como costumamos chamar, fazem parte dos dois últimos anos da [trans]formação dos/as estudantes do curso de Artes Cênicas da Unicamp. Ao todo, são 4 PICCs, um por semestre, e se constituem como disciplinas obrigatórias dentro do curso. Eles partem da proposta explicitada de pensar a criação como pedagogia. Assim, nos 3 primeiros PICCs, cada turma vai contar com professores/as, das diferentes áreas, que irão facilitar o processo a partir de diversos olhares: o olhar da direção, das vozes e sonoridades, das corporeidades, das visualidades e dos estudos teóricos. Ao todo, são 5 professores/as envolvidos/as diretamente no projeto, além de outros/as professores/as, estudantes e funcionários/as que contribuem de formas várias. No quarto PICC, os/as estudantes contam com o apoio de um/a professor/a orientador/a, pois pretende-se um exercício de autonomia por parte das turmas

Estes projetos têm a obrigatoriedade de serem levados ao público, que pode ser interno à universidade e/ou externo. Nos últimos anos, os PICCs têm se organizado dentro da Mostra de Verão e da Mostra de Inverno de Artes Cênicas. Mostramos estas que acontecem todo final de semestre e cujo local principal de apresentação é o Departamento de Artes Cênicas da Unicamp, mas que em ocasiões variadas tem se estendido a diversos locais da cidade de Campinas - onde está localizada a universidade. Parcerias com instituições também têm sido realizadas, para que o público delas se desloque até a Unicamp, para assistir os resultados destes projetos.

Em vários momentos os/as estudantes vinculados aos PICCs têm desenvolvido oficinas de formação de público e/ou de teatro em espaços dentro e fora da Unicamp, como uma forma de troca com as comunidades e de aprendizado compartilhado e entendendo a importância que tem a experiência de troca, de ser atuante em cena e mediador/a de processos pedagógicos. Assim, os/as estudantes experienciam a criação desde o lugar de criadores/as pesquisadores/as e de facilitadores/as de processos criativos diversos. Isso faz com que eles/as, que passaram pelo corpo os princípios de

• 46

trabalho, precisem encontrar as estratégias para facilitar a seus/suas alunos/as viver uma experiência a partir de sua reelaboração pedagógica. Não é só uma forma de compromisso artístico, mas também ético, que provêm da necessidade de compartilhar descobertas e de se abrir à sociedade na qual vivem.

A seguir, vou especificar de forma mais detalhada o caminho que cada um dos PICCs se propõe percorrer.

3.1 Projetos Integrados de Criação Cênica

Como mencionado anteriormente, os PICCs são projetos nos quais um conjunto de professores/as e uma turma de estudantes desenvolvem um desafio cênico. Cada um desses desafios é *suleado*⁷ por uma temática proposta no PPP. É importante destacar que os materiais específicos a serem trabalhados, muitas vezes são escolhidos em conjunto com os/as professores/as que irão se envolver no projeto e os/as estudantes da turma. Esse espaço de debate, diálogo e escolha coletiva desses materiais, é o que nos traz uma visão de criação como pedagogia.

Na criação como pedagogia os/as estudantes não são meros depositários de informações e sim atuantes ativamente no processo como um todo, já que, como diria Paulo Freire (1996, p.24) “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. É possível que o professor/a/diretor/a já chegue no semestre com uma proposta de material a ser trabalhado, mesmo assim, há uma abertura para o debate.

- 47 • Alice Possani⁸, também professora do curso, traz dois conceitos propostos por Tenenblat⁹, que tem a ver com direção e direcionalidade. No caso dos PICCs, podemos entender que estes se regem de acordo com a direcionalidade. Possani (2021, p. 113) explica:

Na direção, as decisões mais significativas tendem a permanecer no campo individual, e os processos são realizados por redirecionamentos a partir de escolhas definidas a priori: adições e subtrações sobretudo para excluir o que

⁷ Não utilizo mais o termo “nortear”, em vista de que acredito não ter um norte nas minhas pesquisas e sim um sul, assim mesmo o curso cada vez está mais se dirigindo ao Sul global, pelo que utilizo o termo “sulear”.

⁸ Professora do Curso de Artes Cênicas da Unicamp, artista, produtora e integrante do Grupo Matula Teatro na Cidade de Campinas.

⁹ Artista e pesquisadora com ênfase na práxis da Direção Teatral e na Criação em Coletivo; atua desde 2011 como Professora do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília.

escapa da direção pré-determinada. Na direcionalidade, diz Teneblat (2015) '[...] a trajetória e o rumo da direção é flutuante pois depende diretamente dos membros e suas respectivas proposições' (TENENBLAT, 2015, p. 7). Cada escolha é consequência das experimentações e diálogos anteriores.

Essa direcionalidade corresponde não só ao processo criativo propriamente dito, à direção do/a professor/a, mas a todo o processo envolvido, desde a produção até as apresentações, como confirma Possani (2021, p.113).

A seguir, veremos mais a fundo como funciona cada um dos projetos em seus respectivos semestres.

3.1.1 PICC I

A ementa do programa da disciplina AC555, que corresponde ao PICC I, diz o seguinte:

Exercício de montagem cênica a partir de uma fonte não dramatúrgica, seja ela literária, iconográfica ou da tradição oral. Aprendizado de práticas de escrita cênica. Laboratórios de práticas interpretativas, corporais e vocais. Compartilhamento de processo e/ou resultado com as comunidades internas e externas. (Catálogo de Cursos Unicamp, 2023, p. XXX)

Este PICC pretende, portanto, trazer à baila o levantamento do signo cênico a partir de materiais não dramatúrgicos, o que implica no desafio de trabalhar com a escrita cênica, a criação no coletivo e a presença muito forte do jogo como procedimento de criação. Há um foco na coletividade. Os/as estudantes vêm de estarem há dois anos trabalhando juntos/as. na “acumulação sensível”¹⁰ pessoal e grupal no que diz respeito aos processos de [trans]formação nas Artes Cênicas, sendo incentivados/as à criação de um coletivo que aprende junto e agora se transforma em um coletivo que se defronta com um desafio cênico com a direção de um/a professor/a e apoio na criação nas áreas de corpo, voz, visualidades e teoria.

• 48

¹⁰ Termo utilizado pelos/as membros/as do Grupo Cultural Yuyachkani do Peru, para se referir à experiência vivida do/a ator/atriz com diversos conhecimentos, artes, histórias etc. e que aguça sua criatividade, sensibilidade no processo criativo.

Sobre a “acumulação sensível”, Abreu e Zamariola (2019) comentam sobre os Laboratórios Pedagógicos do Grupo Cultural Yuyachkani:

Assim, acreditamos que por meio da acumulação sensível, é possível reconhecer que tudo o que surge ao longo de uma pesquisa prática criativa - um figurino, um poema, uma história de infância, um recorte de jornal, um encontro fortuito no ônibus, uma lembrança, uma proposta de cenário, uma sequência de músicas, uma partitura física, enfim, materiais diversos, - podem vir a compor uma ação cênica. (ABREU; ZAMARIOLA, 2019, p.41)

Assim, o PICC 555 é um bom exemplo de como o PPP dialoga com princípios gerados no Teatro de Grupo na América Latina, seguindo a tradição da sua fundação a partir de um grupo teatral.

Cada professor/a conduz seu processo de acordo com sua metodologia de trabalho, mas é comum que estes aconteçam de forma coletiva e/ou colaborativa. Inclusive, de acordo com as características que ele/ela já vislumbra na turma. O/A professora/a pensa em propostas que possam potencializar esse grupo que muito provavelmente ele/a já conhece, por ter trabalhado, em algum momento, com ele ao longo dos dois primeiros anos de estudo.

49 • O projeto chamado “Okutá – Hiipadatiki”, dirigido pela então professora do Departamento Dra. Lucienne Guedes, com a turma do segundo ano, em 2022, é um exemplo do que venho trazendo nesta escrita. . No Catálogo da Mostra, encontramos a seguinte sinopse:

OKUTÁ – HIIPADATIKI pode ser traduzido como “pedra-pedrinha”. Vários materiais literários e outras referências apoiaram a criação desta peça, entre eles os livros IDEIAS PARA ADIAR O FIM DO MUNDO e BANZEIRO ÒKÒTÓ. A criação foi feita em dinâmica colaborativa em que os estudantes respondiam cenicamente a perguntas, vindas das leituras e estudos. OKUTÁ – HIIPADATIKI é uma resposta teatral, agora coletiva, às urgências do nosso tempo, ao que pode nos fortalecer para enfrentar e imaginar o futuro. Pedras impedem ou abrem caminhos? (Mostra Cênica de Inverno, 2022, p. XXXX)

A montagem foi apresentada no CIS Guanabara, espaço cultural pertencente à Unicamp, que se encontra localizado no centro da cidade de Campinas, fora do campus central da universidade.

Como vemos pela sinopse, o projeto ressalta vários aspectos da criação como pedagogia: o trabalho coletivo, a aplicação prática do conceito de direcionalidade, apontado anteriormente, e a relação com a sociedade. Esta relação com a sociedade é estabelecida a partir do conteúdo da peça, mas também pelo fato de ser apresentada em um local fora do campus universitário central, mudando seu alcance para um público não necessariamente acadêmico.

3.1.2 PICC II

A ementa da disciplina AC666 diz o seguinte:

Exercício cênico a partir de texto da tradição dramaturgica com ênfase na narratividade. Laboratórios de práticas interpretativas, corporais e vocais. Compartilhamento de processo e/ou resultado com as comunidades internas e externas. (Catálogo de Cursos Unicamp, 2023 p. XXXX)

Ao ser a narratividade, o contar uma história, o centro deste projeto, é comum que nos deparemos com o estudo do teatro épico, tragédia ou comédia clássica, entre outros. De modo que o/a estudante trabalhe na criação/construção da personagem de caráter arquetípico-universalizante. Este projeto permite ao/a estudante compreender a criação teatral a partir de uma dramaturgia já escrita, que pode ser submetida a cortes e adaptações, mas parte de um texto de referência que alicerça o trabalho de criação. O objetivo do/a estudante e do coletivo é narrar uma história. Há aqui um trabalho individual de criação de personagem e ao mesmo tempo coletivo. Não seria possível cumprir o desafio sem que um ou outro, desses trabalhos, aconteçam. Ambas precisam fluir para que a narratividade se concretize em cena.

Como exemplo, temos o projeto dirigido pela Profa. Dra. Verónica Fabrini, apresentado na Mostra de Verão de Artes Cênicas em 2022 com a turma do quarto ano. Eles se propuseram a trabalhar com o texto chamado “A tragédia do rei Christophe” de Aimé Césaire, autor haitiano. Aqui a sinopse que se encontra no catálogo da Mostra:

É possível impedir um país de gritar? O Haiti é uma poderosa garganta dividida entre dois mundos. A nação, ao se desentranhar da colonização, divide-se em duas forças: Christophe e Pétion, monarquia e república, norte e sul, tirania e libertação. Posições antagônicas em busca de um só fim: resgatar a grandiosidade de um país que busca rasgar o abismo. Nesta garganta impera a voz de uma nação

liberta e negra à procura de sua afirmação. Sob o comando de Christophe, impregnado por ideais de força desmedida, o país reclama sua vontade pela reconstrução. Se o Haiti proclama sua epopéia diante da revolução, no seu contínuo encontra brechas para contar uma tragédia infundável. Cric, Crac.¹¹ (Mostra Cênica de Verão, 2022)

Aqui a narratividade se faz presente ao trazer o desafio de contar a história deste rei, junto com a história de um Haiti que pouco conhecemos nas suas profundezas históricas. Os/as estudantes se depararam com o desafio cênico que os/as levou a estudar a história do Haiti, sua cultura, manifestações populares etc., em diálogo com manifestações culturais brasileiras. Se deparam também com as questões sociopolíticas, como encenar uma peça em que a maioria das personagens são pessoas negras, sendo que a maioria dos/as estudantes não são? Levantam-se aqui questionamentos sobre raça, racismo, branquitude, privilégios, apropriação, entre outros. Estes debates vão além da turma. Por exemplo, foi realizado um conversatório na “Casa de Cultura Aquarela”¹², com membros da turma, a professora/diretora e especialistas sobre o Haiti e a obra de Césaire.

A criação como pedagogia pode escancarar a necessidade do diálogo, interação e trocas com os problemas da sociedade atual, mesmo partindo de textos não contemporâneos. Há uma formação sobre procedimentos de trabalho que se vinculam à narratividade em cena, mas há também vários estudos, não menos importantes, que se referem à relação do teatro com a realidade social em que os/as estudantes vivem.

51 •

3.1.3 PICC III

Chegamos ao PICC III, nomeado com a sigla de disciplina AC777. Cuja ementa é:

Exercício cênico a partir de texto da tradição dramatúrgica com ênfase na construção de personagens. Laboratórios de práticas interpretativas, corporais e vocais. Compartilhamento de processo e/ou resultado com as comunidades internas e externas. (Catálogo de Cursos Unicamp, 2023)

¹¹ **Site:** para acessar mais informações sobre o espetáculo, o elenco e a história do Haiti, acesse o link a seguir: <http://iar.unicamp.br/rei-christophe/>

¹² Ponto de cultura localizado na periferia da cidade de campinas. Para mais informações acessar o Instagram @aquarelacultura.

Neste projeto o/a estudante entrará em contato com os aspectos individualizantes da personagem. Será eleita uma peça teatral cuja dramaturgia propicie aos/às atores/atrizes a criação de pessoas com coerência psicofísica, sem deixar de lado a importância do coletivo desenvolver uma história.

A localização deste desafio num momento já avançado do curso tem sido fundamental no processo pedagógico de [trans]formação, já que é comum que exista preconceito no que diz respeito à construção da personagem. No entanto, o que os/as estudantes comentam nas reuniões de avaliação após terem realizado este PICC, é que no processo houve uma espécie de decantamento dos saberes e experiências vividas durante o curso. O detalhe, o cuidado, o requinte, que requer a atuação cênica na construção de uma personagem, os fazem valorizar este tipo de processo.

Na Mostra Cênica de Inverno de 2022, tivemos a montagem de “A Ronda”, de Arthur Schnitzler, sob a direção da professora colaboradora Dra. Isa Kopelman com a turma do quarto ano. O Catálogo da Mostra nos traz a seguinte sinopse:

A prostituta incitava o soldado, que encoxava a empregada, que bajulava o jovem burguês, que seduzia a jovem esposa, que traía o marido, que seguia a mocinha, que visitava o poeta, que provocava a atriz, que fascinava o conde, que amanheceu com a prostituta sem lembrar de nada. “A Ronda” (1900) apresenta encontros amorosos breves, que, de maneira astuciosa, revelam desejos, jogos de sedução, conflitos e enigmas do coração. No início do século XX foi considerada uma obra teatral licenciosa, motivo de escândalo para a sociedade, ao elucidar contradições e hipocrisias da cultura daquela época. Hoje, passados mais de cem anos, continua a reverberar e esbarra em aspectos das relações passionais de nossos dias. (Mostra de Inverno, 2022)

• 52

Num espaço bastante íntimo, com arquibancadas a ambos os lados do palco, observamos de perto, quase como *voyeurs*, uma série de relações passionais. Este desafio cênico trouxe para os/as estudantes a questão da personagem, a construção de um olhar psicofísico para ela, a busca pela criação dela até nos mínimos detalhes. Um olhar, a forma de calçar o sapato, a melodia na interpretação do texto, um corpo exposto, muito próximo do público, foram parte dos desafios a serem vividos pelos/as estudantes.

A criação como pedagogia, neste processo, leva a turma e a cada estudante na sua individualidade, a estudar o sutil na criação cênica, desde as visualidades, até a expressão do corpo/voz no dar vida a uma dramaturgia.

3.1.4 PICC IV

A disciplina AC888, que corresponde ao PICC IV, apresenta a seguinte ementa:

Projeto de montagem cênica proposto pelos formandos, em qualquer gênero, estilo ou tendência estética, orientado por um ou mais professores. Compartilhamento de processo e/ou resultado com as comunidades internas e externas. (Catálogo de Cursos Unicamp, 2023, p. XXXX)

Se antes a turma contava com um/a professor/a diretor/a e mais 3 professores/as para as propostas de criação corporais, vocais e teóricas, neste último projeto eles/as contam unicamente com um/a professor/a orientador/a. Cabe a eles/as mesmos/as realizarem as escolhas da estética a ser trabalhada, a forma de trabalho, procedimentos técnicos e poéticos, e todo o resto necessário a uma encenação. Continuam a contar com a estrutura do Departamento, apoio de professores/as, funcionários/as e colegas de outras turmas, mas eles/as têm que tomar posse do seu desafio criativo, se propondo a realizar em grupos menores, projetos cênicos na sua totalidade. Se antes cada estudante obrigatoriamente precisava estar em cena, além de assumir outros papéis na criação, neste projeto final os/as estudantes não são obrigados/as a estar em cena, podendo assumir outras funções, algumas vezes como diretores/as, dramaturgos/as, produtores/as etc.

53 •

Existe uma tentativa pedagógica de dar maior independência para os/as estudantes com o intuito de que se apropriem do processo de produção e do processo criativo do projeto, assemelhando-se um pouco mais ao que seria a vida fora da universidade.

Na Mostra de Verão de 2022, o curso contou com 3 projetos, um deles com o nome “A cidade do circo dos dias iguais”, orientado pelo professor Marcelo Onofri. Apresento aqui a sinopse divulgada:

Na Cidade do Circo, onde todos são, foram ou serão artistas do Circo da Cidade, uma trupe vive e revive seus dias de ensaio, preparação e apresentação. Mas essa

rotina é quebrada quando João, um retirante às avessas, se perde no meio do nada e encontra no circo um lugar para comer, beber e descansar por um único dia; mas decide ficar por todos ao conhecer Maria Linda – a bailarina. João deve, então, integrar-se à essa trupe esquisita, e descobrir como pode ele mesmo tornar-se um artista do Circo da Cidade. No entanto, há algo de estranho neste circo – um mistério que pode pôr em risco todos os planos de João. (Mostra de Verão, 2022)

Este projeto foi dirigido por um estudante egresso do curso, Rafael D’Alessandro, que foi chamado pela turma para acompanhá-la no processo. A encenação de teatro de rua foi apresentada na Praça do Coco¹³ e no Teatro de Arena da Unicamp.

É neste último semestre que a criação como pedagogia se aproxima muito mais do que seria uma experiência fora da universidade e tem o intuito de que eles/as, como artistas, atuadores/as na sociedade, olhem para todo o seu processo de [trans]formação ao longo dos anos e percebam, na medida do possível, a experiência da sua trajetória. Inclusive, há neste último semestre a disciplina de Memorial, que auxilia nestas reflexões.

4. Reflexões finais sobre a criação como pedagogia no curso de Artes Cênicas da Unicamp

Ao finalizar esta escrita gostaria de ressaltar que muito além das disciplinas aqui mencionadas, tanto as dos dois anos iniciais como as dos dois anos subsequentes organizadas como PICCs, compõem só uma parte do que seria a criação como pedagogia. Para que os exercícios cênicos aconteçam e cheguem às diversas comunidades, tanto internas como externas à universidade, há todo um trabalho orientado por professores/as e com participação ativa de estudantes no que diz respeito à produção em todas suas etapas, criação e operação de iluminação, concepção e realização de adereços, figurinos, trilhas sonoras e demais componentes cênicos. Estudantes e professores/as também se debruçam na escrita, adaptação e/ou releitura de dramaturgias, no estudo e realização de formas de trabalho, na busca por recursos econômicos que sempre são escassos etc.

• 54

¹³ Praça localizada no distrito de Barão Geraldo, onde se encontra a universidade e frequentada por muitas pessoas, especialmente em dias de feira. O espetáculo foi apresentado em um dia de feira.

A criação como pedagogia vai além das salas de aula e das turmas, sabemos que os/as colegas de um ano contribuem com as turmas de outros anos, fazem contrarregragem, operação de luz e som, e inclusive estudantes de outros cursos como Midialogia, Dança e Música fazem parte dos PICCs, contribuindo com seus saberes específicos durante o processo de criação e muitas vezes fazendo parte dentro do espaço cênico.

A trilha do PPP está pensada para essa aprendizagem via experiência, apontando caminhos, mas deixando amplos espaços para a criação, para o que há de vir, para se encantar com o inesperado.

A criação como pedagogia tem sido um caminho proposto pelo Curso de Artes Cênicas da Unicamp praticamente desde sua criação sob a direção de Celso Nunes e com a participação ativa do grupo “Pessoal do Vitor”, e tem se aprimorado, adaptando, e também, resistindo aos tempos, quando necessário.

O corpo docente tem sido fundamental na manutenção desta trilha, pessoas como a professora doutora Verónica Fabrini, que ingressou na primeira turma em 1986 e que atualmente é professora, são memória viva do curso. Ela mesma fundou vários grupos no distrito de Barão Geraldo, como foi a Boa Companhia e atualmente o Matula Teatro. Faz parte deste último a professora Alice Possani, quem também é egressa do curso.

55 • Este corpo docente tem sido formado, ao longo dos anos, por vários professores/as que se formaram no curso, fizeram estudos em outras instituições e retornaram à casa e por professores/as formados/as em outras universidades brasileiras e/ou estrangeiras. Somando nessa história sabemos que esse corpo docente, em boa parte, também pertence, é fundador e/ou criador de grupos teatrais em Campinas e outras cidades. Nesses grupos, os/as docentes desenvolvem parte de suas pesquisas.

Portanto, o atual PPP não existiria como é hoje e em consequência a proposta da criação como pedagogia, se as pessoas que deram continuidade ao curso não acreditassem nessa forma de [trans]formação.

O intuito deste trilhar é que as turmas sejam cada vez mais independentes e participantes ativas de seus processos de [trans]formação. Parte-se do pressuposto de que os/as estudantes podem e devem trilhar o caminho da autonomia, acompanhados/as de perto pela orientação atenta e amorosa de seus/suas professores/as. Como aponta Sampaio (2007, p.76):

A autonomia do educando só é viável dentro de uma proposta mais ampla de educação pela auto-regulação, que preserve nas novas gerações não só a sua capacidade de escolha, mas também a sua curiosidade natural. Uma vez destruída esta função, qualquer tentativa de não-diretividade resultará em inércia, rebeldia e vandalismo, favorecendo à educação autoritária argumentos fundados na situação que ela mesmo gerou.

E mais para frente coloca:

A reflexão reichiana sobre a educação deposita suas esperanças na preservação das funções básicas da vida – amor, trabalho e conhecimento –, propondo como meta suprema preservar e recuperar a auto-regulação e o florescimento da liberdade. ‘A liberdade não tem que ser conquistada, dado que existe espontaneamente em todas as funções da vida. O que é preciso conquistar é a eliminação de todos os obstáculos à liberdade’. (SAMPAIO, 2007, p.86)

Quase de forma utópica, acredito que o Curso de Artes Cênicas da Unicamp tem trilhado o caminho do meio na criação como pedagogia, em que se busca a eliminação desses obstáculos à liberdade da criação, que não pode acontecer sem a autonomia dos estudantes para a concretização da sua [trans]formação.

Há ainda obstáculos, muitos deles tem relação com orçamento, infraestrutura, falta de professores/as em várias áreas, sobrecarga dos/as atuais professores/as e, também, com a necessidade de descolonizar os currículos, se abrir à possibilidade de estudar e incorporar saberes mais diversos e plurais. No entanto, como pedagoga que vive e observa os processos desde dentro, não posso deixar de trazer a reflexão de que há sim um enorme valor na trilha feita desde o início do curso em 1986 até hoje, no que diz respeito ao aprimoramento das propostas da criação como pedagogia.

Finalizo com a seguinte reflexão que fiz anos atrás quando da escrita da minha tese de doutorado:

O espaço entre uma coisa e outra geralmente é o mais interessante, é ali que as coisas acontecem. Na experiência teatral quando a experiência acontece de fato, não está no palco e nem na plateia, está no que é produzido no caminho entre o palco e a plateia, a experiência trans-formativa não está no professor ou no aluno, diretor ou ator, mestre ou discípulo ou sequer no conhecimento ostentado, mas no espaço que há entre eles. (AGUILAR, 2013, p.18)

• 56

Referências

ABREU, Ana Carolina; ZAMARIOLA, Paola. Laboratórios Abertos: Encontros artístico-pedagógicos com o grupo Yuyachkani. **Urdimento**, Florianópolis, v.3, n.36, p. 35-45, nov/dez 2019.

AGUILAR, Gina. **Trans-formação no Teatro de Grupo na América Latina**: Abya Yala, Yuyachkani e Ói Nós Aqui Traveiz. Tese (Doutorado em Teatro). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CATÁLOGOS Unicamp, 2023.
<https://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2023/disciplinas/ac.html#disc-ac888> Acesso em: 06 de janeiro, 2023.

FÉRAL, Josette. A escola: um obstáculo necessário. **OuvirOUver**. Uberlândia, v.6. n.1. Jan-jun, pp.168-179. 2010. Tradução: Irley Machado.

FERNANDES, Sílvia. **Teatralidades contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva/FAPESP, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HAAS, Marta; ICLE, Gilberto. Gesto decolonial como pedagogia: Práticas teatrais no Brasil e no Peru. **Urdimento**, Florianópolis, v.3, n.36, p. 96-115, nov/dez 2019.

57 •

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.19, jan./fev./mar./abr, pp. 20-28. 2002.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução: Alfredo Veiga Neto. 5ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LASSALLE, Jacques; RIVIÈRE, Jean-Loup. **Conversas sobre a formação do ator**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

MOSTRA Cênica de Inverno 2022. Disponível em:
<https://www.iar.unicamp.br/labprod/mostras-anteriores/mostra-cenica-de-inverno-2022/> Acesso em: 06 de janeiro, 2023.

MOSTRA Cênica de Verão 2022. Disponível em: <https://www.iar.unicamp.br/labprod/mostra-cenica-de-verao-2022/> Acesso em: 06 de janeiro, 2023.

POSSANI, Maria Alice. Ensino de Teatro e formação de grupo: Relato de uma experiência artístico-pedagógica. **Revista Rebento**. São Paulo, No. 14, Jan-Jun, pp.104-118. 2021.

PROJETO Político Pedagógico. Disponível em: <https://www.iar.unicamp.br/projeto-pedagogico/>. Acesso em 06 de janeiro, 2023).

SAMPAIO, Zeca. **Educação e liberdade em Wilhelm Reich**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

SIMAS, Luiz Antônio, RUFINO, Luiz. **Encantamento**: sobre política de vida. Rio de Janeiro: Morula, 2020.

VARGENS, Meran. **O exercício da expressão vocal para o alcance da verdade cênica**: construção de uma proposta metodológica para a formação do ator ou a voz articulada pelo coração. Tese (Doutorado em Artes Cênicas). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

Recebido em 06/01/2023 - Aprovado em 12/03/2023

• 58

Como Citar

AGUILAR, G. M. M. A criação como pedagogia: o caso dos Projetos Integrados de Criação Cênica na Unicamp. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 19, n. 2, [s.d.]. DOI: 10.14393/OUV-v19n2a2023-67912. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/67912>.



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

Recursos educativos audiovisuales: una experiencia pedagógica en expresión corporal que se expande a la “nueva normalidad”

LILIAN ACOSTA GUTIERREZ
VÍCTOR MUÑOZ DAGUA

Lilian Acosta Gutiérrez, máster en estudios avanzados en teatro con énfasis en dirección escénica de la Universidad Internacional de la Rioja - España. Maestra en Artes Escénicas con énfasis en Actuación, titulada por la Facultad de Artes de la Universidad El Bosque. Profesora en Expresión y Lenguaje Corporal del Instituto Superior de Enseñanza Artística, Centro de Educación Corporal en Buenos Aires – Argentina. Formación complementaria en teatro gestual, clown, gimnasia acrobática, técnicas circenses y pedagogía, a través de diplomados y talleres desarrollados en Colombia y Argentina. Docente con énfasis en lenguaje y expresión corporal del programa de Arte Dramático de la Universidad El Bosque. Actriz, directora y productora de la Corporación Artística Tierradentro Artes Escénicas y Audiovisuales. Experiencia en el desarrollo de proyectos de formación y gestión en arte dramático.

Afiliación: Universidad El Bosque – Bogotá - Colombia
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4311-3078>

Víctor Muñoz Dagua, máster en estudios avanzados en teatro con énfasis en dramaturgia de la Universidad Internacional de la Rioja - España. Especializado en Docencia Universitaria en la Universidad El Bosque. Maestro en artes escénicas titulado por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Academia Superior de Artes de Bogotá, ASAB. Diplomado en Gestión Cultural, Universidad El Rosario e IDARTES. Con estudios en Dirección de Relatos Audiovisuales, convenio Escuela Internacional de Cine de San Antonio de los años, Cuba, y Universidad Central, Bogotá- Colombia. Docente con énfasis en lenguaje y expresión corporal del programa de Arte Dramático de la Universidad El Bosque. Director, actor y dramaturgo de la Corporación Artística Tierradentro Artes Escénicas y Audiovisuales. Experiencia en el desarrollo de proyectos de formación artística para niños y jóvenes en situación de fragilidad social.

Afiliación: Universidad El Bosque – Bogotá - Colombia

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7162-0413>

• RESUMEN

La pandemia del Covid-19, obligó a las instituciones educativas a desarrollar estrategias de continuidad para sus procesos formativos, centradas en la preservación de la salud y en mantener e incluso mejorar la calidad del aprendizaje. Ante este panorama desafiante, docentes del programa de Arte Dramático de la Universidad El Bosque llevaron a cabo un trabajo experimental, en el cual diseñaron, realizaron y circularon recursos educativos audiovisuales (REA) como estrategia pedagógica para la formación corporal y expresiva de actores en entornos virtuales. Con esta propuesta, no se buscó reemplazar la experiencia convivencial del aula, sino plantear formas de actualizar las estrategias, los medios y canales de aprendizaje de acuerdo con el constante crecimiento de la cultura digital interactiva, en consonancia con los fundamentos del Arte Dramático. Esta experiencia se ha expandido y los REA creados se utilizaron como estrategia de aprendizaje durante el confinamiento, la alternancia y el retorno a la presencialidad, llevando a cabo una actualización y evaluación de la pertinencia de los contenidos en el contexto actual.

• PALABRAS CLAVE

Arte dramático, innovación pedagógica, método de enseñanza, tecnologías de la información.

• RESUMO

A pandemia da Covid-19 obrigou as instituições de ensino a desenvolverem estratégias de continuidade de seus processos formativos, voltadas para a preservação da saúde e manutenção e também a melhoria da qualidade do aprendizado. Diante desse cenário desafiador, docentes do programa da Arte Dramática da Universidade El Bosque realizaram um trabalho experimental, no qual projetaram, confeccionaram e circularam recursos educativos audiovisuais (REA) como estratégia pedagógica para a formação corporal e expressiva de atores/atrizes em ambiente virtual. Com esta proposta, não buscamos substituir a experiência de convivência da sala de aula, mas propor formas de atualizar as estratégias, mídias e canais de aprendizagem de acordo com o crescimento constante da cultura digital interativa, em consonância com os fundamentos da Arte Dramática. Essa experiência se ampliou e os REAs criados foram utilizados como estratégia de aprendizado durante o confinamento, alternância e retorno ao presencial, atualizando e avaliando a pertinência do conteúdo no contexto atual.

61 •

• PALAVRAS-CHAVE

Arte dramática, inovação pedagógica, método de ensino, tecnologias da informação.

Introducción

En marzo de 2020 se decretó en Colombia el aislamiento preventivo obligatorio como medida para evitar la propagación del COVID-19. El Ministerio de Educación en concordancia con la normatividad promovida por la UNESCO (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2020), planteó el cierre de las instalaciones educativas y decretó la continuidad de los procesos académicos desde casa.

Frente a este delicado panorama, docentes del programa de Arte Dramático de la Universidad El Bosque se vieron en la necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas que facilitarían la continuidad de los procesos formativos, al adaptar las prácticas presenciales a un sistema remoto. Esto generó oportunidades de innovación en el desarrollo de materiales de aprendizaje. De esta manera, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se estableció como estrategia para garantizar el acceso a una educación de calidad, segura y relevante en tiempos de crisis.

En consecuencia, ante un proceso formativo de intérpretes mediado por la virtualidad, surgió, en principio, la discusión sobre el valor de la presencialidad como una característica fundamental de esta disciplina.

El Arte Dramático implica una presencia que convoca al estudio o disfrute vivencial en un tiempo y espacio únicos, un convivio que, junto con la *poiesis* y la *expectación*, constituyen el acontecimiento teatral. Según Jorge Dubatti (2011, 35) se denomina convivio o acontecimiento convivial a la reunión, de cuerpo presente y sin intermediación tecnológica, de artistas, técnicos y espectadores en una encrucijada territorial cronotópica (unidad de tiempo y espacio) cotidiana (una sala, la calle, un bar, una casa o un aula, en el tiempo presente).

En las prácticas de formación actoral el convivio entre el profesor, los estudiantes y los compañeros de clase, constituyen parte fundamental de la experiencia, fortaleciendo la comprensión de las temáticas y logro de los objetivos del curso. Los estudiantes se encuentran junto al docente y sus compañeros en un espacio y tiempo compartidos, en una situación de exposición e intercambio. En este encuentro las relaciones sociales nutren el universo subjetivo y lo influyen, generando una experiencia viva desde el lugar de la acción y la expectación.

Sin embargo, es importante resaltar que el teatro siempre ha enfrentado las crisis y los momentos difíciles de la sociedad, al plantear preguntas y ofrecer alternativas, y en la era digital la adaptación a los nuevos medios será vital para su permanencia.

La pertenencia del teatro a nuestro mundo actual, guste o no, tiene que tomar en cuenta la supremacía de los medios en el mundo. Si el teatro quiere existir más allá de su situación de arte fugaz y de su supuesta inmediatez, tiene que darse su sitio en el juego interactivo de los medios. (PAVIS, 2016, p. 205)

Durante el periodo de aislamiento por la pandemia del COVID-19, los creadores escénicos se adentran en el universo virtual y generan expresiones digitales con el soporte de las TIC. De esta manera surge el tecnovivio, una experiencia de encuentro mediada por la tecnología que posibilita la conexión entre dos o más personas en un tiempo simultáneo, o la interacción monoactiva del espectador o usuario con el dispositivo (DUBATTI, 2015). En el ámbito de la educación, y en particular de la formación actoral, el tecnovivio se convirtió en el recurso que sustentó la presencia y encuentro de estudiantes y docentes en un entorno virtual, con el fin de preservar la experiencia del convivio.

En esta perspectiva, los recursos educativos audiovisuales (REA) emergen entonces como una estrategia pedagógica que facilita la mediación en entornos virtuales para la formación corporal y expresiva del intérprete. Es en este contexto donde se presenta un proceso de aprendizaje que, a través de REA, impulsa una dinámica innovadora en el aprendizaje al aprovechar el trabajo remoto y autónomo.

63 • A partir de un trabajo experimental llevado a cabo durante la pandemia en cursos obligatorios y electivos de Expresión Corporal, docentes del programa de Arte Dramático de la Universidad El Bosque, diseñaron, realizaron y circularon recursos educativos audiovisuales, como estrategia metodológica para fortalecer la interacción entre profesores y estudiantes, dejando ver, además, que su aplicación se puede extender incluso después del aislamiento preventivo.

Con esta propuesta, no se pretendió el reemplazo de la experiencia convivencial del aula de clases, pero sí se propusieron formas de actualizar las estrategias, los medios y canales de aprendizaje en concordancia con el constante crecimiento de la cultura digital interactiva. Todo ello se realizó de manera coherente y consecuente con los fundamentos del Arte Dramático.

Cabe aclarar que, como lo menciona la guía básica de recursos educativos abiertos (BUTCHE et al, 2015), el aprendizaje basado en recursos no es sinónimo de educación a distancia. Este modelo se consolida como un motivador esencial a través del cual los docentes encuentran herramientas que permiten otras formas de brindar orientaciones y complementan los discursos y expresiones orales en

constante transformación. Así mismo, no basta solo con elaborar el recurso, sino que la calidad y planeación de este en las diferentes actividades serán clave para la construcción de conocimiento y aprendizaje por parte del estudiante.

En el campo del Arte Dramático, al revisar los recursos audiovisuales implementados en la formación actoral, se identifican algunos donde se sistematizan técnicas y teorías de la actuación. Estos recursos fueron inicialmente utilizados como memoria de los procesos investigativos y creativos, y posteriormente se incorporan en el ámbito pedagógico, que ha tenido influencia en generaciones de artistas de diferentes generaciones. Entre ellos, se destacan materiales como:

The Physical Training, documental producido por *Odin Teatret Film* en 1972, que muestra el entrenamiento del *Odin Teatret*, comentado por su director Eugenio Barba.

The Body Speaks, película de 1975 que presenta al actor Ryszard Cieslak en conversación con Margaret Croyden sobre el entrenamiento del *Theatre Laboratorium*, propuesto por el director y teórico polaco J. Grotowsky.

El Teatro de Meyerhold y la Biomecánica, documento audiovisual de 1997 donde se presentan los principios de la práctica de la biomecánica en la actuación, propuestos por el director, actor y teórico ruso.

Los dos viajes de Jacques Lecoq, documental de 1998 que presenta las teorías y prácticas de formación actoral a partir del cuerpo, el movimiento, la actuación y la creación, del pedagogo, actor y mimo francés Jacques Lecoq.

Enfin voir Etienne Decroux bouger de 2006, donde se compilan cuadros y rutinas de mimo corporal dramático interpretadas por el mimo francés Etienne Decroux, sus actores y estudiantes.

• 64

Experiencia REA

El 3 de abril de 2020, el programa de Arte Dramático, por la naturaleza de su labor artística y pedagógica, decidió aplazar el 30% de las asignaturas de la carrera y dar continuidad únicamente a las asignaturas teóricas, electivas y materias prácticas de los últimos semestres, con el fin de no afectar los tiempos de graduación. Estos cursos se impartieron de manera telepresencial, con el apoyo de herramientas digitales y el uso de plataformas que ya se utilizaban, incluso antes de la cuarentena.

La experiencia de los docentes al desarrollar una asignatura práctica en un entorno virtual evidenció la necesidad de transformar la metodología utilizada. Se organizaron actividades sincrónicas y asincrónicas, con actividades adaptadas a las

condiciones de tiempo, espacio y conectividad. Se utilizaron recursos educativos audiovisuales ya existentes, propios de los docentes y otros creados por los estudiantes.

Los docentes como usuarios de REA en otros contextos de formación inicialmente consideraron que un recurso educativo audiovisual debía cumplir con ciertas condiciones mínimas de calidad como: un entorno visual agradable, de preferencia minimalista, bien iluminado, íntimo y tranquilo, un lenguaje empático, amable y asequible, una presentación del tema sencilla, clara y concreta, y la motivación hacia la interacción y participación activa del estudiante.

Con base en estos aspectos, se elaboraron diez recursos educativos audiovisuales personalizados, los cuales se presentaron durante lo que restaba del 2020-1 a 47 estudiantes de los cursos “Entrenamiento I” de séptimo semestre, con 22 estudiantes y la electiva “Educación del cuerpo para el autoconocimiento”, con 25 estudiantes.

Se llevó a cabo la delimitación del eje temático, la redacción del guión, la producción (ejecución del plan de rodaje, grabación, selección del material grabado, edición y montaje), la publicación e interacción con los estudiantes.

Los REA producidos y circulados presentaron contenidos relacionados con rutinas de entrenamiento corporal y vocal, organizados de la siguiente manera:

- 65 • **Estructura:** se dividió en tres momentos guiados por el docente. El primero la introducción que incluyó un saludo, la presentación del tema y los objetivos. El segundo fue el desarrollo donde se realizó una rutina de entrenamiento corporal o vocal. Y finalmente, el cierre, con la despedida, recomendaciones y conclusiones.

Contenidos: se presentaron los contenidos con un lenguaje accesible, con indicaciones breves y concretas. Se suministraron orientaciones a través de imágenes, audios (voz en vivo, voz en off, música) y textos de apoyo. Los contenidos presentados fueron creados a partir de referentes y de la experiencia docente.

Lenguaje audiovisual: se aplicaron diferentes técnicas de lenguaje audiovisual como planos, movimientos y angulaciones de cámara, edición en plano secuencia y por corte, efectos de color, edición sonora, tiempo y transiciones.

Dispositivos de grabación y edición: se utilizaron una cámara de video 4K, trípode, micrófono inalámbrico, tres reflectores de iluminación y un programa de edición profesional.

Locación: se adaptó un espacio en casa para llevar a cabo la práctica propuesta.

Vestuario y utilería: se utilizó ropa cómoda acorde a una paleta de color establecida, así como elementos decorativos, superficie de apoyo para los ejercicios.

Duración total: se estableció una duración mínima de 3 minutos y máxima de 10 minutos por cada recurso.

Acceso: los REA fueron cargados en una plataforma para compartir videos en internet. Los enlaces se compartieron a través de un *Learning Management System* (LMS), donde se especificaron las instrucciones para su uso y se propuso una actividad de participación y evaluación.

Las experiencias de uso de los REA fueron registradas por los estudiantes mediante diferentes formatos como tablas, video bitácoras, audio bitácoras, registros fotográficos, reflexiones escritas y dibujos.

Dado que en las prácticas asincrónicas mediadas por un REA la evaluación ya no es tan inmediata, se dificulta hacer un seguimiento directo al proceso del estudiante como usualmente ocurre en las clases prácticas, por lo que se buscó diseñar actividades que permitieran verificar la apropiación de los contenidos y evaluar las temáticas del curso.

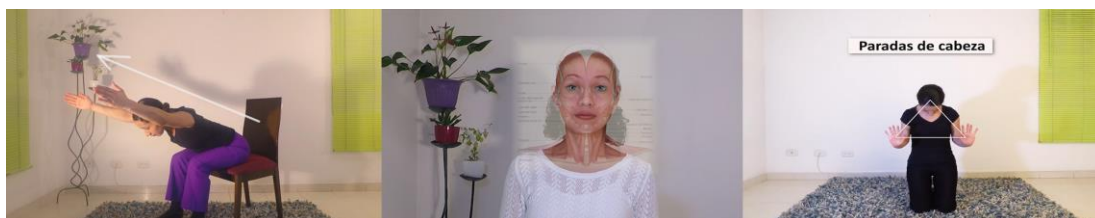


Figura 1. Imágenes de los REA compartidos con los estudiantes. Composición fotográfica Lilian Acosta, 2021.

Se realizó una medición de impacto de estos REA a partir de una encuesta que valoró cuatro aspectos principales, seleccionados con base en la Guía para la Evaluación Pedagógica de Material Audiovisual promovida por el Ministerio de Educación de España (ROJAS, 2011) y complementado con el Instrumento para Evaluar Recursos Educativos Digitales, LORI – AD (ADAME, 2015), con el objetivo de determinar la calidad de los materiales educativos audiovisuales mediante la aplicación de diversos criterios que permiten identificar las características de cada recurso. Cada aspecto fue evaluado en una escala de valoración de 0 a 5 de acuerdo con los siguientes criterios (ver tabla 1):

Tabla 1. Criterios de evaluación REA

Aspecto	Descripción	Criterios de evaluación
Objetivos	Finalidad del recurso educativo audiovisual	<ul style="list-style-type: none"> • Se formulan los objetivos de forma clara y precisa. • Los objetivos son coherentes con los contenidos del curso. • Se fomenta la autonomía y la actitud reflexiva.
Contenidos	Relevancia, pertinencia y coherencia de las temáticas abordadas	<ul style="list-style-type: none"> • El contenido presentado es coherente y apropiado para el logro de los objetivos del curso. • La presentación de los contenidos y las indicaciones sobre cómo realizar la actividad se muestran con claridad. • El contenido es original, actualizado y pertinente
Calidad técnica	Producción del material audiovisual	<ul style="list-style-type: none"> • El material se presenta de forma estructurada y agradable. • Los recursos audiovisuales presentan calidad visual (imagen, textos, iluminación, color) y auditiva (música, voces, otros sonidos). • La duración de los recursos audiovisuales es adecuada
Accesibilidad	Facilidad para hacer uso del recurso	<ul style="list-style-type: none"> • El material se encuentra disponible en plataformas web de fácil acceso. • Se identifica rápidamente como acceder a los contenidos. • El material es reusable, se puede volver a utilizar fuera del contexto del curso.

Tabla 1. Criterios de evaluación REA. Nota. Elaboración propia basado en Rojas, 2011 y Adame, 2015

Se utilizó la Guía para la Evaluación Pedagógica de Material Audiovisual como punto de partida para establecer los indicadores de valoración de los recursos creados. Se tuvo en cuenta que el REA se crea con una finalidad pedagógica, que debe articularse con el proyecto educativo, con la intención de fomentar en los estudiantes una actitud

activa frente a la virtualización de los contenidos que se impartían en la modalidad presencial. De esta manera, se busca el logro de los objetivos de aprendizaje y mantener o incluso mejorar el desempeño de los estudiantes.

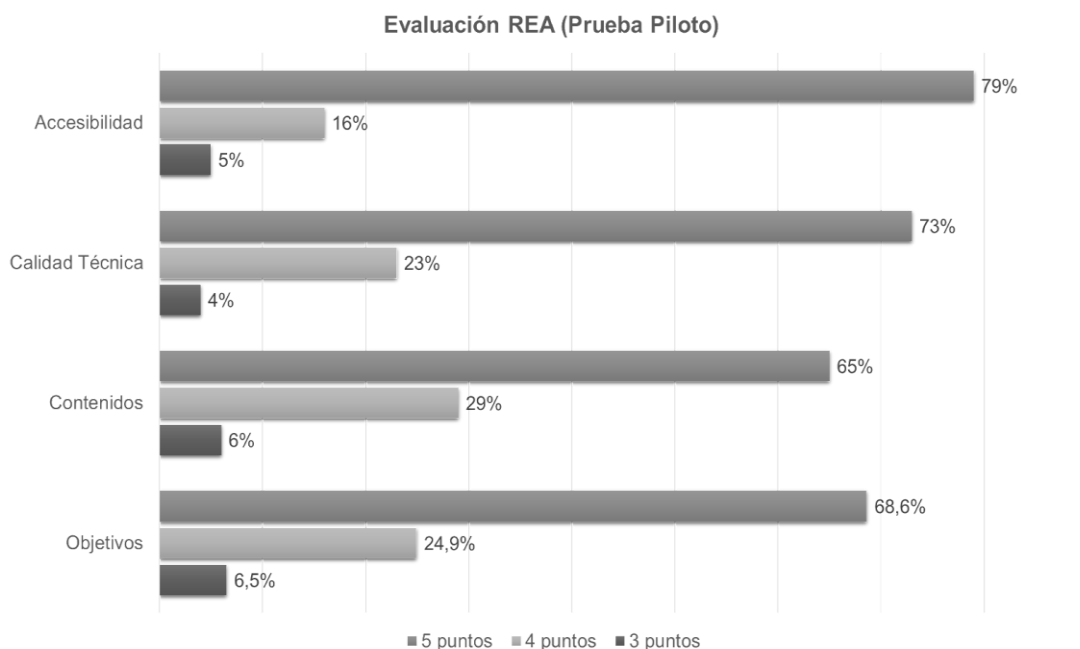


Figura 2. Evaluación REA (Prueba Piloto). Encuesta aplicada a 47 estudiantes, que puntuaron en una escala de 0 (no cumple) a 5 (cumple).

• 68

El Instrumento para Evaluar Recursos Educativos Digitales LORI – AD, orientado hacia una medición más cualitativa de los aspectos de calidad y pertinencia establecidos, proporcionó la base para establecer una escala de valoración que permitiera a los estudiantes expresar sus impresiones y reflexiones frente a los REA circulados con mayor objetividad. Estos aportes se utilizaron posteriormente para evaluar y reestructurar dichos recursos.

Además de realizar dicha medición, se recopilaron percepciones acerca de la implementación de los REA en los procesos académicos desarrollados durante el periodo de aislamiento preventivo y la virtualización de las clases prácticas, con la participación de estudiantes que tomaron estos cursos.

Tras su experiencia con el desarrollo de una asignatura práctica de forma virtual, manifiestan haber atravesado un periodo de incertidumbre y falta de motivación, en medio de una situación extraña a la que gradualmente se adaptaron. No obstante, la propuesta metodológica de los cursos “Entrenamiento I” y “Educación del cuerpo para el autoconocimiento”, con la mediación del aprendizaje con REA, les permitió identificar una ruta clara para alcanzar los objetivos, así como distinguir otras estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Los estudiantes identificaron en esta propuesta metodológica un diálogo en el cual el REA piloto fomenta que el estudiante presente evidencias en diversos formatos, para dinamizar así la participación y la creatividad en la asignatura. Del mismo modo, consideran que podría ser una práctica válida para la presencialidad, ya que permite recordar, practicar y aclarar dudas en un espacio y tiempo distintos al de la clase.

Destacan que esta experiencia los ha sensibilizado frente a su autonomía, autoconocimiento, fortalecimiento de su atención, resolución de problemas, desarrollo de su creatividad y adquisición de habilidades digitales.

No obstante, reconocen algunas dificultades para alcanzar el logro de los objetivos, como las condiciones en las que deben llevar a cabo sus clases en casa (espacio, conectividad, intimidad, concentración) y la importancia de la relación del docente con el estudiante (retroalimentación, evaluación directa e inmediata, guía, motivación), aspectos que dificultan el desarrollo del proceso formativo.

69 • A partir de su experiencia, consideran que un buen REA debe contar con una excelente calidad de imagen y sonido. Además, debe utilizar recursos como textos, audios y gráficos de apoyo, diferentes ángulos de la cámara y un estilo atractivo, de manera que logre mantener el interés del estudiante.

En consecuencia, consideran relevante la calidad técnica del REA y el manejo adecuado le dé el docente, quien brinda el acompañamiento y la asesoría necesarios al estudiante. Asimismo, es importante verificar el logro de los objetivos planteados. Todo ello contribuye a garantizar la efectividad de este en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

De acuerdo con los resultados anteriormente descritos y la experiencia de los docentes, se identificó como aspecto relevante, la necesidad de que el REA presente unas características particulares que faciliten la interacción entre docente y estudiante, con el ánimo de promover la participación activa de este último, quien se sitúa a en el centro del proceso de aprendizaje como creador y generador de contenidos.

Entre el 30 de junio y el 01 de agosto de 2020, se retomaron en modalidad telepresencial las materias que habían sido aplazadas debido a la necesidad de mantener la medida de aislamiento y asegurar la continuidad de los procesos académicos. En este contexto, se expandieron los materiales desarrollados al curso “Expresión Corporal I”. A partir de los REA existentes, se crearon recursos y contenidos interactivos digitales mediante el uso de una herramienta en línea. Estos recursos creados también fueron compartidos en el periodo 2020-2 en los cursos “Expresión Corporal I” y “Entrenamiento I”, los cuales se impartieron de forma telepresencial.

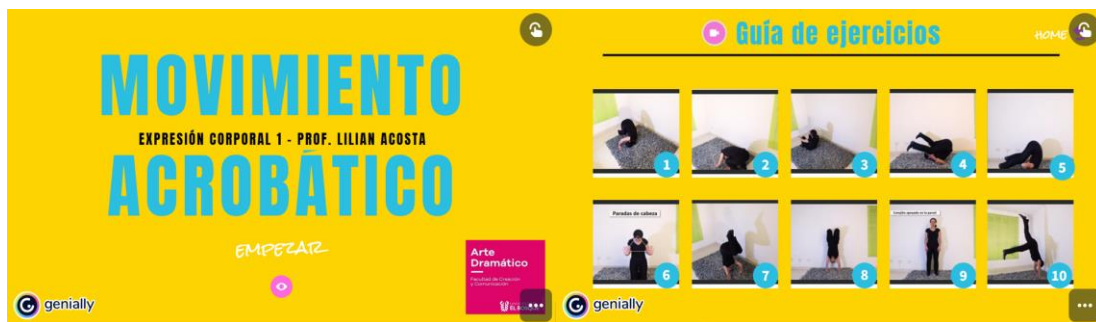


Figura 3. Imágenes de los REA compartidos con los estudiantes. Composición fotográfica Lilian Acosta, 2021.

Durante el año 2021, se implementó el modelo de alternancia que combinaba la presencialidad y telepresencialidad. Durante ambos periodos del año, se retomaron y actualizaron los REA creados, también se dio provecho a las capacitaciones brindadas a los docentes durante el periodo de pandemia.

El avance en el proceso de vacunación, la reducción de casos de COVID-19 y la adopción de medidas de autocuidado permitieron la transición hacia la “nueva normalidad”, un término utilizado para referirse al periodo posterior a la pandemia en el cual se reformulan hábitos y reglas a partir de las experiencias y aprendizajes dados durante la crisis. Según la UNESCO (2022), la nueva normalidad representa una oportunidad de cambio, un conjunto de hechos que invitan a reflexionar sobre nuestra realidad previa y el afrontamiento de un momento de transformación.

En este escenario, se ha adoptado la implementación de entornos de aprendizaje híbridos como una estrategia para la continuidad académica. Este enfoque se basa en el constructivismo, que busca brindar acceso a múltiples representaciones

de la realidad, así como a contenidos y actividades pertinentes con el contexto, para la reflexión y la construcción colaborativa del conocimiento (OSORIO GÓMEZ, 2011).

La “nueva normalidad” implica la incorporación de las TIC como mediadoras de las relaciones sociales, económicas y académicas. En este sentido, la introducción de recursos digitales en las clases presenciales se logra de una manera más orgánica y con menor resistencia por parte de docentes y estudiantes. Este nuevo contexto posibilita la integración de los REA en los entornos de aprendizaje a través del desarrollo de experiencias creativas y abiertas, que involucran diversas acciones, medios y recursos. Esto se produce en un ambiente propicio que favorece una mayor aceptación y comprensión de las estrategias propuestas desde este enfoque.

En el periodo académico 2022-1, se retornó al 100% de la presencialidad, y durante este tiempo continuó el uso y aprovechamiento de los REA creados. Estos recursos se implementaron de manera definitiva como materiales de estudio autónomo y dentro de la clase práctica presencial. Para ello, se utilizaron recursos tecnológicos como pantallas, computadores y amplificadores, los cuales se adaptaron a los espacios de clase.

Estas aulas híbridas, que integran de manera coordinada los modelos de aprendizaje presenciales y virtuales, se convirtieron en una forma innovadora de abordar la educación durante la crisis sanitaria, y en la nueva normalidad se establecieron de manera flexible y articulada con a las actividades presenciales (PRINCE TORRES, 2021). No se trata de volver a la normalidad anterior, sino de construir nuevas

- 71 • estrategias a partir de la reflexión frente a las prácticas pedagógicas implementadas.

En la actualidad, los recursos siguen siendo empleados como estrategia de aprendizaje, siempre llevando a cabo una revisión de su pertinencia y actualización de los contenidos. Hasta la fecha, se ha logrado llegar a 259 estudiantes impactados (Ver tabla 2). Las observaciones de los estudiantes se han recopilado semestre tras semestre a través de una herramienta de evaluación del curso y la plataforma de evaluación de asignaturas institucional.

Tabla 2. Población impactada

Recursos educativos audiovisuales para los procesos de enseñanza aprendizaje en Expresión Corporal			
Año	Periodo	Asignaturas	N° Estudiantes
2020	2020-1	Entrenamiento I	29
		Educación del Cuerpo para el Autoconocimiento	21
	Intersemestral	Expresión corporal I (Grupo 1 y Grupo 2)	33
	2020-2	Expresión Corporal I	17
		Entrenamiento I	19
2021	2021-1	Expresión Corporal I (Grupo 1 y Grupo 2)	39
	2021-2	Expresión Corporal I	26
2022	2022-1	Expresión Corporal I (Grupo 1 y Grupo 2)	30
	2022-2	Expresión Corporal I	20
2023	2023-1	Expresión Corporal I	25
TOTAL ESTUDIANTES IMPACTADOS			259

Tabla 2 - Población impactada

A partir de una construcción conceptual en torno a los recursos educativos audiovisuales, y con base en esta experiencia como prueba piloto, docentes del programa de Arte Dramático de la Universidad El Bosque, llevaron a cabo el proyecto solidario de investigación “Narrativas transmedia como estrategia educativa emergente en la formación actoral”. Este análisis condujo al diseño de una estrategia metodológica que, desde las narrativas transmedia y sus principios, orienta sobre la

creación de Recursos Educativos Audiovisuales Transmedia, para fortalecer entre docentes y estudiantes su rol activo de interacción y co-creación de contenidos, al sacar provecho de la convergencia de medios.

Discusión y conclusiones

En la búsqueda de metodologías innovadoras para lograr un aprendizaje significativo, la creación de REA se presenta como una estrategia posible en el campo de la educación, especialmente en la formación actoral. Sin embargo, es importante destacar el rol fundamental del docente, ya que ninguna metodología ni estrategia por sí sola garantiza el logro de los objetivos (OLMEDO; SÁNCHEZ, 2019).

Los estudiantes reconocen frente a su experiencia en el desarrollo asignaturas prácticas de manera virtual, que atravesaron por un periodo de incertidumbre y desmotivación, en medio de una situación extraña a la cual se adaptaron gradualmente. Sin embargo, está propuesta pedagógica, que media el aprendizaje con REA, les permitió identificar una ruta clara para alcanzar los objetivos, además de distinguir otras estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, reconocen en esta propuesta pedagógica un diálogo, donde los REA presentados promovieron la presentación de evidencias por parte de los estudiantes en diferentes formatos, lo que dinamizó su participación y creatividad en la asignatura. También consideran esta práctica como válida para la presencialidad, ya que permite recordar, practicar y aclarar dudas en un espacio y tiempo diferente al de la clase.

73 • Destacan que esta experiencia los ha sensibilizado frente a su autonomía, el autoconocimiento, el fortalecimiento de su atención, la resolución de problemas, el desarrollo de su creatividad y la adquisición de habilidades digitales.

Con base en lo planteado por Olmedo y Sánchez (2019), esta práctica evidencia una clara diferencia con el aprendizaje mecánico, el cual se limita a la resolución de pruebas con una única solución y no fomenta un aprendizaje significativo.

Los estudiantes con quienes se ha dado continuidad a esta estrategia en las aulas híbridas resaltan, en los procesos de evaluación del curso, la contribución significativa de los REA como una herramienta de aprendizaje. Valoran positivamente el uso del REA como una estrategia eficaz, siempre y cuando el docente proporcione orientación antes, durante y después de la implementación del recurso.

Las aulas híbridas son una parte fundamental de la transformación educativa, donde lo “normal” se asume de forma diferente en un proceso de adaptación y cambio,

entre el periodo de crisis y el retorno a una normalidad que implica nuevas formas de asimilar lo cotidiano. La transformación digital actual tiene una influencia significativa en la transformación de la educación, por lo que el sistema educativo debe buscar una colaboración entre la autonomía de los estudiantes mediante el uso de los recursos digitales y la cooperación del docente a través del proceso de acompañamiento. Sin obviar que en este proceso también se crea una brecha debido a la falta de acceso a la tecnología, lo que limita la estrategia a solo a una población privilegiada que cuenta con los dispositivos, posibilidades de capacitación y uso de la tecnología (OSORIO GÓMEZ, 2011).

De acuerdo con los resultados previamente descritos y la experiencia de los docentes como creadores de los REA, se destaca la importancia de que estos recursos cuenten con características específicas que fomenten la interacción entre docente y estudiante, y promuevan la participación activa de este último, colocándolo en el centro del aprendizaje como creador y generador de contenidos. Así como se identificó en la “Guía para la evaluación pedagógica de material audiovisual educativo” y el “Instrumento para evaluar recursos educativos digitales LORI-AD”, se requieren mediciones cualitativas y cuantitativas que permitan identificar la calidad técnica y pedagógica del recurso.

Ante la alternativa de generar procesos de enseñanza aprendizaje apoyados en REA, el docente puede considerar que se trata de un proceso complejo, que requiere de una gran inversión en tiempo, recursos materiales o tecnológicos, e incluso de una alfabetización en el manejo de herramientas digitales y otras competencias. Sin embargo, la creación de los REA ofrece amplios beneficios, ya que el docente contará con unos materiales personalizados que pueden ser reusados. Además, con su red de estudiantes los podrá expandir rápidamente, lo que convoca a profundizar en las temáticas hasta el punto de que los propios estudiantes se conviertan en creadores de contenidos.

Por este motivo, el docente puede comenzar con el diseño de pruebas piloto simplificadas, las cuales podrá mejorar gradualmente de acuerdo con su experiencia e intereses (ADAME, 2015). Ante los desafíos que esto implica, es fundamental que el docente cuente con el apoyo de sus estudiantes en la creación de los REA, a partir de una estrategia de aprendizaje colaborativo que fomente la participación y la interacción.

Es importante considerar que la creación de REA requiere disponibilidad y un acceso tecnológico mínimo para su desarrollo. Por lo tanto, es necesario analizar las

posibilidades de diseño e implementación en cada caso y contexto, así como contar con el apoyo de las instituciones educativas y el fortalecimiento de su estructura tecnológica. Del mismo modo, es fundamental que las instituciones educativas brinden el tiempo necesario para impulsar proyectos relacionados con esta alternativa dentro de su estructura pedagógico-administrativa.

Si la formación en Arte Dramático se caracteriza por la interacción grupal en un tiempo y espacio compartido, la mediación virtual implica resignificar el trabajo en equipo, para enfocarse en la persona y su desempeño individual, su interacción y participación. Es importante reconocer la ineludible necesidad del acompañamiento docente para evitar que los estudiantes realicen prácticas distorsionadas durante las actividades asincrónicas apoyadas en el uso de REA. Dentro de las prácticas híbridas se da espacio tanto al convivio como al tecnovivio, entornos de encuentro que, según lo plantea Dubatti (2015), permiten la interacción entre los participantes, ya sea con o sin mediación de la tecnología, pero sí con una experiencia compartida.

En base a lo expuesto, conviene señalar que en este contexto los REA no implican la sustitución de la presencialidad y pueden ser utilizados en diferentes modalidades de educación. Constituyen un proceso en el cual los contenidos y sus elementos integrales aportan a la creación de una experiencia de aprendizaje unificada. Emergen como una experiencia que no pretende convertirse en un modelo o una fórmula para garantizar el desempeño académico de los estudiantes, sino más bien reconocer unos procedimientos que involucran sujetos, saberes, prácticas e intereses,

- 75 • aprovechando la convergencia actual, donde las TIC se convierten en aliadas para contribuir a la optimización del proceso formativo.

Los REA como herramienta pedagógica no son una novedad, pero su implementación en el contexto de la pandemia, especialmente en el ámbito de la formación corporal y expresiva de los actores en el contexto universitario, es lo que hace que esta experiencia sea innovadora. Se ha expandido desde el periodo de confinamiento hasta el retorno a la presencialidad, adaptándose a las condiciones y necesidades de cada momento. Se ha trabajado en el diseño, implementación, evaluación y actualización de contenidos, para que sean pertinentes en el contexto actual.

Además de las condiciones ya mencionadas, los REA pueden fortalecerse mediante la interacción de otros formatos y plataformas, hacia la creación de narrativas transmedia como estrategia para los procesos de enseñanza aprendizaje. Esto

contribuye a fortalecer prácticas pedagógicas tanto en la formación actoral como en otras áreas de conocimiento, dentro del contexto de la nueva normalidad.

Referencias

ADAME, S. I. Instrumento para evaluar recursos educativos digitales, LORI-AD. **ResearchGate**, September, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.4020.0164>

BUTCHE, N; KANWAR. A; UVALIC-TRUMBIC, S. **Guía básica de recursos educativos abiertos (REA)**. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, La Ciencia y la Cultura. UNESCO, 2015. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232986/PDF/232986spa.pdf.multi>

DUBATTI, J. Convivio y Tecnovivio: teatro entre infancia y babelismo. **Revista Colombiana de las Artes Escénicas**, 2015. Disponible en <https://es.scribd.com/document/585054525/CONVIVIO-Y-TECNOVIVIO>

DUBATTI, J. **Introducción a los Estudios Teatrales**. México: Libros de Godot, 2011. Disponible en https://www.academia.edu/16201508/Jorge_Dubatti_Introducci%C3%B3n_a_los_Estudios_Teatrales_Introducci%C3%B3n_a_los_Estudios_Teatrales

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Lineamientos para la prestación del servicio de educación en casa y en presencialidad bajo el esquema de alternancia y la implementación de prácticas de bioseguridad en la comunidad educativa**, 2020. Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-399094_recurso_1.pdf

• 76

OLMEDO, E. O; SÁNCHEZ, I. M. El aprendizaje significativo como base de las metodologías innovadoras. **Hekademos: revista educativa digital**, (26), 18-30, Año X II, Junio, 2019.

OSORIO GÓMEZ, L. A. Ambientes híbridos de aprendizaje. **Actualidades Pedagógicas**, (58), 29-44, 2011. Disponible en <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=ap>

PAVIS, P. **Diccionario de la performance y del teatro contemporáneo**. Toma, Ediciones y Producciones Escénicas y Cinematográficas, 2016.

PRINCE TORRES, Á. C. Aulas híbridas: Escenarios para transformación educativa dentro de la nueva normalidad. **PODIUM**, (39), 103–120, 2021. <https://doi.org/10.31095/podium.2021.39.7>

ROJAS, M. **Guía para la evaluación pedagógica de material audiovisual educativa**. España. Canal UNED, 2011. Disponible en <https://canal.uned.es/uploads/serialmaterial/Serie/1192/Gu_a_para_la_evaluaci_n_pedag_gica_de_material_audiovisual.pdf>

UNESCO. **La campaña “La Nueva Normalidad” de la UNESCO**, nota web, 2020. Disponible en <<https://es.UNESCO.org/campaign/nextnormal>>

Recebido em 05/01/2023 - Aprovado em 21/05/2023

Como Citar

Acosta Gutierrez, L.; Muñoz Dagua, V. Recursos educativos audiovisuales: una experiencia pedagógica en expresión corporal que se expande a la “nueva normalidad”. *ouvirOUver*, [S. l.], v. 19, n. 2, [s.d.]. DOI: 10.14393/OUV-v19n2a2023-67896. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/67896>.

77 •



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

Entre Iracenas, Jaciaras, Marias e Josés: relato do processo criativo de “O futuro é ancestral”

MARA LUCIA LEAL

Mara Lucia Leal é artista-pesquisadora e docente do Curso de Teatro, do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da UFU e do Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES). Desenvolve pesquisa sobre Cena Contemporânea e Performance na interface entre criação e práticas artístico-pedagógicas. Pesquisadora do grupo GEAC (CNPq) e integrante da equipe editorial da Revista ouvirOUver. Organizou os InterFaces e os dossiês sobre Desmontagem (2013/14) e Performance e Pedagogia (2016/17), publicados na Revista Rascunhos. É autora do livro Performance e(m) Memória (EDUFU, 2014) e de artigos de divulgação de suas pesquisas. Em 2017 realizou a pesquisa de pós-doutorado Performance e pedagogias: poéticas e políticas do corpo: Universidad Autónoma Metropolitana (Cuajimalpa-México-DF) e Universidad Castilla-La Mancha (Cuenca-Espanha). Desde 2013 apresenta a desmontagem Memória em processos. Em 2018, organizou em colaboração com Ileana Diéguez o livro Desmontagens: processos de pesquisa e criação nas artes da cena (7Letras). Atualmente (2023), desenvolve pesquisa de pós-doutorado na Universidade de São Paulo.

Afiliação: Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9710632359254853>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0381-2488>

•RESUMO

Este texto narra o processo de montagem realizado pela turma da disciplina Ateliê de Criação Cênica do Curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia. Os Ateliês de Criação Cênica têm como objetivo oferecer às/aos estudantes a possibilidade de imersão numa criação, na qual possam experimentar e participar ativamente de todas as etapas de um processo de criação cênica. Aqui apresento o relato do processo da última montagem que coordenei, “O futuro é ancestral”, na qual realizamos uma pesquisa sobre ancestralidade. Para tanto, houve um estudo sobre as árvores genealógicas das/dos participantes e sobre a cultura de alguns povos indígenas do Brasil. O título da montagem é uma citação de Ailton Krenak, líder indígena brasileiro, ambientalista, filósofo, poeta e escritor do povo Krenak, para quem só poderemos ter um futuro se rompermos com a visão extrativista sobre o organismo vivo chamado Terra e aprendermos a nos reconciliar com as nossas origens.

•PALAVRAS-CHAVE

Ancestralidad, Proceso creativo, Pueblos indígenas

•RESUMEN

Este texto narra el proceso de montaje realizado por la clase del Estudio de Creación Escénica del Curso de Teatro de la Universidad Federal de Uberlândia. Los Estudios de Creación Escénica tienen como objetivo ofrecer a las/los estudiantes la posibilidad de sumergirse en una creación, en la que puedan experimentar y participar activamente en todas las etapas de un proceso de creación escénica. Aquí presento el relato de proceso de la última producción que coordiné, “El futuro es ancestral”, en la que realizamos investigaciones sobre ancestralidad. Para ello, se realizó un estudio sobre los árboles genealógicos de las/los participantes y sobre la cultura de algunos pueblos indígenas de Brasil. El título del montaje es una cita de Ailton Krenak, líder indígena, ambientalista, filósofo, poeta y escritor brasileño del pueblo Krenak, para quien sólo podremos tener futuro si rompemos con la visión extractiva del organismo vivo llamado Tierra y aprender a reconciliarnos con nuestros orígenes.

79 •

•PALABRAS CLAVE

Ancestralidad, Proceso creativo, Pueblos indígenas

• **ABSTRACT**

This text narrates the theatrical production process carried out by the Scenic Creation Atelier class of the Theater Course at the Federal University of Uberlândia. The Scenic Creation Ateliers aim to offer students the possibility of immersing themselves in a creation, in which they can experiment and actively participate in all stages of a scenic creation process. Here I present the process report of the last production I coordinated, “The future is ancestral”, in which we carried out research on ancestry. To this end, there was a study on the participants' family trees and on the culture of some indigenous peoples in Brazil. The title of the montage is a quote from Ailton Krenak, Brazilian indigenous leader, environmentalist, philosopher, poet, and writer from the Krenak people, for whom we can only have a future if we break with the extractive vision of the living organism called Earth and learn to reconcile ourselves with our origins.

• **KEYWORDS**

Ancestry, Creative process, Indigenous peoples

No princípio o mundo não existia.
As trevas cobriam tudo.
Enquanto não havia nada,
apareceu uma mulher por si mesma. [...]
Ela se chamava Yebá Buró, a Avó do Mundo”,
ou também “Avó da terra”.
(LANA, 1995)

Com esta narrativa de origem do povo indígena Desana iniciávamos o espetáculo “O futuro é ancestral”, montagem realizada nas disciplinas Ateliê de Criação Cênica 1 e 2 (2021-2022) no Curso de Teatro da UFU. Os Ateliês de Criação Cênica oportunizam processos de montagens cênicas com o objetivo de propiciar a cada estudante participar de todas as etapas da criação de um espetáculo até sua apresentação ao público, contribuindo para sua inserção na atividade cênica fora da Universidade, tanto na atuação como em outras funções, como dramaturgia, iluminação, cenografia, figurino, produção, entre outras. Também visa o fomento da criação de grupos de teatro dentro do curso, que possam continuar as atividades depois da graduação.

81 • O objetivo do Curso de Teatro, disposto em seu Plano Pedagógico de Curso (2017/2018), é oferecer uma formação abrangente que oportunize a/ao estudante se constituir atuante-intérprete teatral a partir de suas experiências e estudos na própria universidade. Nossa proposta busca entrelaçar cada vez mais as funções de artista-pesquisador(a), para quem o fazer artístico e a reflexão sobre seus processos de construção são elementos indissociáveis de uma mesma ação.

Nesse sentido, cada montagem dos Ateliês tem a duração de dois semestres, conta com a contribuição das e dos técnicos do curso durante o processo de criação dos Ateliês e na disciplina Visualidades da Cena III, que acontece de forma simultânea com Ateliê I, com o objetivo de colaborar para a experimentação das e dos estudantes na criação visual da montagem.¹

A potência dos Ateliês de Criação Cênica, em minha opinião, está na verticalização, integração e experiência global da prática de atuação, focando na

¹ O curso de teatro conta com oito técnicos especialistas nas áreas de Cenografia, Figurino, Iluminação, Produção, Audiovisual, Coreografia, Dramaturgia e Costura. Estes profissionais colaboram de forma ativa com as disciplinas práticas.

dimensão investigativa da criação cênica. Esses processos reafirmam alguns dos objetivos específicos do Curso de Teatro no que se refere a formação de artistas-investigadores, criadores autônomos, inseridos ética, política e esteticamente em seu contexto sociocultural e histórico.

Desde sua criação em 2018, com a implantação da última reforma curricular, até o primeiro semestre de 2023 tivemos cinco montagens de Ateliês finalizadas. Em duas delas participei como professora-coordenadora. Vou apresentar aqui o processo de “O futuro é ancestral”, cujo percurso de montagem aconteceu entre dezembro de 2021 e agosto de 2022.

No Brasil, para que alguém seja considerado indígena são necessárias duas condições: a autoidentificação e o reconhecimento pela comunidade indígena. Pela constituição brasileira de 1988, em seu artigo 231: “São reconhecidos aos índios² sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.” (CONSTITUIÇÃO, 1988)

A temática indígena, nos últimos anos, vem ganhando muita visibilidade na cultura brasileira, seja pela constante reivindicação de diferentes povos indígenas pela garantia constitucional de suas terras, mas também como reação desses povos e da sociedade civil ao ataque que o governo brasileiro – especialmente entre 2019 e 2022 - realizou aos seus direitos e ao meio ambiente, por não ser de acordo com um desenvolvimento sustentável que incluía a biodiversidade e o cuidado com a natureza.

Apesar da grande diversidade étnica e cultural – com mais de 300 povos originários e 180 línguas indígenas – nós, brasileiras e brasileiros não indígenas, desconhecemos essa pluralidade, o que colabora para a manutenção de pré-conceitos e nos nega a possibilidade de ter acesso a muitos conhecimentos ancestrais mais amalgamados com a biodiversidade que habitamos.

• 82

² Desde a Constituição de 1988, o termo “índio” vem sendo questionado, tanto por ter surgido no contexto colonial, como por não representar os povos que habitavam o continente antes da chegada dos europeus. Atualmente, essas populações preferem ser chamadas de povos indígenas ou originários.



Figura 1: Festa pelos 30 anos de homologação da maior terra indígena do Brasil, na terra-floresta Yanomami. O xamã Davi Yanomami, que liderou a conquista histórica da demarcação em 1992, conduziu a comemoração. Fonte: Instagram da Apib (Articulação dos povos indígenas do Brasil)

83 •

Desde há algum tempo eu cultivava o desejo de realizar uma pesquisa criativa que incluísse a temática indígena por considerar necessário que nós, não indígenas, nos aproximemos da vasta cultura que nos foi negada pelo processo etnocida gerado pela colonização do Brasil, processo que ainda perdura. Por isso, no final de 2021 fiz essa proposta às/aos estudantes que iriam iniciar o Ateliê de Criação Cênica 1 sob minha coordenação. A primeira ação foi ouvir os desejos pessoais das e dos estudantes: apesar de muitos não terem um interesse em particular sobre o tema apresentado, aceitaram minha proposta. Mas não sem receio, pois se consideravam muito distantes das culturas desses povos. Outra preocupação era sobre a apropriação cultural que foi, inclusive, tema dos seminários temáticos e guiou nossas escolhas cênicas. Mas será mesmo que estamos tão distantes?

No Brasil é muito comum se dizer que algum ancestral “foi pego no laço”. Eu mesma tenho um ancestral indígena, meu trisavô, que dizem, foi capturado quando era ainda criança, talvez depois de uma disputa de terra entre agricultores e indígenas em algum lugar das minas gerais. Essa é a única informação que tenho sobre ele: “foi pego no laço”. Essa fala demonstra tanto um apagamento dessa ancestralidade, como

colabora para a naturalização de nossa colonização violenta, que dizimou milhares de indígenas e escravizou tantos outros. Muitos povos foram extintos, os que sobreviveram foram por meio de muita luta e de estratégias de sobrevivência.

Para realizar uma aproximação cuidadosa com esta temática resolvi iniciar por duas vias: Primeiro, um estudo das árvores genealógicas de cada estudante como forma de perceber em sua ancestralidade essa aproximação, muitas vezes apagada e violenta. Em paralelo, realizamos um estudo de algumas culturas originárias do Brasil por meio da produção intelectual e artística de indígenas brasileiros.

Importante ressaltar que esses estudos foram realizados nos primeiros quatro meses do Ateliê 1, entre dezembro de 2021 e março de 2022, quando as aulas ainda eram realizadas de forma remota devido às restrições da pandemia da Covid 19. Apesar das dificuldades que as aulas remotas geraram³, elas nos propiciaram o encontro com pesquisadores de outros estados⁴, participação em eventos online e a concentração em exercícios de escrita a partir das pesquisas realizadas, que foram fundamentais para a dramaturgia cênica.

O estudo das árvores genealógicas foi uma ação que permitiu o reencontro de estudantes com histórias familiares, mas também o reconhecimento de suas identidades plurais. A partir da criação das árvores – feitas à mão, digital ou em sites de busca genealógica – cada estudante escolheu uma “personagem” para nos apresentar e construir uma narrativa sobre ela.

³ Dentre essas dificuldades, destaco a evasão de alguns estudantes durante o período remoto, principalmente para obter retorno financeiro e/ou por dificuldades em realizar aulas remotas. Já no período de transição para o presencial, sofremos com muitas faltas devido a contaminação pela Covid 19 e outros problemas de saúde. O medo em realizar ações que incluísse aproximação corporal, mesmo usando máscara em sala de aula, também determinou a composição de algumas cenas. Considero que o tema da montagem foi muito importante para a reconexão entre o coletivo depois de dois anos de distanciamento social. Devido a evasão em Ateliê 1, o elenco se constituiu por uma maioria significativa de mulheres: Antônio Mendes, Dandhara Morena, Fernanda Puttinick, Gabriela Zorneta, Isabel Roza Correia, Jéssica Ribeiro, Julia Mouza, Júlia Felix, Juliana Reis, Letícia Venâncio, Luisa Della Nina, Maitê Máximo e Paulo Naves.

⁴ Tivemos três pessoas convidadas ao longo dos seminários remotos. O primeiro foi Lucas Blaud Ciola, ambientalista e linguista com pesquisa sobre línguas indígenas em processo de extinção. Ele participou em dois encontros, sobre línguas indígenas e plantas medicinais, já que suas pesquisas unem ecologia e a preservação das línguas e conhecimentos dos povos indígenas. O segundo convidado foi Iago Caubi, pesquisador de Relações Internacionais de Fortaleza, que faz parte de um grande grupo de indígenas em situação urbana, que está em processo de retomada. Sua fala sobre a importância do teatro para seu reconhecimento como indígena foi tão significativa que acabou gerando uma cena. E, Maria do Socorro, professora de teoria do Curso de Teatro, que falou sobre o teatro no Acre, seu estado natal.

Esse processo foi muito revelador, deu luz aos apagamentos das ancestralidades indígenas e africanas. Relatos de muita violência contra mulheres, principalmente negras e indígenas. Violências realizadas dentro do próprio núcleo familiar, um microcosmo de nossa sociedade que exala ainda resquícios de uma colonização misógina e racista abençoada pela igreja católica.

Este estudo gerou diferentes estruturas narrativas: narrações em primeira e terceira pessoa, poemas e quadrinhas, que foram frutos de oficinas de escrita conduzidas por Luiz Leite, dramaturgo do curso. Outro exercício sobre a ancestralidade foi realizado a partir de fotos de família. Cada um(a) trouxe uma seleção de imagens para mostrar para o grupo e escolhia nos contar alguma história relacionada àquela imagem. A partir de algum acontecimento que a foto apresentava, como um batizado ou uma festa de carnaval, foi-se tramando uma escrita autoficcional a partir da imagem, que também poderia ser apropriada pelas(os) colegas.

Importante destacar que este estudo sobre a memória pessoal e coletiva faz parte de minha pesquisa sobre criação a partir de materiais autobiográficos, que realizo desde minha tese de doutorado, publicada em 2014. Já há alguns anos, a partir de minhas próprias experiências, – tanto de criação pessoal como em projetos realizados dentro do contexto acadêmico – observo que quando trabalhamos a partir de material autobiográfico se aciona a necessidade de trazer ao campo da enunciação cênica temas tabus e silenciamentos sobre vários tipos de violências: contra mulheres, pessoas negras, sexualidades dissidentes e populações minorizadas. Violências sistêmicas que, muitas vezes, são reencenadas no microcosmo familiar. A cena contemporânea tem experimentado diferentes modos de incluir experiências dos próprios participantes na criação. Na cena argentina, por exemplo, estes formatos têm sido muito recorrentes, como o Biodrama de Vivi Tellas (2017)⁵. Por lá, diferentes estruturas cênicas documentais têm colaborado para uma revisão histórica de vários temas, como das consequências da ditadura militar.

85 •

Neste processo do Ateliê também seguimos uma vertente biográfica e documental, mas levando em conta o caráter ficcional que toda narrativa de si carrega. Suzi Sperber e Juliano Jacopini (2021), pesquisadores da Unicamp, ao falarem sobre a criação de dramaturgias autofissionais, consideram que o relato de si colabora como uma “espécie de caminho para a compreensão de si e para uma ação no mundo”.

⁵ Atualmente (2023), realizo pesquisa de criação performativa de viés autobiográfico, tendo o Biodrama de Vivi Tellas como disparador metodológico e a ancestralidade indígena como tema. Projeto de pós-doutorado em andamento na Universidade de São Paulo.

Sperber e Jacopini consideram também que diferentes níveis de ficcionalização podem gerar acordos que construam uma nova realidade, cito: “Precisamos sempre disso: um mergulho – se possível abissal – em nossa realidade, para reinventá-la como ato ético via expressividades singulares, que estão no bojo de nosso território estético”. (2021, p. 234).

Sergio Blanco, dramaturgo franco-uruguaio, em seu livro *Autoficción: una ingeniería del yo*, destaca que o processo de autoficção pode gerar um dispositivo contra nossos próprios preconceitos e colabora para expor temas traumáticos, pois nos permite “deslizar de um trauma insuportável a uma trama que pode ser suportada por todos” (2020, p.5). Esse processo, além de gerar autoconhecimento, também colabora para a discussão de temas sociais sensíveis.

Descreverei, a seguir, algumas cenas que surgiram a partir da imersão na memória familiar e como elas foram tramadas com a pesquisa sobre as culturas indígenas. A atuação foi fortemente ancorada na criação de partituras corpóreo-vocais e numa estrutura narrativa em primeira e terceira pessoa. Em duas cenas – A avó do Mundo e O roubo do fogo – as figuras cênicas foram criadas a partir do estudo de animais e da criação de máscaras.

Entre Iracemas e Jaciaras

Durante a apresentação das/dos ancestrais de cada árvore genealógica foi muito recorrente o relato de abusos sexuais de avós, bisas e trisavós, de mulheres obrigadas a se casarem, que sofreram violência doméstica, muitas vezes por serem negras e indígenas. Essas ancestrais, ao contrário das de origem portuguesa e europeia, muitas vezes não tinham nomes completos nem ascendência. As informações acabavam nela, a árvore acabava nela, revelando o apagamento das populações nativas e escravizadas ao longo do processo colonial.

A partir desses relatos recorrentes, Julia Mouza criou uma narrativa que falava de sua desconhecida ancestral indígena – sua trisavó Jaciara - que teria sido pega no laço por seu trisavô Joaquim. Seu texto foi construído a partir das suas interrogações, das versões e pré-conceitos que ouviu no meio familiar, uma colagem que inclui as mesmas dúvidas de várias integrantes sobre a origem violenta e apagada.

• 86

Ela
Não sei quando ela nasceu, nem quando morreu.
Quem é ela?
Ninguém me contou, eu perguntei.
Uma “selvagem” achei.
Uma “selvagem” até que bonita, sem nome, cheia de vida.
Não sei quando morreu, nem quando nasceu.
Será que ela começou a morrer quando ele caçou, encontrou e
enlaçou?
[...]
Foi abençoada pela igreja e passou a ser chamada de casada, não
mais estuprada.
Jaciera, iluminada pela lua.
Ela é a minha, você sabe da sua? (O Futuro é ancestral, 2022, n/p)



Figura 2: Cena Iracena/Jaciara. Juliana Mouza em pé e as outras atrizes em volta. Acervo do Curso de Teatro, 2022. Fotos de Éric dos Santos Silva e Vinicius Martins Severo

Em contraponto ao texto de Jaciara, incluímos a apresentação de Iracema por José de Alencar, a personagem mais famosa do romantismo indianista, publicado em 1865. A composição corporal dessa cena foi criada a partir de pinturas icônicas desse período que retratam as mulheres indígenas⁶, criando uma oposição entre a vivência real de uma ancestral que foi violada pelo homem branco e o encontro romântico idealizado por José de Alencar e a iconografia romântica.



Figura 3: Cena Iracena/Jaciara. Partituras corporais criadas a partir das pinturas do período romântico. Acervo do Curso de Teatro, 2022. Fotos de Éric dos Santos Silva e Vinicius Martins Severo

• 88

⁶ Pinturas pesquisadas: Iracema e Lindoia, de José Maria de Medeiros; Marabá e O último Tamoio, de Rodolpho Amoedo; Moema, de Victor Meirelles e A caçadora dos Andes, de Felipe Santiago Gutiérrez.

Uma sociedade de Marias e Josés

Diante da importância que o estudo das árvores genealógica gerou para o processo, sugeri que se criasse uma cena a partir delas, destacando a repetição dos nomes de Marias e Josés, uma nítida demonstração de nossa sociedade fortemente católica, mas também incluindo os apelidos que esses antepassados tinham. Cada atriz/ator criou uma partitura corporal que desenhava sua árvore no espaço enquanto caminhava e falava os nomes de seus antepassados.





Figuras 4 e 5: Cena das Árvores genealógicas. Na primeira imagem, durante um ensaio, vê-se ainda o uso das máscaras nas aulas presenciais. Na segunda, durante uma apresentação, destaque para os figurinos que, a partir do estudo com a figurinista Letícia Pinheiro, foram customizados por cada atriz/ator. Acervo do Curso de Teatro, 2022. Fotos de Éric dos Santos Silva e Vinicius Martins Severo

• 90

Estudo sobre cultura indígena

O estudo sobre algumas culturas indígenas foi feito em seminários temáticos escolhidos pelo grupo. Realizamos durante o período de atividades remotas dois meses de seminários que incluíram temas como línguas indígenas, literatura e oralidade, musicalidades, plantas e medicinas, máscaras, pintura corporal e artes, sabendo que era um enorme campo de estudos inexplorado para nós, no qual apenas iríamos dar os primeiros passos.

Dentre essas pesquisas, quero destacar a participação, logo nas primeiras semanas de aula, na Mostra de Literatura Indígena, organizada de forma remota pelo

Museu do Índio da UFU, com curadoria da pesquisadora macuxi Julie Dorrico.⁷ Esta mostra foi fundamental para a aproximação da turma com diferentes culturas indígenas e suas narrativas. A maioria da turma nunca tinha lido nenhuma produção indígena e duas obras apresentadas nesta mostra foram incorporadas ao nosso roteiro.

Avó do Mundo

Quando comecei a ler o livro *Antes o mundo não existia* (LANA, 1995) fiquei encantada com sua beleza e por ser uma narrativa de criação do mundo, na qual a personagem originária é uma mulher [avó do mundo] que imagina a existência e, ao imaginá-la, a cria. A inclusão dessa narrativa como abertura do espetáculo deveu-se, principalmente, pela pesquisa das árvores genealógicas ter nos mostrado a terrível dor ancestral da violência contra mulheres e a resiliências delas na estrutura familiar. A avó do mundo potencializava essa força criativa e dava um contraponto em relação as mitologias ocidentais tão fortemente ancoradas nos personagens masculinos como seres criadores, principalmente, ao Deus pai cristão que abençoou o processo violento da colonização. Na narrativa do povo Desana, todos os seres criados, a partir da imaginação primordial da Avó do mundo, são gerados na grande Cobra Canoa.

“No princípio o mundo não existia”: Espectadores ouvem o mito de origem Desana olhando para uma parede de tijolos, ainda sem ver atrizes e atores, que estão atrás de um muro, só ouvem a narrativa falada em off pela avó do ator Antônio Mendes, que é ecoada pelo elenco, e imaginam esse mundo que ainda não foi criado. Quando o elenco se revela, são seres míticos, mascarados que, aos poucos, são levados pela onda azul da missão colonialista: “Abençoa Senhor!” O público os acompanha em caminhada até a área gramada: primeiro assistem algumas cenas de forma frontal, à italiana, sentados em cadeiras. Depois, durante a cena do Roubo do fogo, são convidados a participar da roda em volta da fogueira.

91 •

⁷ Autora e pesquisadora, Julie Dorrico (Trudruá Dorrico) pesquisa literatura indígena e faz parte da nova geração de indígenas que cresceram nas cidades e buscam se reconectar com suas ancestralidades. Ela narra que descobriu sua ascendência macuxi quando já tinha 26 anos de idade. Atualmente é colunista do UOL.



Figura 6: Cena Avó do mundo. Gramado em frente ao curso de Teatro da UnB. Apresentação no CÉU (Cena Universitária Nacional de Brasília), 2022. Acervo do Festival. Foto: Jéssica Lima.

O roubo do Fogo

• 92

Esta narrativa do povo Guarani é recontada por Daniel Munduruku (2015) no livro *Contos indígenas brasileiros*. Daniel é indígena do povo Munduruku, formado em filosofia com licenciatura em história e mestrado e doutorado em Educação. Foi professor da rede pública e é autor de mais de 50 livros publicados sobre temáticas indígenas para crianças e adolescentes.⁸

Vocês conhecem a história do roubo do fogo? Em tempos antigos os Guarani não sabiam acender fogo. Na verdade, eles apenas sabiam que existia o fogo, mas

⁸ Daniel Munduruku é um ativista engajado do Movimento Indígena Brasileiro e, em 2022, foi candidato a deputado federal por São Paulo: o movimento indígena contou com mais de 180 candidaturas de indígenas de diferentes etnias para tentar eleger políticos que defendam suas causas e conseguiu eleger duas deputadas federais: Célia Xakriaba e Sônia Guajajara, que assumiu o Ministério dos Povos Indígenas, recém-criado pelo governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2023.

comiam alimentos crus, pois o fogo estava em poder dos urubus. O fogo estava com essas aves porque foram elas que primeiro descobriram um jeito de se apossar das brasas da grande fogueira do sol. (MUNDURUKU, 2015)



93 •

Figura 7: Cena O roubo do fogo. Apresentação no CÉU (Cena Universitária Nacional de Brasília), 2022. Acervo do Festival. Foto: Jéssica Lima.

Nesta história, bem diferente do mito grego, quem rouba o fogo são todos os animais em conjunto com o herói Guarani. Mas depois, os animais desistem do fogo por fazer muita fumaça e o deixam sob os cuidados dos seres humanos que aprendem a cuidar dele.

O livro de Daniel Munduruku foi o primeiro que comprei para a montagem, e esta história foi contada para o grupo ainda no início do processo, quando não sabíamos o que iríamos fazer. Minha escolha em trazer o mito do fogo Guarani para o coletivo foi justamente porque queria que eles se aproximassem de outras narrativas de origem, mais integradas com a natureza e com os outros seres vivos.

Mas, durante o processo, o fogo se tornou um elemento importante como parte das visualidades, se transformando num personagem com o qual todos contracenaram, criando um espaço ritualístico de compartilhamento, uma *communitas*⁹ temporária que rompeu com os limites entre elenco e espectadores; o fogo bailou conosco ao sabor do vento, nos aqueceu durante as noites frias de apresentação e ditou o tempo das cenas que nos contam sobre a nossa relação com a natureza, finitude e a resiliência das mulheres na constituição de nossa sociedade.



Figura 8: Cena Sana se sana, criada a partir do relato de Maitê Máximo sobre sua avó paraguaia que cantava uma música de cura em espanhol para os netos quando eles se machucavam. Apresentação no CÉU (Cena Universitária Nacional de Brasília), 2022. Acervo do Festival. Foto: Jéssica Lima.

⁹ Utilizo aqui o conceito de *communitas*, de Victor Turner, pelas lentes metafóricas de Ileana Diéguez Caballero (2016, 9; 37) sobre a liminaridade da cena contemporânea: “A liminaridade está inevitavelmente vinculada às *communitas*, à proximidade com os outros sem hierarquia, ao encontro não regulamentado, mas vital, ao fazer por si mesmo e pelos outros, às subjetividades desejanças, às políticas do desejo. [...] *communitas*, entendida esta como uma anti-estrutura na qual se suspendem as hierarquias, como ‘sociedades abertas’ onde se estabelecem relações igualitárias, espontâneas e não racionais.”

Espaço cênico e visualidades

Devido à pandemia, independente do tema a ser escolhido para a montagem, eu já tinha decidido voltar para o presencial no espaço aberto, para garantir mais liberdade para o processo, devido à imposição do distanciamento e uso de máscaras, e para dar mais segurança ao público porque nossas salas, apesar de grandes, tem pouca circulação de ar.

O espaço escolhido compreende um corredor gramado atrás do bloco do teatro, que dá acesso a uma área quadrada também gramada e com árvores ao redor. Este espaço, no processo criativo, funcionou como um *site specif*¹⁰, não tentamos modificá-lo, ao contrário, buscamos criar as cenas a partir de suas qualidades físicas. Para mim, ele se mostra como uma natureza domesticada: área gramada com árvores que abrigam muitos pássaros, espremida entre concreto e tijolos, que se transformou num local de encontro ao pé da fogueira.

Em paralelo com a disciplina Ateliê 1, cinco estudantes fizeram Visualidades da Cena 3, coordenada pelo professor Mario Piragibe em conjunto com três técnicos: Camila Tiago (diretora de iluminação), Eduardo Silva (cenógrafo) e Letícia Pinheiro (figurinista). Segundo Mario, a principal questão que se coloca nessa disciplina é: Como estimular a autoria em processos educacionais e criativos dentro do contexto do curso? Para ele, a função do professor seria mais de um “catalisador”, ao provocar o grupo de trabalho por meio de questões e desafios. Quando as/os estudantes decidem sobre quais projetos fazer, professores e técnicos cumprem o papel de tutores do processo.

95 • Da etapa de investigação temática para a nossa montagem emergiram três projetos em Visualidade 3 que foram incorporados ao nosso processo criativo: o primeiro foi a confecção de máscaras inspiradas em estéticas de tradições africanas e originárias sul-americanas, o segundo sobre exploração de pigmentos de origem vegetal para pinturas corporais inspiradas em grafismos ancestrais indígenas, e o terceiro sobre o uso cênico do fogo.

A confecção das máscaras, feitas com arame e papel machê a partir de oficina realizada com Jéssica Ribeiro, atriz da turma, teve como inspiração os animais que cada um/a criou em improvisações e partituras corporais. Segundo Viveiros de Castro (1996), em seu estudo sobre o “perspectivismo ameríndio”, todos os seres vivos são gente e tem espírito. No processo ritual, o ser humano pode incorporar qualidades dos espíritos

¹⁰ Na arte contemporânea, *site specific* diz respeito a uma obra criada para existir em um determinado local. Neste caso, a/o artista leva em consideração o local ao planejar e criar uma obra.

de outros seres vivos. No nosso processo, o trabalho com animais surgiu como uma proposta para descobrir seu animal de poder, aquele que poderia fortalecer cada um(a). Esse processo se iniciou nas aulas remotas, quando ainda precisávamos nos proteger, e cada um(a) foi descobrindo o seu animal a partir de improvisações corpóreo-vocais, conduzidas por mim em colaboração com a coreógrafa do curso Nina (Ana Carolina Tannus) ainda no período remoto. Posteriormente, já durante as aulas presenciais, realizou-se a confecção das máscaras, a partir da pesquisa corpóreo-vocal com animais e do desenho desse animal imaginado. As máscaras e as partituras foram a base para a composição física das cenas *Avó do Mundo* e *O Roubo do fogo*.

O outro projeto foi do uso do fogo em cena: Dandhara Morena e Antônio Mendes aprenderam a manuseá-lo e a melhor forma de seu uso em cena para não ter perigo de espalhar para o entorno, cheio de grama e galhos secos, se inspirando nas fogueiras tradicionais com pedras ao redor. A montagem da fogueira era realizada em cena. O cenógrafo Eduardo Silva nos auxiliou nesse processo, assim como criou tochas para iluminar o espaço cênico do corredor inicial e para o roubo do fogo.

Por fim, Isabel Roza Correia e Juliana Monza fizeram um estudo sobre pigmentos naturais utilizados por diferentes povos indígenas, como o urucum e o jenipapo, realizando várias experimentações de uso desses pigmentos. Como o uso dessas plantas em pinturas corporais têm função curativa e ritualística, tivemos o cuidado de não nos apropriar dos grafismos usados nos rituais, mas de colaborar com a caracterização e composição visual corporal e dos figurinos, que foram customizados pelo elenco em conjunto com a figurinista Letícia Pinheiro, numa busca de aproximação com a paleta de cores de plantas e frutos, em tons ocre, marrom e vermelho.

• 96

Cenas em volta da fogueira

A fogueira teve uma importância enorme para a criação de várias cenas, não só determinando o formato circular do espaço cênico e a proximidade com o público, mas, muitas vezes, se transformou também em personagem com a qual todas e todos contracenam e na principal iluminação das cenas, como na figura abaixo [9], tendo um apoio de iluminação artificial, concebida pela diretora de iluminação Camila Tiago.



- 97 • Figura 9: Elenco e público iluminados pela fogueira, enquanto observam a cena *O dia da minha partida*, com narrativas pessoais inspiradas no texto do artista indígena Jaider Esbell (1979-2021). Acervo do Curso de Teatro, 2022. Fotos de Éric dos Santos Silva e Vinicius Martins Severo

Letícia Venâncio tem um irmão genealogista que colaborou com sua pesquisa; neste estudo, ela descobriu que seu décimo primeiro avô, Manoel de Paredes da Costa, foi um judeu sefardita que teve que fugir de Portugal no século XVI e quase foi parar na fogueira da Inquisição brasileira. Ela se viu refletida, de alguma forma, naquele ancestral e escreveu em formato de versos uma homenagem a ele, intitulado *Ode ao Velho*. Durante a cena da fogueira, ela canta acompanhada por Antônio em um pandeiro, num formato influenciado pela estrutura rítmica do repente.¹¹

¹¹ O repente ou cantoria é uma arte poético-musical comum no Nordeste do Brasil e caracteriza-se pela improvisação de estrofes, ou seja, pela sua composição no momento da apresentação. Cantando

Manoel de Paredes era judeu sefardita,
Veio fugido ao Brasil em tempos de Inquisição.
Com namorada católica e sogra maldita,
Foi condenado por blasfêmia e virou novo cristão.

Na barriga da amada se fazia um judeuzinho,
Mas fora do casamento não é bem-visto ter filho.
A Igreja não deixava, ao que ele respondeu:
- Não foi assim que Maria concebeu Jesus menino?

E o herege apaixonado teve seu nome alterado:
O que antes era hebraico transformou-se em português.
Foi roubado de suas crenças, perseguido e maltratado,
E aqui no Novo Mundo o que era antigo se desfez.

O pobre barqueiro rico ainda assim foi casado,
Viveu até longa idade depois de sair do xadrez.
E agora eu me despeço que esse fogo já tá brabo,
Vem, ó, noiva, que a vida agora é com vocês!
(In O futuro é ancestral, 2022, s/p)

Importante destacar que as músicas incluídas na montagem, cantadas ao vivo ou em off, fazem referências a cultura popular brasileira que, muitas vezes, é fruto de um hibridismo entre influências indígenas, africanas e portuguesas, como o repente acima e a música Batuque de Pirapora, vinculada as tradições populares de origem africana do interior de São Paulo. Elas também revelam o racismo religioso sofrido tanto pelos povos originários e escravizados, como pela perseguição católica aos judeus durante o período colonial.

Como pode-se perceber, a maioria dos relatos trazidos a partir da pesquisa sobre ancestralidade dizia respeito a diferentes tipos de violência, mas queríamos que o espetáculo finalizasse com um olhar para o futuro, que indicasse um caminho para a cicatrização dessas feridas coloniais, esse foi um dos motivos da escolha da música Batuque de Pirapora finalizar o espetáculo.

A cena Batuque de Pirapora teve sua origem nos relatos de violência racial e religiosa que surgiram a partir do estudo das árvores genealógicas. Isabel Roza Correia,

sempre em duplas, ao improvisar versos os repentistas dialogam um com o outro e com os ouvintes. Sua origem remonta a meados do século dezenove e a maior parte dos repentistas tinha origem rural, vivendo no interior e cantando para plateias camponesas.

de família afrodescendente, ao trazer a foto de seu batizado, nos contou que teve que ser batizada na zona rural, pois o padre não aceitou fazer a cerimônia na igreja porque sua mãe não era casada. Essa situação revela vários preconceitos e a perpetuação da violência religiosa desde o período colonial, quando os africanos escravizados que chegavam ao Brasil eram obrigados a serem batizados no catolicismo com nomes portugueses.



Figura 10: Foto familiar do batizado de Isabel. Acervo pessoal da atriz.

Como Isabel não escreveu um texto a partir desta imagem, sugeri que ela criasse uma cena a partir da música Batuque de Pirapora, do compositor e sambista Geraldo Filme: o autor narra a violência racial que sofreu quando criança durante uma procissão católica numa releitura do samba rural paulista. Aqui tomamos como princípio de criação a autoficção, quando nos apropriamos de histórias pessoais de outras pessoas.

A música Batuque de Pirapora se transformou, ela mesma, em material cênico, uma vez que após a cena de Isabel, ela era cantada e dançada por todas, e serviu de elemento de ligação entre as cenas de Gabriela e Dandhara, que encerra o espetáculo chamando o público para dançar com o grupo.

A professora Renata Meira, pesquisadora de danças populares, foi convidada a dar uma oficina de dança do batuque, uma dança de umbigada, quando a dupla, em momento específico, bate umbigo com umbigo. O batuque de umbigada é uma manifestação cultural africana trazida para o Brasil pelas pessoas escravizadas de origem banto. Atualmente, no Estado de São Paulo, é uma dança de terreiro, relacionada com as religiões de matriz africana.

Eu era menino
Mamãe disse: vamos embora
Você vai ser batizado
No samba de Pirapora (2x)

Mamãe fez uma promessa
Para me vestir de anjo
Me vestiu de azul-celeste
Na cabeça um arranjo
Ouviu-se a voz do festeiro
No meio da multidão
Menino preto não sai
Aqui nessa procissão
Mamãe, mulher decidida
Ao santo pediu perdão
Jogou minha asa fora
Me levou pro barracão

Lá no barraco
Tudo era alegria
Nego batia na zabumba
E o boi gemia (2x) (FILME, 2000)¹²

Após a música ser narrada por Isabel e dançada pelo elenco, Gabriela Zorneta nos apresenta sua bisavó Maria Carmelita, que sofreu racismo dentro da própria família. Sua sogra a chamava de “macaca”: “Um dia quase apanhou da sogra, mas deu um basta: Estou na minha casa, faça o favor de abaixar a mão e sair”, diz Gabriela em

¹² Tivemos acesso a gravação feita pelo grupo A Barca, no disco Turista Aprendiz, de 2020.

cena. Ela faz um contraponto dessa violência racial doméstica com as atuais vividas por pessoas negras em espaços públicos.



101 •

Figura 11: Gabriela contando a história de sua bisavó Carmelita com atrizes em roda ao fundo. Acervo do Curso de Teatro, 2022. Fotos de Éric dos Santos Silva e Vinicius Martins Severo

A narrativa trazida por Dandhara, a partir de uma foto compartilhada com o grupo, foi a escolhida para finalizar o espetáculo porque extraia força propositiva do acontecimento familiar. Dandhara foi criada dentro da cultura do samba, expressão popular brasileira que mostra a resiliência de um povo na luta pelo direito de pertencimento e de afirmação da alegria como força transformadora, como destaca a atriz em sua fala final da montagem:

Nunca parei para pensar como uma tradição começa, muito menos que uma tradição tão forte poderia ter começado com a minha avó. A roda de samba se formava ao seu redor, ela era o amálgama por trás de toda essa estrutura. Do

samba que faz vibrar a voz de um povo. Dos avós, passando para os pais e chegando aos netos, em mim: **a quinta geração livre da minha família!** O SAMBA, símbolo de um povo, se fez raiz na família e dessa raiz o fruto se fez força feminina e por fim se faz amor. (O futuro é ancestral, 2022, n/p. Grifo meu)



• 102

Figura 12: Roda de samba da família de Dandhara com sua avó ao centro. Arquivo pessoal da atriz.



Figura 13: Cena final com Dandhara contando sobre a importância do samba para sua família. Acervo do Curso de Teatro, 2022. Fotos de Éric dos Santos Silva e Vinicius Martins Severo

103 •

Durante roda de conversa com espectadores depois do espetáculo, um dos destaques sobre a montagem foi a importância de se criar um espaço de compartilhamento de memórias que os fizeram refletir sobre suas origens. As cenas, onde elenco e público estavam juntos em volta do fogo, foram vistas como um ambiente de acolhimento naquele momento pós-distanciamento social devido à pandemia, no qual estávamos precisando de espaços de reencontro e, porque não dizer, de cura.

Ao finalizar o espetáculo era projetado um vídeo com fotos de familiares de todos os envolvidos no processo como homenagem a todas as pessoas que colaboraram com a criação, de forma direta e indireta. Ao subir a legenda com a ficha técnica, ouvia-

se o Hino Nacional Brasileiro cantado em Nheengatu¹³. A tradução do hino foi realizada num curso de Nheengatu, também conhecido como tupi moderno, na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) para professores indígenas que querem retomar as línguas originárias em suas aldeias. Ao retomar uma língua nativa que foi usada como língua oficial do Brasil no período colonial, muitas vezes, para a catequização jesuíta, essas pessoas releem esse passado buscando, no presente, outras possibilidades de futuros mais amalgamados com os conhecimentos ancestrais, reaprendendo uma língua que deu nome para boa parte da fauna, flora e topônimos brasileiros.

Considero que todo processo criativo é um momento de grande aprendizado, tanto no que diz respeito ao campo das artes como da vida, já que ambos estão sempre entrelaçados. A pesquisa de imersão na ancestralidade e nas culturas indígenas realizada com esse coletivo, apesar de ser um passo inicial nessa trilha, foi muito importante tanto para a reconexão com suas origens, muitas vezes silenciadas e apagadas nos relatos familiares, mas também para o reconhecimento de que as culturas indígenas são parte importante e necessária dessas árvores familiares e de nossa existência como brasileiros e brasileiras. Reconhecer que temos direito a esses conhecimentos milenares e que temos que fazer uma reparação histórica são passos fundamentais para aprendermos a ter outra relação com a pluralidade vital do mundo que habitamos.

Retomo a narrativa do povo Desana sobre a criação do mundo gerada pela Avó primordial. Essa narrativa oral, recontada por gerações entre os povos originários do Alto Rio Negro, na Amazônia, guarda a memória do surgimento da vida na terra. Ela é a primeira Flecha do Ciclo Selvagem, idealizado por Ailton Krenak.¹⁴ Nesses ciclos, se criam correspondências entre narrativas tradicionais e científicas para refletir sobre como a humanidade vem tecendo diferentes modos de conhecimento. Os povos tradicionais transmitem conhecimento por diferentes meios: “não só em contações de histórias, mas em cantos, saberes de tecelagem, cestaria, construção, cura e muito mais. São cosmovisões de povos que não se esqueceram de onde vieram.” (DANTES; KRENAK, 2021, p.12). Nessa flecha se relaciona as narrativas de origem dentro da Canoa Cobra com o serpenteamento do DNA, num entrelaçamento de saberes sobre nossa

• 104

¹³ Disponível em: (393) Nheengatu: Canções na Língua Geral Amazônica - Alunos de Nheengatu da Ufopa [Álbum completo, 2016] - YouTube

¹⁴ Esses ciclos podem ser acessados na página <https://selvagemciclo.com.br/sobre/>: “Selvagem – ciclo de estudos sobre a vida – é uma experiência de articular conhecimentos a partir de perspectivas indígenas, acadêmicas, científicas, tradicionais e de outras espécies.”

origem aquática. Com esse início mítico-científico e a instalação Entidades de Jaider Esbell finalizo esta narrativa:

Incontáveis serpentes duplas estão dentro de cada ser vivo, imersas no ambiente líquido de cada célula. A água dentro de cada célula tem a mesma composição da água do mar. Duas serpentes luminescentes dançam numa porção de água do mar e viajam desde o princípio dos tempos por dentro de nossos corpos. A vida é transformação. O futuro é ancestral. (DANTES; KRENAK, 2021, p.26)



105 •

Figura 14: Vista da Instalação Entidades, de Jaider Esbell. Lago do Parque do Ibirapuera. 34. Bienal de São Paulo, 2021. Arquivo pessoal.

Referências

ALENCAR, José de. **Iracena**. São Paulo: Melhoramentos, 2012 [1865].

BLANCO, Sergio. **Autoficción**: una ingeniería del yo. Punto de vista editores, 2020.

CABALLERO, Ileana Diéguez. **Cenários liminares** (teatralidades, performances e políticas). Tradução: Luis Alberto Alonso, Angela Reis. 2ª ed. Uberlândia: EDUFU, 2016.

CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

DANTES, Anna; KRENAK, Ailton et al. A Serpente e a canoa. Flexa 1. In: **Cadernos SELVAGEM**, publicação digital. Dantes Editora Biosfera, 2021, p.1-37. Disponível em:

https://selvagemciclo.com.br/wp-content/uploads/2021/05/CADERNO_23_SERPENTE_CANOA-2.pdf

ESBELL, Jaider. Pro dia da minha partida. In: **Tardes de Agosto, Manhãs de Setembro, Noites de Outubro**. Boa Vista, edição do autor, 2013.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. Edição. São Paulo: Cia das Letras, 2020.

LANA, Firmiano Arantes (Umusi Pãrõkumu). **Antes o mundo não existia**: mitologia dos antigos Desana-Kehíripõrã. Compilado e traduzido por Luiz Gomes Lana (Tõrãmu Kehíri). São João Batista do Rio Tiquié/São Gabriel da Cachoeira: Unirt/Foirn, 1995.

LEAL, Mara Lucia. **Memória e(m) performance**: material autobiográfico na composição da cena. Uberlândia: EDUFU, 2014.

• 106

MUNDURUKU, Daniel. **Contos Indígenas Brasileiros**. São Paulo: Global, 2015.

O FUTUTO é ancestral. Dramaturgia coletiva criada pela turma de Ateliê de Criação Cênica 1 e 2. Curso de Teatro da UFU. Uberlândia: Não publicado, 2022.

PROJETO Político Pedagógico do Curso de Teatro, Grau Bacharelado. IARTE, UFU, 2017/2018. Disponível em: <http://www.iarte.ufu.br/teatro/projeto-pedagogico>

SPERBER, Suzi Frankl; JACOPINI, Juliano Ricci. Autoficção: interstícios libertários da dramaturgia. **Repertório**, Salvador, ano 24, n. 36, p. 232-247, 2021.1. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.9771/rr.v1i36.38181>

TELLAS, Vivi et all. **Biodrama. Proyecto Archivos:** Seis documentales escénicos de Vivi Tellas. BROWNELL, Pamela; HERNÁNDEZ, Paola (Comp. y coord.). Colección Papeles teatrales. Serie Dramaturgia. 1.edição. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2017.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. **MANA** 2(2), p.115-144, 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-93131996000200005>

Recebido em 01/08/2023 - Aprovado em 08/09/2023

Como Citar

LEAL, M. L. Entre Iracenas, Jaciaras, Marias e Josés: relato do processo criativo de “O futuro é ancestral”. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 19, n. 2, [s.d.]. DOI: 10.14393/OUV-v19n2a2023-70592. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/70592>.

- 107 •  A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

Protocolo de investigación artística: revelando los trazos de una experiencia práctica

PAULA ROJAS AMADOR

Paula Rojas Amador es intérprete, directora, investigadora y creadora intermedial. Docente de la Escuela de Arte Escénico de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) y coordinadora del Laboratorio Escénico Digital (LED), el cual se centra en la investigación sobre la relación entre el arte y las tecnologías digitales. Doctora (Ph.D) en Teatro (2018) de la Universidad Laval en Québec, Canadá, en el programa de Littérature et arts de la scène et l'écran con énfasis en el tema de la tecnología digital en la escena. Su maestría en Teatro la obtuvo en el 2009 en la Universidad del Estado de Santa Catarina-Brasil (UDESC) en torno a la interpretación contemporánea. Bachiller y Licenciada en Teatro (UNA). Entre sus intereses de investigación-creación encontramos: la escena tecnológica y su relación con la creación de experiencias entre lo visual, el sonido y el cuerpo. Así como, la creación de dispositivos escénicos, la inmersión, la instalación-teatro, la interpretación contemporánea y la historia del teatro en Costa Rica

Afiliación: Universidad Nacional de Costa Rica - UNA

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7563-361X>

• RESUMEN

El presente artículo transita por las diversas fases del *Protocolo de investigación artística* el cual surge como parte de un proceso de investigación-creación alrededor de la escena digital y la escritura escénica de los medios digitales. Este *Protocolo* se conforma por cuatro fases: 1) el aprendizaje técnico, 2) la elaboración de una instalación escénica, 3) la creación de una primera secuencia o exploración de variantes y 4) la creación de una segunda secuencia que se apoya en las etapas precedentes, aplicadas al objeto y sujeto de estudio de esta investigación-creación. Las etapas fueron concebidas en un constante diálogo teórico-práctico y pensadas como un primer acercamiento al trabajo con las tecnologías digitales en escena, tomando en cuenta la complejidad de su tejido relacional y el potencial narrativo, poético y estético de estos medios.

• PALABRAS CLAVE

Protocolo, laboratorios de investigación escénica, intermedialidad, arte y tecnología.

• RESUMO

Este artigo percorre as diversas fases do Protocolo de pesquisa artística, que surge como parte de um processo de pesquisa-criação em torno à cena digital e à escrita cênica dos meios digitais. Este Protocolo é constituído por quatro fases: 1) aprendizagem técnica, 2) desenvolvimento de uma instalação cênica, 3) criação de uma primeira sequência ou exploração de variantes e 4) criação de uma segunda sequência que se baseia nas etapas precedentes, aplicadas ao objeto e sujeito de estudo desta pesquisa-criação. As fases foram concebidas num constante diálogo teórico-prático e pensadas como uma primeira aproximação ao trabalho com as tecnologias digitais no palco, tendo em conta a complexidade do seu tecido relacional e o potencial narrativo, poético e estético destas mídias.

109 •

• PALAVRAS-CHAVE

Protocolo, laboratórios de pesquisa cênica, intermedialidade, arte e tecnologia.

Al hacer la retrospectiva de esta experiencia
vuelve una y otra vez,
esa sensación de satisfacción y placer,
como cuando una recuerda un buen espectáculo¹.

El rol que juegan los trazos en la creación del protocolo

Los trazos que se recolectan durante el proceso de una investigación-creación se convierten en datos primarios, de consulta esencial y observación continua, los cuales requieren de un proceso de sistematización rigurosa para que nos permita relatar, compartir y evidenciar lo que sucede en nuestros espacios de investigación creativa, pero, sobre todo, se transforma en información valiosa para comprender nuestro propio proceso, visitar las diversas etapas y crear conocimiento. Tal como afirma Simon Hagemann,

[...] si consideramos la investigación como una actividad sistemática que nos lleva a la producción de un conocimiento nuevo, podemos considerar la investigación-creación como una actividad artística sistemática, donde su criterio general es su capacidad de participar en la producción de conocimiento” (2015, p. 89. Traducción nuestra)².

Al estar vinculado directamente el sujeto y objeto de estudio en una investigación-creación, la experiencia *práctica-reflexiva* (véase, BRUNEAU y BURNS, 2007, p.153-181) se percibe de una u otra manera contenida en los trazos que registramos, las huellas que dejamos y aquello que deseamos priorizar o descartar del todo.

Durante este proceso de investigación-creación, en el cual era objeto y sujeto de estudio, yo buscaba crear un espacio propicio para adquirir, explorar e innovar mi práctica artística a través de una primera aproximación, comprensión y potencialización de la integración de los medios digitales en la escena. Un campo que me interesaba, pero al mismo tiempo poco explorado por mí. Desde el inicio del doctorado se me solicitó incesantemente registrar todo aquello que llevaba a cabo en

¹ Todos los epígrafes del texto son de la autora.

² Original: [s]i l’*on* considère la recherche comme une activité systématique qui mène à la production d’un savoir nouveau, on peut considérer la recherche-*création* comme une activité artistique systématique, dont le critère général est sa capacité à participer à la production d’un savoir.

los laboratorios desde una óptica rigurosa, casi científica, aquí vale la pena indicar que contaba con un tutor con una formación artística, pero también en química, lo que creaba puentes interdisciplinarios, conexiones y prácticas que se ven plasmadas en el registro y sistematización del trabajo. Las indicaciones de mi tutor, Luis Thenon, están basadas en una metodología concebida por él mismo, la cual llama *El método de variantes controladas y progresivas (2010)*, este era aplicado para el ámbito interpretativo, escenográfico y de puesta en escena. Este método de experimentación pretende resaltar un único elemento, que es sometido a modificaciones y cambios en una proposición escénica, lo que permitiría estudiar la incidencia de sus variantes en relación al conjunto. El elemento seleccionado podría modificarse en tiempo, forma, ritmo, tamaño o aumentar el nivel de dificultad de una situación dramática. De esta manera, el registro de las experiencias prácticas permite la repetición de los experimentos, sobre todo cuando se trata de búsquedas en las cuales se emplean recursos tecnológicos. Los trazos podrían ser a través de videos, dibujos, sonidos, imágenes, textos escritos o grabados, maquetas, entre otros, en mi caso específico como verán más adelante, fueron aglutinados en un sitio web. Sin embargo, para una persona proveniente del campo artístico como era mi caso, esto de registrar cada acción, cambio o propuesta resultaba, debo confesar, muy tedioso, sobre todo al inicio. Pese a esto fui encontrando un gran valor en esta sistematización, ya que al regresar al laboratorio con el objetivo de retomar algo que había logrado en los días anteriores, la oportunidad de repetir tal acción estaba supeditada en sí, las anotaciones eran lo

111 • suficientemente precisas o no, en caso positivo la exploración se reanudaba y las posibilidades creativas podrían ser muy fértiles; mientras que en caso contrario, lograr regresar a aquel punto con la imagen, la cámara, el cuerpo y/o el efecto tomaba casi toda la sesión. Fue el registro de los trazos, en un diálogo progresivo entre la práctica y la teórica que me llevaron a descubrir elementos recurrentes que fueron apareciendo en los laboratorios planteados. Es a raíz de este proceso de investigación-creación en el cual fue elaborado el “Protocolo de investigación artística”, del cual discutiremos en este texto. Con el fin de contextualizar lo planeado y organizar las ideas principales de este texto, les propongo conocer en un primer momento sobre el objeto y sujeto de estudio de esta investigación-creación y en un segundo momento cuestionarnos sobre la propuesta del protocolo, así como el cómo y cuándo surge.

Los trazos los releí muchas veces, fueron para mí una guía cada vez que me perdía, cada vez que no sabía cuál era el siguiente paso, cada vez que quería identificar el progreso o aquello que había decidido mantener, modificar, repetir, así como aquello pendiente o estancado.

El objeto y sujeto de estudio en esta investigación-creación

La investigación-creación titulada: “Los medios digitales desde una escritura intermedial seguido de “El mundo no se detiene, guion dramático” (2018) fue un trabajo de doctorado realizado en la Universidad Laval en Canadá. Este tendría como objetivo enfrentarse directamente a la problemática que suscita la integración de las tecnologías digitales a la escena y su construcción poética.

Para esto, el proyecto toma como punto de partida el cuento “David” (2008), de Julieta Pinto, el cual es adaptado al teatro integrando los medios digitales. El personaje principal de este cuento, David, se encuentra por un largo periodo inmovilizado, en su cuarto, debido a gran yeso que cubre su cuerpo, lo cual abrió la oportunidad de explorar el universo interior, sensorial e imaginario de este personaje transcurriendo por lo real y lo imaginario, lo concreto y lo abstracto, lo cotidiano y los sueños, a través de la potencialidad narrativa y discursiva de los medios digitales. Este material creativo fue una oportunidad para alargar las posibilidades que las tecnologías digitales nos ofrecen frente a una condición física inhabitual de este personaje, y es así como la inmovilidad nos invita a un viaje sensorial, en el cual su percepción se intensifica, provocando por ejemplo que un ruido, la lluvia o la luz del sol que entra por la ventana se amplifiquen desde lo sonoro, lo visual y lo espacial. De esta forma, la trama, la temática y los estímulos sensoriales se convirtieron en material susceptible para ser explorados con los lenguajes digitales, y comprender la escritura escénica desde su sentido amplio.

A esta escritura escénica se incorporan otras nociones propias de lo digital como: red, automatización, precisión y programación que determinaron el proceso de creación y la dinámica del conjunto. Es importante indicar que este proyecto nos aleja de los procesos de adaptación tradicional, invitándonos a cuestionarnos sobre las transformaciones al interior de una adaptación condicionada y determinada por el universo digital. Razón por la cual optamos por una perspectiva *intermedial* (véase,

• 112

Mariniello 2003, 2010, 2015, Méchoulan 2003, 2010, 2014, 2017, Müller 2000, 2006, Larrue 2015), la cual resalta y busca las conexiones, los intercambios e interacciones entre los diversos elementos en juego al interior de la proposición creativa, en la cual predomina el pensamiento relacional y no el disciplinar.

La confrontación práctica se materializa a través de una serie de laboratorios artísticos progresivos hasta llegar a un último que sintetiza los anteriores, los cuales se efectuaron en el Laboratorio de nuevas tecnologías de la imagen, el sonido y la pantalla (LANTISS). El primer laboratorio “El universo de la imagen: lo real y lo virtual” (2015) estaba centrado en la utilización del *videomapping* para crear un discurso entre lo real y lo virtual, la presencia y la ausencia, a partir diversas variantes: dimensión de las pantallas, texturas, formas, distancia y posición de proyectores, multiplicación de pantallas, fragmentación, repetición y el tiempo de las imágenes. El segundo laboratorio, “La palabra y el universo sonoro” (2016), se concentraba sobre la exploración de experiencias sonoras inmersivas para el espectador. En este laboratorio, se exploró la disposición espacial, los objetos escenográficos y el uso de múltiples parlantes en búsqueda de la plasticidad sonora y el sonido inmersivo. El tercer laboratorio, “El espacio, la instalación y la inmersión” (2017), tenía como objetivo la creación de una instalación inmersiva que involucra la utilización del video y del sonido inmersivo, así como el libre desplazamiento del espectador. El objetivo de este laboratorio era explorar las posibilidades concretas y dramáticas del espacio: interior, exterior, trayectorias, estaciones, espacio íntimo, espacio compartido.

- 113 • Y finalmente, el “Laboratorio de síntesis: *El mundo no se detiene*” (2018) que integra los resultados de las investigaciones escénicas precedentes y pone a prueba la primera parte del guion dramático. En este laboratorio el acento estaba sobre el diálogo de todos los medios involucrados (imagen, sonido, espacio, personajes avatar y marioneta) para dar vida a todos los personajes y la situación dramática propuesta en la obra. Esta fue una etapa experiencial muy importante de la cual surgen dispositivos videográficos, sonoros, espaciales y de escritura, y los cuales nos abren un conjunto de posibilidades creativas y dramáticas, que son puestas en un diálogo constante con el proceso de adaptación e integradas en nuestra creación. Los laboratorios buscaban explorar la expresividad y narratividad que los medios digitales aportan a la escena: así como los desafíos técnicos que lo acompañan. Al integrar el estudio teórico-práctico, los laboratorios de investigación escénica, la noción de *escritura intermedial* (véase, Thenon 2005, 2013, 2017), el concepto de *intermedialidad*, así como una constante reflexión crítica y creativa surge de forma

progresiva la adaptación del cuento al teatro, la cual fue titulada “*El mundo no se detiene: escenario dramático*”, bajo un formato teatral textual que integra los medios digitales. Este proceso fue sistematizado a través de un sitio web <https://paulacrojas.myportfolio.com/> que acogió videos, fotografías, sonidos, textos, y sin duda muchas, sensaciones, emociones y deseos; el cual fue organizado tomando en cuenta el mismo protocolo.

Estar en el laboratorio se convirtió en mi día, tarde,
noche y en muchas y muchas ocasiones madrugadas.
Tantos detalles, tanta precisión, tantas ideas
buscando ser materializadas.

Protocolo de investigación artística

El *Protocolo de laboratorios de investigación escénica* toma como punto de partida tres elementos: el primer elemento, es el artículo “Pautas para un protocolo de investigación artística” (2006) de Luis Thenon, el cual presentaba de forma esquemática el protocolo del laboratorio dramático titulado “El vuelo de los ángeles, variaciones dramáticas (1999)”, el cual hace parte de un proceso de investigación creación cuya problemática era la relación espacial sonora, de la imagen, el trabajo del actor y la escritura dramática. En este texto, el protocolo presentado corresponde a una hoja de ruta simplificada en forma de laboratorios, la cual nos dio pistas iniciales para poner en marcha nuestro trabajo. El segundo elemento, se trata de la experiencia de mi primer laboratorio titulado “La imagen: lo real y lo virtual”, ya que la escritura de la sistematización de este, me permitió reflexionar a cada etapa, a las indicaciones de mi tutor, como del profesor supervisor de mis laboratorios Robert Faguy, así como a todas las notas, fotos, videos y herramientas elaboradas para el mismo, llegando a identificar etapas que podrían ser recurrentes para el trabajo y proponer un primer acercamiento al protocolo, el cual se vio impregnado por una constante discusión teórica-práctica alrededor del concepto *intermedial*. Y el tercer elemento, son los 4 niveles de análisis de la *hermenéutica de soportes* presentes en el artículo “Intermedialité, ou comment penser les transmissions” de Éric Méchoulan (2017), los cuales fueron también consideradas en las etapas propuestas en este protocolo, y de los cuales ahondaremos un poco más con el fin de comprender cuál es la relación que se propone entre esta propuesta y las fases del protocolo.

• 114

Los soportes de Méchoulan surgen de una propuesta más amplia que es la *hermenéutica de soportes* la cual “reposa [...] sobre el análisis de los trazos”. Según este autor “[u]n trazo implica un triple proceso: el sujeto que, en un tiempo y espacio circunscrito, a producido un trazo; la conservación y la accesibilidad de este trazo; su exposición y captura por un otro sujeto en un otro tiempo y espacio circunscrito” (2017, p. 36. Traducción nuestra)³. Notemos que la propuesta de Méchoulan se encuentra de un lado, desde una perspectiva diacrónica, sin embargo, en nuestro caso, al plantear aquí un trabajo enmarcado en una investigación-creación, la persona que es sujeto y objeto de la investigación hace la recolección de datos de forma sincrónica, siendo ella misma quien examinará y determinará lo más relevante de sus trazos. Y por otro lado, esta propuesta se encuentra inmersa en el campo de la *intermedialidad* y por lo tanto, en el estudio de los *medios*. Si bien para Méchoulan (2017, p.15-18) la *hermenéutica* se remonta al siglo III a. C. y el deseo de los filósofos Alejandrinos por investigar los significados ocultos de los primeros manuscritos, la *hermenéutica de soportes* estudiará y analizará no únicamente aquello dicho, sino otros aspectos en torno al *medio*, siendo este entendido de forma general y sintética, en el presente texto, como “lo que hace posible los intercambios entre los miembros de un grupo” (BESSON, 2014, p. 4. Traducción nuestra)⁴, sea este un espacio, un objeto, una idea, por ejemplo. De esta forma, la *hermenéutica de soportes* se centrará en “[...] las operaciones que combinan materiales, formas, usos sociales, prácticas aprendidas, historicidad de los fenómenos e instituciones reconocidas” (MÉCHOULAN, 2017, p. 16. Traducción nuestra)⁵,
115 • proponiendo una mirada más amplia y compleja en torno al objeto de estudio. Según el autor (2017, p.18), para un estudio intermedial, desde este enfoque es necesario analizar el sujeto a través de los cuatro soportes o niveles de la “hermenéutica de soportes: soporte material o inmaterial de inscripción; soportes técnicos, soportes de dispositivos de poder y de saber y soportes institucionales”.

En el caso del *soporte material o inmaterial* de inscripción se encuentran, según Méchoulan (2017, p. 19-23), ejemplos de superficies materiales tales como: la piedra, la tabla de arcilla, el papel, la ficha de cartón, la pantalla, etc. Así como el modo o la

³ Original: repose [...] sur l’analyse des traces. Une trace implique un triple processus : le sujet qui, dans un temps et un espace circonscrit, a produit une trace ; la conservation et l’accessibilité de cette trace ; son exposition et sa capture par un autre sujet dans un autre temps et espace circonscrit. (MÉCHOULAN, 2017, p. 36).

⁴ Original: qui rend possible des échanges entre les membres d’un groupe (Besson, 2014, p.21).

⁵ Original: [...] opérations qui allient matières, formes, usages sociaux, pratiques savantes, historicité des phénomènes et institutions autorisantes (MÉCHOULAN, 2017, p. 16).

forma como fueron transportados o resguardados en el tiempo y espacio. A esto se suma los soportes inmateriales de inscripción como la memoria y el alma, tal cual indica el autor. Este soporte inmaterial es clarificado por Besson quien nos dice que “[n]o se trata de concebirlo primordialmente como un estado desprendido de lo humano (visión instrumental), sino por el contrario, como inscrito en carne y en lenguaje”. Además, agrega: “Como tal, la cultura (nivel colectivo) y la memoria (nivel individual) son también materiales que se transforman durante sus mediaciones” (2014, p.22) (Traducción nuestra)⁶. De esta forma, con respecto al soporte inmaterial se comprende que la persona investigadora y creadora es también contenedora de material sensible, memorias, emociones e ideas que forman parte de la investigación creativa. La relación del protocolo y estos soportes se hacen presentes, al seleccionar los objetos y su historia, al pensar en el espacio físico, los materiales para la construcción escenográfica, los tipos de texturas de las pantallas, el material sonoro y visual. Así como en los soportes inmateriales se pueden encontrar recursos de inspiración cargados de un vínculo personal y de contextos particulares en los cuales surgen los mismos: un texto, una imagen, un sonido, una textura, una persona, un olor, así como, sus recuerdos.

Al respecto del *soporte técnico*, Méchoulán (2017, p. 24-27) piensa en diversos tipos de técnicas: las técnicas del cuerpo (los gestos, las acciones), del alma (como mecanismo de soporte frente a la alegría, el sufrimiento, por ejemplo), de producción y de mecanización (máquina de escribir, papel carbón, cadena de montaje, etc), hasta las técnicas de recolección y presentación (objetos de museo, motores de búsqueda). El *soporte técnico* nos hace pensar también en las épocas, en los sonidos, en el mismo conocimiento o no de la técnica, cualquiera que esta sea. Podemos comprender mejor lo que implica o puede ser el soporte técnico a través de la cita que hace Méchoulán de Gilbert Simondon:

El ser técnico se convierte en objeto no solo porque es material sino también porque está rodeado de un halo de socialidad; ningún objeto es puramente objeto de uso, siempre está parcialmente *sobredeterminado* como símbolo psicosocial;

⁶ Original: [i]l n'est plus question de le concevoir principalement comme étant détaché de l'humain (vision instrumentale), mais au contraire, comme inscrit dans la chair et dans le langage #». Il ajoute : « À ce titre, la culture (niveau collectif) et la mémoire (niveau individuel) sont aussi des matériaux qui se transforment lors de leurs médiations (BESSON, 2014, p.22).

hace pertenecer a su usuario a un grupo, o a su propietario a una clase; puede también excluirlo de un grupo [...] (2017, p. 37).

A través de esto, es posible pensar el *soporte técnico* por su carácter material, pero también sobre su funcionalidad, su rol vinculado a la sociedad. En relación a los *soportes técnicos* y el protocolo, se consideran todos los elementos tecnológicos como los programas de sonido y video, los proyectores, los parlantes, los interfaces, la computadora, el saber-hacer, así como la evolución de los *medios* en el tiempo, y por lo tanto su *remediación* (véase, Jay Bolter y Richard Grusin, 2000).

En lo que respecta al soporte de dispositivo de poder o de saber, según la idea desarrollada por Méchoulán, esta se basa en la definición de dispositivo de Michel Foucault, para quien un dispositivo es:

[...] un conjunto resueltamente heterogéneo que compone los discursos, las instituciones, las habilitaciones arquitectónicas, las decisiones reglamentarias, las leyes, [...] En fin, entre lo dicho y lo no dicho, he aquí los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que tendemos entre estos elementos (Apud AGAMBEN, 2011, p. 2).

- 117 • Para Méchoulán (2017, p. 28-30), la función estratégica del dispositivo señalada por Foucault manifiesta las “estrategias de las relaciones de fuerzas que sustentan tipos de conocimiento, y que son soportadas por ellos”. Según él, “[...] el intercambio entre saber y poder pasa justamente por una reciprocidad soportando/soportado, dicho de otra manera, los dispositivos son de hecho parte de una dinámica de soportes” (MÉCHOULAN, 2017, p.29. Traducción nuestra)⁷. En ese sentido, el dispositivo es lo que reúne y pone en relación a todos los elementos que hacen parte. Los elementos que son integrados en el dispositivo no solamente son puestos en relación, sino que son llamados a generar conexiones entre ellos, ya que ellos se soportan el uno al otro. Creando así, una dinámica propia de los soportes. El dispositivo será un elemento

⁷ Original: [...] stratégies de rapports de force supportant des types de savoir, et supportés par eux. [...]l'échange entre savoir et pouvoir passe justement par une réciprocité supportant/supporté, autrement dit les dispositifs relèvent bien d'une dynamique des supports (MÉCHOULAN, 2017, p. 29).

esencial para comprender la integración de los diversos elementos que forman parte de cada laboratorio, siendo esta una visión que reúne aquello que es tangible o no. Tanto en la tercera como en la cuarta fase del protocolo el *soporte de dispositivo* se convierte en un elemento esencial para observar las interrelaciones y entrecruzamiento de los *medios* empleados y desarrollar la escritura escénica global.

Y en el caso de los soportes institucionales, si bien no se encuentra de forma explícita en el protocolo, vale la pena mencionar que son aquellos que pueden autorizar y reconocer una práctica, un saber, una idea o un gesto e igualmente lo prohíben o lo rechazan. Para Méchoulán (2017, párr. 31-35) tanto las grandes instituciones reconocidas, como otros ejemplos más sutiles; como el calendario que sirve de referencia y dicta la organización de tiempo del individuo pueden corresponder a soportes institucionales; así como ciertos autores que se convierten en referencias importantes para una práctica o una teórica o aquellas instituciones que facilitan o hacen posible o no la circulación de una obra.

El soporte material e inmaterial, el soporte técnico y el soporte de dispositivo los veremos vertidos en las fases del protocolo, donde se busca un lugar para sumergirse en lo técnico, en lo material y en insistir en su composición, en su relación, su interdependencia tal cual un dispositivo.

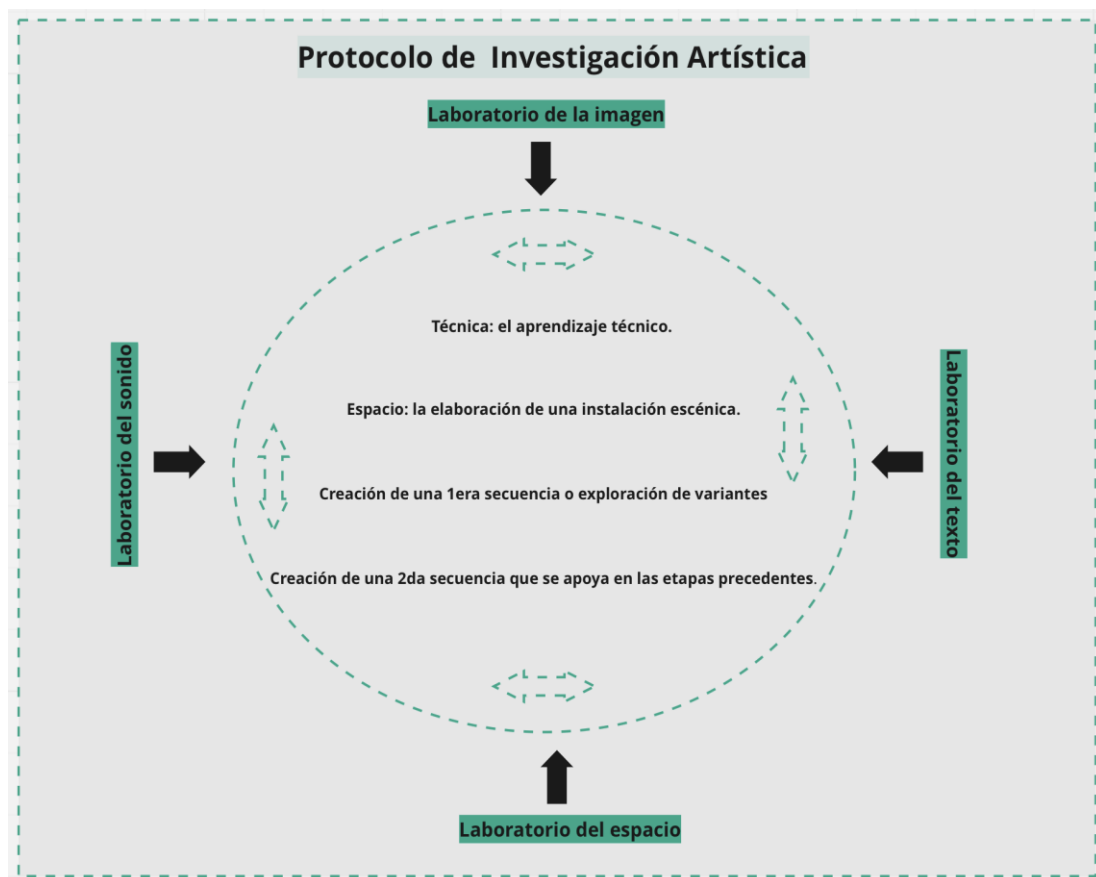
Tuve que experimentarlo,
para entender que escuchar y confianza en la intuición
forma parte de cualquier proceso creativo sea académico o no,
y así permitirme ser.

• 118

Fases del protocolo

El protocolo abraza la observación y el análisis, así como la evolución del camino trazado en este trabajo investigativo y creativo. El toma cada uno de los laboratorios y su conjunto llevándonos a proponer relaciones y asociaciones conceptuales y poéticas que nos permite afinar nuestro vocabulario y a modelizar etapas del trabajo práctico, siendo estas primordiales en nuestra investigación-creación. El *Protocolo de investigación artística* se conforma por cuatro fases: 1) el aprendizaje técnico, 2) la elaboración de una instalación escénica, 3) la creación de una primera secuencia o exploración de variantes y 4) la creación de una segunda secuencia que se apoya en las etapas precedentes. Tal cual podemos observar en la figura No 1, se propone un flujo circular, no direccional, ya que existe una apertura de visitar las diversas fases cada vez que se requiera, las fases conviven y en ocasiones de forma simultánea, sin

embargo, las fases y la construcción de estas se van adhiriendo al conjunto asumiendo un rol dentro de la dinámica de *soportes*.



119 •

Figura 1. Esquema del protocolo de laboratorio de investigación artística, 2018. Elaboración propia.

En nuestro caso, el *Protocolo de laboratorios de investigación escénica* fue organizado a través de una tabla, la cual inicia con los objetivos que se deseaban alcanzar de cada uno de los laboratorios (antes mencionados), tal cual se muestra en la figura No. 1.

PROTOCOLE DES LABORATOIRES DE RECHERCHE SCÉNIQUE (TABLEAU 1)

Objectifs des laboratoires de recherche scénique			
<p>« L'univers de l'image : le réel et le virtuel »</p> <p>Laboratoire axé sur l'utilisation du mapping vidéo pour créer un discours entre le réel et le virtuel, la présence et l'absence selon plusieurs variantes : dimensions des écrans, textures, formes, distance et position des projecteurs, multi-écrans, fragmentations, répétitions et temps des images.</p>	<p>« La parole et l'univers sonore »</p> <p>Laboratoire sur l'exploration des expériences sonores immersives du spectateur en dialogue entre le réel et l'imaginaire. La disposition spatiale, les objets scénographiques et les multiples haut-parleurs entrent en jeu dans l'exploration de la <i>plasticité sonore</i> et le son enveloppant.</p>	<p>« L'espace, l'installation et l'immersion »</p> <p>Laboratoire sur la création d'une installation immersive qui comporte l'utilisation de la vidéo, d'un son enveloppant et le libre déplacement du spectateur. Le but de ce laboratoire est de créer une expérience dans laquelle l'espace, le son et l'image ont été pensés comme moteurs de l'action, donc, traités comme sources de narration autonomes, mais en même temps interconnectées.</p>	<p>« Laboratoire de synthèse : Le monde n'arrête pas »</p> <p>Laboratoire centré sur le dialogue entre toutes les ressources employées pour donner vie aux personnages et à leur situation dramatique en partant de notre proposition d'écriture intermédiaire.</p>

Figura 2. Extracto de la primera parte del protocolo. La misma se toma de la tesis "Les médias numériques dès une écriture intermédiaire suivi de *Le monde n'arrête pas*, scénario dramaturgique (2018).

Posteriormente, la *primera fase* está dedicada al *aprendizaje técnico*. En esta fase se busca familiarizarse con un contexto tecnológico concreto y adquirir un conocimiento técnico. Descubriendo un cierto vocabulario, y una nueva *literacy* (véase, Mariniello, 2008) con lo digital, así como se destacan las necesidades vinculadas a la tecnología y las posibilidades que surgen gracias a ella. En esta fase se propone un espacio para cuestionar y explorar sobre temas de informática, de materialidades, de relaciones entre los elementos implicados y las decisiones artísticas, tales como: ¿Qué hace este programa? ¿Cuáles son las funcionalidades más utilizadas? ¿Cuáles son las posibilidades y límites de esta herramienta? Nos preguntamos también sobre las especificidades técnicas y materiales para que el sistema funcione, entre ellas, ¿Cómo verificar y validar el tipo de posición del equipo, su instalación y cantidad?, ¿Cuáles son los desafíos que provoca la puesta en relación de la técnica con el espacio, los espectadores y las decisiones artísticas? Una vez que comprendemos los alcances técnicos generales, otras preguntas nos pueden enviar a deseos creativos particulares,

• 120

como, por ejemplo: ¿Que queremos hacer con este programa?, ¿Este programa nos permite hacer lo que nos gustaría?, ¿Qué tipo de equipo y de espacio se requiere para poner en marcha el dispositivo deseado?

Podemos percibir, en la figura No 3, que esta fase inicia con la propuesta de un objetivo específico vinculado a lo que se desea alcanzar con relación a lo técnico y una serie de acciones de exploración. Por ejemplo: El laboratorio No 1 tiene como objetivo en esta etapa: Conocer las funciones más utilizadas para la realización de *videomapping* con el programa Millumin y la calibración de los proyectores. Entre las acciones a explorar se encuentra el estudio del programa informático, la creación de una base de contenidos visuales que permitan la configuración de secuencias y la exploración de variables. La ejecución y organización de estas acciones pueden apreciarse en el siguiente enlace: <https://paulacrojas.myportfolio.com/lunivers-de-limage-le-reel-et-le-virtuel-2015>. En esta fase se elaborarán herramientas específicas para asimilar y simplificar el uso del software como lo es un tutorial con los comandos más utilizados y un catálogo de efectos.

- 121 • Posteriormente, en la *segunda fase* se pretende la *elaboración de una instalación artística o de un espacio escénico*. La propuesta del espacio está directamente relacionada con el dispositivo que se desea. El implica una serie de decisiones estéticas, materiales y de relación con el espectador. En esta fase, el concepto creado para el espacio puede servir de motor para la construcción dramática, así como de guía para la unidad estética de la proposición. Pensar al espacio, en esta fase, no se limita a definir si se trata de una instalación artística, una escena italiana, una escena circular o una proposición inmersiva. Más aún, es necesario reflexionar sobre la relación entre lo que se desea que el dispositivo haga considerando la proposición dramática y el rol del espectador (su proximidad o su interacción con la escena). Para concebir el espacio escénico, hay que considerar: la búsqueda de referencias visuales, temáticas y sensoriales; la producción de diseños, de maquetas digitales o físicas; los planos, la definición de las texturas, los colores y los objetos. Además, hay que realizar exploraciones para definir la disposición de los objetos, los tipos de materiales a ser utilizados, sus dimensiones, sus ensamblajes, la cantidad y la puesta en marcha. Así como mantener un diálogo constante entre la técnica y el espacio, lo que permite situar e instalar adecuadamente los equipos (proyectores, parlantes, cables, pantallas, etc.), el centro de control y los objetos escenográficos.

Apprentissage technique			
<p>Fonctionnalités les plus utilisées pour la réalisation du mapping vidéo avec le logiciel Millumin et le calibrage des projecteurs.</p>	<p>Fonctionnalités les plus utilisées pour la réalisation de spatialisations sonores et de trajectoires sonores avec les logiciels Audition et LCS, et pour la connexion entre les divers haut-parleurs, les interfaces, les microphones et la console de son.</p>	<p>Fonctionnalités les plus utilisées d'un logiciel</p> <p>de régie pour contrôler les contenus multimédias et permettre de recueillir, gérer et diffuser les contenus multimédias dans un même programme; apprentissage du logiciel Millumin 2 pour la réalisation de mapping vidéo et du logiciel Adobe After Effects pour la création du contenu vidéo.</p>	<p>Fonctionnalités les plus utilisées du logiciel Adobe Character Animator pour créer une marionnette numérique, et mise en pratique des connaissances acquises sur les logiciels utilisés dans les laboratoires précédents pour la création vidéo et audio : Millumin 2, Adobe Audition et Adobe After Effects</p>
Actions d'exploration			
<ul style="list-style-type: none"> - Introduction aux outils de couche (<i>layer</i>), de projet (<i>project</i>) et de mapping (<i>mapping tools</i>). - Création des compositions en utilisant le mode de fusion ou mélangeur (<i>Blend mode</i>), l'éditeur de la tranche (<i>Show slice editor</i>), les cadres clés (<i>Keyframes</i>) et les effets de cinéma (<i>Movie effects</i>). - Création d'une base de données visuelle (vidéo et photographie) qui puisse être utilisée dans la configuration des séquences et dans l'exploration des variables. 	<ul style="list-style-type: none"> - Introduction aux outils de piste (<i>track</i>), de session multipiste (<i>multitrack session</i>), de taux d'échantillonnage (<i>sample rate</i>), à l'audio mono et stéréo et aux outils d'édition (<i>edit tools</i>). - Assignation des entrées et sorties (<i>input, output</i>), utilisation des fonctions d'import et export, de rebondir (<i>bounce</i>), faire apparaître en fondu, faire disparaître en fondu (<i>fade in, fade out</i>) et effets (<i>effects</i>). - Création d'un mapping sonore, connexion des câbles, des interfaces, des haut-parleurs, ainsi que calibrage des volumes et configuration dans le logiciel. - Enregistrement spatial avec le holophone et enregistrement spécifique. 	<ul style="list-style-type: none"> - Initiation à un logiciel de technique de spectacle, qui pourra être Isadora, Max/MSP, Q Lab ou un autre. - Mise à jour de l'utilisation du logiciel Millumin 1 à Millumin 2. - Formation technique sur les fonctionnalités les plus utilisées pour la réalisation de vidéos avec le logiciel Adobe After Effects. - Utilisation du système Watchout pour diffuser les vidéos. - Recherche et mise en œuvre des dispositifs du fantôme de Pepper et du contenu à visionner avec les lunettes de réalité virtuelle. 	<ul style="list-style-type: none"> - Initiation au logiciel Adobe Character Animator et formation technique sur les fonctionnalités les plus utilisées pour la réalisation d'un personnage virtuel avec le logiciel Adobe Character Animator. - Utilisation du logiciel Adobe Audition, interface et connectivité : positionnement des haut-parleurs, numérotage, assignation de pistes et calibrage du son des haut-parleurs. - Utilisation du logiciel Millumin 2, interface et connectivité : positionnement des projecteurs, installation, focus des projecteurs vidéo et définition de la résolution utilisée, lien avec Adobe After Effects et Adobe Character Animator.

• 122

Figura 3. Extracto de la primera parte del protocolo. La misma se toma de la tesis "Les médias numériques dès une écriture intermédiaire suivi de *Le monde n'arrête pas*, scénario dramaturgique (2018).

Es posible notar, en la figura No 3, tanto el objetivo que se desea alcanzar, así como las acciones a ser exploradas ligadas al espacio. Por ejemplo: El laboratorio No 2 tiene como objetivo en esta fase: Considerar la posición de los parlantes, el lugar y desplazamiento del espectador al interior del espacio, así como el acuerdo de producir sonidos provenientes de la misma instalación. Entre las acciones a explorar se encuentran: la búsqueda de referencias visuales y sonoras, la creación e implementación de un espacio inmersivo instalativo para el espectador y la generación de un *mapping* sonoro con los parlantes (trayectorias, posiciones, uso de niveles, etc.). La ejecución y organización de estas acciones pueden apreciarse en el siguiente enlace: <https://paulacrojas.myportfolio.com/la-parole-et-lunivers-sonore-2016>. En este laboratorio se construyen herramientas como maquetas virtuales o físicas que nos permiten organizar el espacio y disponer los elementos en él.

La tercera fase trata de la *creación de una primera secuencia y la exploración de variantes*. En esta primera secuencia se busca construir una narrativa simple: cada elemento se presenta una seguida de la otra con diversas transiciones. Se toma en cuenta la mirada del espectador para concebir las transiciones y la trayectoria de elementos (visuales y sonoros) en el espacio. En esta fase también se explora el *método de variantes controladas y progresivas*, el cual fue antes descrito, que permite experimentar múltiples soluciones creativas de forma controlada sobre la escena, así como una inspiración y reflexión constante proveniente de la *intermedialidad*.

- En la figura No 4, podemos observar el objetivo que se desea alcanzar y acciones
- 123 • de exploración unidas a esta primera secuencia. Por ejemplo: El laboratorio No 3 tiene como objetivo en esta fase: Producir un primer guion que entrelaza las diversas escrituras de iluminación, sonido, espacio e imagen. Entre las acciones a explorar están: La construcción de un primer guion múltiple polisensorial que considere la mirada del espectador, las transiciones, las asociaciones posibles entre los diversos lenguajes del espacio, la definición preliminar de las variantes y asociaciones posibles entre los objetos de la instalación y las imágenes, la exploración a partir del guion con variantes y posibles asociaciones o vínculos entre los elementos y la producción y grabación del sonido y video.

Création d'une installation artistique ou d'un espace scénique			
<p>Considérer dans la composition les multiples écrans, la position des projecteurs, l'espace projeté, les ombres produites par les objets et l'espace de lumière entre les éléments pour éviter la superposition indésirable des images.</p>	<p>Considérer la position des haut-parleurs, la place du spectateur à l'intérieur de l'espace et la consigne de faire produire des sons à cette installation.</p>	<p>Considérer l'immersion, qui implique l'utilisation de vidéo mapping, d'un son enveloppant et le libre déplacement du spectateur.</p>	<p>Considérer un espace scénique partagé avec les spectateurs, où la proximité entre acteurs et spectateurs est explorée. Ainsi que les objets comme écrans, la place pour le manipulateur, la spatialisation et les trajectoires du son.</p>
Actions d'exploration			
<ul style="list-style-type: none"> - Recherche des références visuelles (couleurs, formes, thématiques, mots-clés). - Création d'un concept en considérant le dessin de l'espace. - Mise en œuvre de l'installation artistique et positionnement des écrans. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recherche des références visuelles (couleurs, formes, thématiques, mémoires, mots-clés). - Création d'un espace qui produit une immersion du spectateur. - Mise en œuvre de l'installation artistique et du mapping sonore avec les haut-parleurs. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recherche de références visuelles (couleurs, formes, thématiques, mots-clés) et création d'un concept en considérant le dessin de l'espace. - Création d'une maquette numérique et d'une autre matérielle en modèle réduit. - Création et validation des variations. - Mise en œuvre de l'installation artistique et positionnement des écrans, test pour les textures des objets et matériaux avec les projections. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconsidération et validation de l'espace scénique en partant de la proposition textuelle et des expériences des laboratoires précédents : les besoins techniques, les actions des personnages faites par la vidéo, le son ou par la marionnette. - Détermination de l'endroit adéquat pour que le marionnettiste puisse actionner la marionnette, et des besoins techniques pour la manipuler. - Création d'une marionnette prototype en considérant les actions du personnage. - Création d'une maquette numérique qui comprend la définition provisoire de la quantité et du positionnement des haut-parleurs, du projecteur-vidéo et des projecteurs d'éclairage. - Mise en œuvre de l'espace scénique, positionnement des écrans, positionnement des haut-parleurs, du décor et des objets scénographiques.

• 124

Figura 4. Extracto de la primera parte del protocolo. La misma se toma de la tesis "Les médias numériques dès une écriture intermédiaire suivi de *Le monde n'arrête pas*, scénario dramaturgique (2018).

La ejecución y organización de estas acciones pueden apreciarse en el siguiente enlace: <https://paulacrojas.myportfolio.com/lespace-linstallation-et-limmersion-2018>. El primer guión generado, en esta fase, es una aproximación a la *escritura intermedial*, antes citada, la cual nos invita a la elaboración de una herramienta que será personalizada según nuestras propias necesidades y forma de concebir la escena.

Y la última fase, tiene como objetivo la creación de una segunda secuencia. Esta se trata de crear una síntesis basada sobre las exploraciones realizadas en la primera secuencia, sin embargo, en esta ocasión se busca una elaboración narrativa más compleja, que contenga las relaciones y las asociaciones entre todos los elementos que forman parte de la creación. Vemos como los soportes materiales e inmateriales de inscripción, así como los soportes técnicos son incorporados en este dispositivo, lo que nos ofrece una mirada integradora de todos los elementos en acción, y por lo tanto nos permite percibir esta dinámica de los soportes.

En la figura No 5, se plantea en la última fase el objetivo que se desea alcanzar y acciones de exploración ligadas a esta. En esta fase, por ejemplo: el laboratorio No 4 tiene como objetivo: Hacer una composición escénica que enlace la composición dramática textual, el sonido, la luz, el video y el espacio. Entre las acciones a explorar están: Revisitar la propuesta espacial, hacer una secuencia preliminar de la acciones de la marioneta (en este laboratorio, específicamente, se emplea una marioneta real y una marioneta virtual), además se busca reconsiderar los vínculos de los personajes, validar los enlaces, sus acciones y la situación dramática, validar el conjunto de las relaciones del conjunto de elementos y sus transiciones, así como proponer una puesta en escena considerando las diversas variantes, posibilidades y límites. La ejecución y organización de estas acciones pueden apreciarse en el siguiente link: <https://paulacrojas.myportfolio.com/laboratoire-le-monde-narrete-pas-2018-1>. Es posible percibir que para este momento del protocolo las otras fases se fueron adhiriendo y sumándose, a pesar de que cada fase tiene cierta autonomía y pueden visitarse cada vez que se requiera.

125



Création d'une première séquence et exploration de variantes			
<p>Création d'une base de données visuelles pour produire la première séquence de base. Cette séquence doit considérer le regard du spectateur, les transitions et le parcours des images, sans le son. Il faut aussi faire une définition préliminaire des variantes et associations possibles entre les objets des installations et les images.</p>	<p>Création d'une base de données sonores pour produire la première séquence de base. Cette séquence doit diriger le spectateur, ayant les yeux ouverts ou fermés, à travers le parcours proposé par le son. Il faut aussi faire une définition préliminaire des variantes et associations possibles entre les objets des installations et les sons.</p>	<p>Production d'un premier scénario qui entrelace les diverses écritures de l'éclairage, du son, de l'espace et de l'image. Création d'une base de données visuelles (vidéo et photographie) qui puisse être utilisée dans la configuration des séquences et l'exploration des variables. Définition préliminaire des variantes et associations possibles entre les objets des installations, les sons et les images.</p>	<p>Production, en partant de la proposition d'écriture intermédiaire, d'une proposition sonore, visuelle et d'éclairage pour qu'elle soit explorée d'une façon autonome, puis dans l'ensemble de la mise en scène. Création d'une base de données visuelles (vidéo et photographie) et sonores.</p>
Actions d'exploration			
<ul style="list-style-type: none"> - La construction de la première séquence de base doit considérer le regard du spectateur et les transitions et le parcours des images, sans le son, le bruit ou la musique. - Définition préliminaire des variantes et associations possibles entre les objets des installations et les images 	<ul style="list-style-type: none"> - Création d'une base de données sonores qui puisse être utilisée dans la configuration des séquences et l'exploration des variables avec toutes les considérations techniques pour l'enregistrement, comme le volume, le son extérieur, l'intensité et la force de l'objet. - Explorations préliminaires du fonctionnement spatial et technique du son. - Définition préliminaire des variantes et associations possibles entre les objets des installations et les sons. - La construction de la première séquence de base doit diriger le spectateur, ayant les yeux ouverts ou fermés, à travers le parcours proposé par le son. Elle comprend l'enregistrement des séquences avec l'holographe. 	<ul style="list-style-type: none"> - La construction de ce premier scénario multiple (polysensoriel) doit considérer le regard du spectateur, les transitions, les associations possibles entre les divers langages et l'espace. - Définition préliminaire des variantes et associations possibles entre les objets des installations et les images. - Exploration à partir du premier scénario des variantes et des liens ou associations possibles. - Production et enregistrement du son; création et production des images vidéo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construction de la séquence sonore : enregistrement du texte, musique, bruitage. - Élaboration de la séquence visuelle : explorations des personnages (Michelle et le chat), explorations de la vidéo et du mapping dans l'espace selon la temporalité, la situation dramatique et les sensations à produire. - Production et enregistrement du son; création, traitement et production des images vidéo. - Assemblage exploratoire des séquences sonores, visuelles et des actions de la marionnette et des personnages virtuels en vue d'engendrer des associations et liens thématiques, sensoriels, matériaux, esthétiques et des signifiants possibles.

• 126

Figura 5. Extracto de la primera parte del protocolo. La misma se toma de la tesis "Les médias numériques dès une écriture intermédiaire suivi de *Le monde n'arrête pas*, scénario dramaturgique (2018).

Création d'une deuxième séquence en incorporant les explorations faites avec la séquence de base			
<p><</p> <p>Exploration des variantes, telles que la combinaison des couches (<i>layer</i>) avec le mode de fusion ou mélangeur (<i>Blend mode</i> [couleurs]), l'inversion des images et objets, les répétitions, le découpage des écrans et lignes, l'expérimentation des échelles et des effets miroir et l'inverse.</p>	<p>Définition des variantes pour faire des explorations, telles que la direction et le déplacement du son dans l'espace (trajectoires), l'utilisation d'effets dans les sons, la création de couches et leur croisement et les découpages et répétitions de sons.</p>	<p>Définition des variantes pour entrelacer les écritures de l'éclairage, du son, de l'espace et de l'image en vue d'un deuxième scénario. Parmi les variations, nous trouvons : les niveaux, l'image sans son, le son sans image, l'image qui accompagne le son, l'image qui accompagne le mouvement sans son, le son qui accompagne le mouvement sans l'image, l'image, le son et le mouvement ensemble.</p>	<p>Faire une composition scénique qui entrelace la proposition dramaturgique textuelle, l'espace, l'éclairage, le son et l'image.</p>
Actions d'exploration			
<ul style="list-style-type: none"> - Réévaluer la composition de l'espace. - Reconsidérer les liens entre les images et le temps de chaque image ou vidéo. - Expérimenter une approche pour la dramaturgie de l'image. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adopter une approche technique et comparative face aux outils offerts par le système LCS et le logiciel Audition. - Établir un scénario des explorations avec les sons choisis et les trajectoires de chacun des sons en se basant sur des variantes explorées ou en déterminant de nouvelles variantes à explorer. - Préparer chaque fichier de sons dans le format requis, avec la durée, les effets et le volume dans le logiciel Audition, puis les importer dans le système LCS. - Création et construction de la séquence finale en considérant les transitions, les trajectoires et la transformation du son. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revoir la composition de l'espace. - Reconsidérer les liens entre les images et le temps de chaque image, son ou vidéo. - Expérimenter une approche pour la dramaturgie spatiale et intermédiaire. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revoir la composition de l'espace. - Faire une composition préliminaire des actions de la marionnette. - Reconsidérer les liens entre les personnages, leurs actions et la situation dramatique. - Valider la relation de l'ensemble des écritures employées ainsi que les transitions. - Proposer une composition de mise en scène ainsi que des variantes, possibilités et limites.

127 •

Figura 6. Extracto de la primera parte del protocolo. La misma se toma de la tesis "Les médias numériques dès une écriture intermédiaire suivi de *Le monde n'arrête pas*, scénario dramaturgique (2018).

Vemos de esta manera, que el protocolo invita a una progresión y complejidad del proceso investigativo creativo en cada una de sus fases, ya que conforme avanza el proceso la relación entre arte y tecnología se va profundizando y comprendiendo sus implicaciones para la escena, así como concientizando las condicionantes que conllevan la construcción poética con estos medios digitales. Siendo así, la elaboración de dicho protocolo se convierte en un recurso útil para la experiencia que estaba siendo vivenciada en el marco del doctorado. Actualmente es una herramienta guía para los procesos creativos que vinculan el arte y los medios digitales que tengo la oportunidad de mediar, y sobre todo cuando se trata de personas que inician sus primeros vínculos con lo digital en la escena.

Al defender la particularidad de cada investigación-creación de cada persona investigadora-creadora, el protocolo expuesto aquí es un aporte pedagógico-metodológico a procesos de este tipo, y que podría colaborar a los mismos. Quisiera hacer énfasis en que este protocolo, no se aparta del hecho de que esta sea una investigación-creación, y por lo tanto, la implicación artística, personal, de vida es inherente al interés académico, técnico y profesional. Haciendo de este protocolo una herramienta viva, flexible y moldeable a los intereses de cada persona investigadora-creadora. Además, continuó pensando que estas etapas fueron posibles de organizar gracias a la sistematización consciente y rigurosa de los trazos de los laboratorios, a una escucha atenta de las personas que retroalimentaron el trabajo, a un constante diálogo entre lo teórico y lo práctico, y a este enfoque no fragmentado, sino complejo y relacional que es lo intermedial.

• 128

Referencias

AGAMBEN Giorgio. ¿Qué es un dispositivo? **Sociológica** (Méx.) vol.26 no.73 Ciudad de México may./ago. 2011, [en línea]. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732011000200010#notas

BESSON, Rémy. Prolégomènes pour une définition de l'intermédialité à l'époque contemporaine, 2014. **Hal open science**. [en línea]. <https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-01012325v2/document>

BRUNEAU, Monik e Sophia L. BURNS. "Se faire praticien réflexif : tracer une route de recherche en art". **Traiter de recherche création en art**, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2007.

HAGEMANN, Simon. La recherche des avant-gardes théâtrales historiques autour du progrès technique. In: Dossier "Théâtres laboratoires: Recherche-création et technologies dans le théâtre aujourd'hui". **Ligeia**, dossiers sur l'Art, no 137-140, janvier-juin 2015, p. 88-96.

LARRUE, Jean-Marc. "Du média à la médiation : les trente ans de la pensée intermédiaire et la résistance théâtrale", In: **Théâtre et intermédialité**, France, Presses universitaires de septentrion, 2015, p. 27-56.

MARINIELLO, Silvestra. "Commencements ". **la revue Intermédialités**, vol. 1, no 1, printemps 2003, p. 47-62.

MARINIELLO, Silvestra. "L'intermédialité : un concept polymorphe". In: Vieira, Célia et Rio Novo, Isabel (dir.) In: **Intermedia, Études en intermédialité**, Paris, L'Harmattan, 2010, p. 11-29.

MARINIELLO, Silvestra. "Présentation ", **Cinémas: Revue d'études cinématographiques**, septentrion, 2015.

- 129 • MARINIELLO, Silvestra. " La littéracie de la différence ", In: Jean-Louis Déotte, Marion Froger et Silvestra Mariniello [dir.], **Appareil et intermédialité**, L'Harmattan, Paris, 2008, p. 166.

MÉCHOULAN, Éric. Intermédialité, ou comment penser les transmissions. **Fabula, la recherche en littérature / Les colloques**, Création, intermédialité, dispositif, 2017, [en linea] URL: <http://www.fabula.org/colloques/document4278.php>

MÉCHOULAN, Éric. "Des dispositifs dans le cadre d'une herméneutique des supports", colloque international «Création, intermédialité, dispositif », organisé, sous la responsabilité scientifique de Philippe Ortel, par le laboratoire Lettres, Langages et Arts, Création, Recherche, Émergence, en Arts, Textes, Images, Spectacles (**LLA CREATIS**) de l'**Université Toulouse II-Le Mirail**, 12-14 février 2014, [en ligne], https://www.canalu.tv/video/universite_toulouse_ii_le_mirail/des_dispositifs_dans_le_cadre_d_une_hermeneutique_des_soutports_eric_mechoulan.14809.

MÉCHOULAN, Éric. "Intermédialités : le temps des illusions perdues" In: **Intermédialités: histoire et théorie des arts, des lettres et des techniques**, Québec, Université Laval, Université de Montréal y Université du Québec à Montréal, no 1, 2003, p. 9-27.

MÉCHOULAN, Éric. D'où nous viennent nos idées? Métaphysique et intermédialité, Montréal, **VLB éditeur**, 2010.

MÜLLER, Jürgen. "Vers l'intermédialité: histoires, position et options d'un axe de pertinence", **Médiamorphoses**, no 16 (2006), p. 99-110, [en ligne], URL:http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/23499/2006_16_99.pdf

MÜLLER, Jürgen. "L'intermédialité, une nouvelle approche interdisciplinaire : perspectives théoriques et pratiques à l'exemple de la vision de la télévision". **Cinémas: revue d'études cinématographiques**, vol. 10, nos 2-3 (2000), p. 105-134, [en ligne] URL: <http://id.erudit.org/iderudit/024818ar>.

PINTO, Julieta, David, Costa Rica, **editorial Costa Rica**, 2008.

ROJAS AMADOR, Paula. **Les médias numériques dès une écriture intermédiaire**; suivi de Le monde n'arrête pas, scénario dramaturgique (2018). Tesis de doctorado, Universidad Laval - Canadá. [en línea] URL: <https://corpus.ulaval.ca/entities/publication/a84dc893-43df-4003-99a7-99624d570536>

SIMONDON, Gilbert. **Sobre la técnica**. Argentina: Cactus, 2017.

• 130

THENON, Luis. **Notes du cours de Théâtrologie II**. Les nouveaux langages de la scène. Hiver: Université Laval, 2010. (não publicado)

THENON, Luis. "Las dramaturgias y el desafío tecnológico: reflexiones para las nuevas escrituras del drama". **Revista de la Asociación de directores de escena en España**, Madrid, no 106, 2005, p. 42-48.

THENON, Luis. "La escritura intermedial en la escena actual". **Diálogos, revista electrónica de Historia**, San Pedro (Costa Rica), vol. 14, no 2, sept.-déc. 2013.

THENON, Luis. "La inscripción intermedial en el texto postdramático". **Escena, Revista de las artes**, Costa Rica, vol. 76, no 2, enero-junio 2017, p. 125-139.

THENON, Luis. "Pautas para un Protocolo de la Investigación Artística", en anuario **La Escalera** de la Escuela Superior de Teatro, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNC), 2006, p 17-30.

Recebido em 10/04/2023 - Aprovado em 06/06/2023

Como Citar

Rojas Amador, P. Protocolo de investigación artística: revelando los trazos de una experiencia práctica. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 19, n. 2, [s.d.]. DOI: 10.14393/OUV-v19n2a2023-68962. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/68962>.



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

La travesía de la Pitia

MADELEINE LOAYZA

Doctora en Artes e Investigación por la Universitat Politècnica de València, España. Profesora titular de la Carrera de Artes Escénicas de la FAUCE (Facultad de Artes de la Universidad Central del Ecuador). Como directora, sus propuestas han ganado premios, generado publicaciones y conferencias en: Argentina, Perú, México, Colombia, España, y Rusia. Su investigación doctoral y producción artística se enfoca en la teatralidad, cuerpo y dramaturgias contemporáneas. Actualmente prepara “Mujer en llamas”, obra de su autoría, a estrenarse en 2023.

Afiliación: Universidad Central del Ecuador, Quito

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3441-0633>

E-mail: gmloayza@uce.edu.ec

•RESUMEN

La investigadora-espectadora, retoma experiencias de la investigación doctoral: “La osadía de Eros: la tensión erótica, dispositivo contrahegemónico de la *poiesis* teatral”, enfocada en una filosofía de la praxis escénica, donde la tensión erótica: dispositivo que sostienen la inquietud o curiosidad creativa, ejerce un rol relevante. La *travesía* en tanto imagen metafórica traza un recorrido cartográfico que configura el soporte conceptual, y guía el proceso creativo: *poiesis* productiva de la obra esceno-performativa *Mujer en llamas*. El recorrido selecciona, describe y organiza hitos geográficos, y encuentros con artistas en quienes se reconoce esta “tensión erótica”, que articulados de manera reflexiva a la experiencia sensible e intelectual, conducen la indagación autopoiética, enfocada en el “efecto de realidad” y “conciencia del artificio”. La artista-investigadora asume el desafío: aceptar la pulsión violenta (de muerte) y conducirla en acto de amorosa entrega, en la construcción de la autoficción de aquello que la apasiona (tensión erótica).

•PALABRAS CLAVE

Tensión erótica, escena liminal, autoficción, oráculo griego

•RESUMO

A pesquisadora-espectadora retoma experiências da pesquisa de doutorado: “A ousadia de Eros: tensão erótica, dispositivo contra-hegemônico da *poiesis* teatral”, voltada para uma filosofia da práxis cênica, onde a tensão erótica: dispositivo que sustenta a inquietação ou a curiosidade criativa, desempenha um papel relevante. A travessia como imagem metafórica traça uma viagem cartográfica que configura o suporte conceitual e orienta o processo criativo: *poiesis* productiva da obra cênica-performativa *Mujer en llamas*. O percurso seleciona, descreve e organiza marcos geográficos, e encontros com artistas nos quais se reconhece essa “tensão erótica”, que articulada reflexivamente à experiência sensível e intelectual, conduz à indagação autopoiética, centrada no “efeito de realidade” e na “conscientização de artificio”. A artista-pesquisadora assume o desafio: aceitar a pulsão violenta (de morte) e conduzi-la num ato de entrega amorosa, na construção da autoficção daquilo que a apaixona (tensão erótica).

•PALAVRAS-CHAVE

Tensão erótica, cena liminar, autoficção, oráculo grego

Introducción

El presente artículo aborda un recorrido autoetnográfico de carácter testimonial, razón por la cual, me permito hablar en primera persona.

Entre 2018-2021, acudo a los oráculos, santuarios y templos más importantes de la *Magna Grecia*, atravesada por una pandemia mundial que ocasionó un giro imprevisto en la investigación debido a pérdidas familiares cercanas. La idea del amor y la muerte impulsa imaginarios que construyen la identidad de la poética de la obra y re-proyecta la pregunta que guía el propósito de la travesía que, como imagen metafórica, articula ideas y experiencias de la artista-investigadora en el encuentro con referentes de diversas disciplinas artísticas que configuran el soporte conceptual de la dramaturgia “Mujer en llamas” (ceremonia de muerte/resurrección en nueve pasos), tejido/remiendo performativo que - como el arte japonés del *Kintsugi* -, destaca la belleza de las “cicatrices”, al poner en relevancia modos de convivencia híbrida entre las matrices creativas (arquitectónicas, escultóricas, pictóricas, sonoras, y demás) con la intención de aproximarse a una dramaturgia escénica de carácter liminal. Por otro lado, la autoficción, permite resignificar la realidad personal de la actriz, y abre nuevas posibilidades de construcción de sentido, mediante el “efecto de realidad” y “conciencia del artificio”, categorías que al mismo tiempo ahondan en la reflexión crítica y autocrítica sobre las implicaciones éticas y estéticas del proceso creador.

El divino lenguaje de las piedras

• 134

El viaje inicia con la visita a los teatristas griegos: *Edipo en Colono*, de Sófocles, dirigido por Yannis Kokkos y Massimo De Francovich en el “Teatro de Siracusa”, LIV Festival del *Teatro Greco de Siracusa*, en el Parque Arqueológico de *Neapolis* contempla el puerto de *Ortigia*. La “Oreja de Dioniso”, caja de resonancia, permitía a los asistentes escuchar las voces de los actores desde los graderíos. La oscuridad/umbral de la cueva sobrecoge al activar registros desacostumbrados: temor-fascinación. La situación desata conmoción (*catársis*) y reconocimiento (*agnórisis*). La oscuridad- humedad-silencios gesta y engrosa la experiencia, la intensifica, lo sonoro cobra relevancia: imagino-escucho las voces del coro trágico que ausentes desde milenios retumban en ese momento en mi interior. De este modo, el dispositivo espacial-sonoro, pone en tensión la realidad y la ficción. Así, el “efecto de realidad” y la “conciencia del artificio” como categorías, sostendrán la autoficción de la obra “Mujer en llamas”.

En el *Museo Archeologico Regionale Paolo Orsi* del mismo complejo, entre cientos de piezas, la “Venus Landolina” o “Anadiome”, inspira a Boticelli en su pintura “El nacimiento de Venus”. El escritor, Guy de Maupassant, en “La vida errante” describe que la Venus Landolina desató una fuerte “turbación”, producto de aquello que se oculta y aquello que se devela, que atrae y repele al mismo tiempo: “símbolo y la expresión exacta de la realidad”, *Anadiome* es una mujer y es, también, símbolo de la carne (PADILLA, 2016).

De este modo, matrices creativas como son la arquitectura, la pintura y la escultura, convocan sensaciones que en el silencio y lo inmóvil, (tiempo almacenado), deslumbran y gestan “tensión erótica”, al tiempo que aportan nuevas perspectivas para abordar la escena en lo que respecta a las categorías: espacio y forma, los mismos que se constituyen en referentes destacados de la exploración creativa. En “Arrebato Opus 52” basado en “Bacantes” y la vida de Isadora Duncan, obra bajo mi dirección, la tensión erótica resulta del cruce de conocimientos desde diversos campos como se menciona en la cita del artículo siguiente:

[...] el movimiento auténtico, o la extensión del movimiento en el espacio, en el caso de la danza; el tiempo almacenado que se experimentó mediante la matriz escultórica; o la intensidad entendida como la fuerza con la cual se produce el sonido y su proyección en una onda a nivel espacio-temporal, en lo que respecta al campo de la música (LOAYZA, 2019, p. 87).

135 •

Continuamos con el recorrido por las matrices arquitectónicas en Sicilia. En el *Teatro griego de Taormina*, - al introducirme lentamente, por el pasaje que conduce a la *skené* -, imagino-siento las sombras de los ajetreados actores. El dispositivo arquitectónico transfigura mi ser mente-cuerpo en adaptación creciente con respecto al contexto presente, y estimula a la imaginación a forjar nuevos relatos.

En Roma, la *Galleria Borghese*, guarda dos esculturas de interés particular: “Apolo y Dafne”, y “El rapto de Proserpina”. Lorenzo Bernini crea una nueva materia: roca/piel. El mármol, tributo de la naturaleza, y la delicada perseverancia del ingenio humano en el gesto del escultor, gestan un material híbrido que convoca desvarío y alucinación, que encarnada con precisión abrumadora, la violenta pasión de ambos dioses.

En Florencia, la Galería de la Academia sorprende con el gigante de Michelangelo Buonarroti, el “David”; sin embargo, las esculturas “Esclavos”, “Atlas”,

“Pieta Rondanini”, y “San Mateo” descolocan mi juicio, fundan un paradigma que moviliza nuevas preguntas. El gesto inacabado destaca la huella de la energía humana contenida en cada golpe del cincel: vulnerabilidad y fortaleza. La fragilidad de aquello condenado a perecer se immortaliza en el trazo inconcluso. La interrupción prolonga el gesto vivo de la pieza; la inquietud del artista transita de observador en observador, se extiende por centurias, conserva intacta la voluntad del creador.

En la *Galleria Pallatina*, Raffaello, Tiziano, Caravaggio, Rubens celebran tanto a la luz como la sombra. La gracia de iluminar y oscurecer a voluntad, gesto divino que remite nuevamente a la vida/muerte. La Galería *Uffizi* posee nuestro mayor deseo: “El nacimiento de Venus”, y “La primavera” de Sandro Boticelli, el *Quattrocento* renace ante mis ojos. Escudriño los detalles y advierto que intento reconocerme a mí misma en la mirada que me devuelve la pintura como quien reconoce un pariente lejano: hija bastarda por elección. La microgenética del cuadro baila en mí. La carga erótica del violento gesto de *Céfiro*; raptos y cópulas dan a luz pureza que es desvarío y arrebató, intensidad de muerte/vida: tensión erótica.

Bacantes de carne y hueso

Angélica Lidell hace parte del territorio artístico que acompaña mi travesía interior, como ella, reclamo en el arte la fuerza de la naturaleza salvaje:

[...] Nunca más se podrá representar al dios Pan, símbolo magnífico de potencia masculina y apetito sexual, penetrando animales, adolescentes y ninfas, ni podrá representarse a *Eros* niño, completamente desnudo, introduciendo su dedo en la vagina de *Venus*, ni a un toro erecto raptando a una hermosa mujer desvestida [...]. La condición puritana no soporta la causa obscena de la fecundación y la propagación, esconde el origen genital de nuestra concepción y de nuestro nacimiento, niegan que el hecho sublime de la vida y del amor proceda del deseo, de un sucio y violento movimiento entre penes y vulvas, de una pasión irrefrenable e irremediablemente violenta, y por supuesto no tolera en absoluto la raíz sexual de nuestras alegrías y de nuestros dolores (LIDELL, 2018).

• 136

La emancipación del alma, lo sagrado, es desafío a la razón; en él prevalece la energía originaria como transgresión de la ley (Vía Lucis, 2015). Lidell propone una escena inteligente y salvaje al mismo tiempo; se cuestiona a sí misma sin traicionar su

sentir y pensar. Su coherencia resulta de un trabajo sostenido-acumulado que ahonda en sí mismo hasta lo imposible. Dejándose ser por entero en su arte se zambulle en sus heridas, busca la belleza tejiendo y destejiendo con uñas y dientes bajo la propia piel. Más allá de sí misma busca al espectador y lo sobrepasa, llegada directa sin concesiones, brutal/inocente, jamás ingenua. Su escritura-bacanal desgarrar con una ternura imposible de soportar: escupe y besa. Lidell/bacante poseída por el dios frenético (*Dioniso*), hurga en el territorio de los vencidos, los desentierra a gritos y en silencio, derrama su sangre, siempre negra, y armada con su coro de *Daimones/Ménades* se lanza a repoblar este mundo impávido y cruel.

La palabra enardecida adquiere en escena cuerpo y sangre. La religión católica es condición de origen de su obra y, es a la vez, razón de su rebelión. Lidell nombra a su estética realismo en descomposición: “objetualidad precaria, frágil, pobre, fea, en ocasiones obscena como actitud beligerante frente a la vacuidad del truco estético [...]” (LIDELL, 2015, p. 55). Su energía ingobernable recuerda a *La Virgen Loca*, escultura de Rik Wouters (1912), inspirada en el movimiento de Isadora Duncan.

En Atenas hallo el templo de Isadora Duncan, “la virgen loca”, en la colina de *Kopanos*, aún conserva el pozo excavado por su hermano Raimundo. Entro al salón de lo que hoy es un Centro de danza. Coloco las manos en el plexo solar, en completa quietud cierro los ojos y danzo con la sombra, me reencuentro con mi niñez y juventud de danzarina a la luz del presente.

- 137 • *Ménade* de carne y hueso, misionera dionisiaca y virgen loca, en su danza convive lo dionisiaco y lo apolíneo, el espíritu libre y trágico: la belleza sublime y exacta de *Apolo* en el cuerpo encarnado del frenético *Dioniso*. Carne que anhela ser viento y nube, ola de mar, copas de árboles. Movimiento primigenio que nace del impulso que se gesta en el silencio y la escucha del propio latido. La naturaleza es su primera maestra, la inspira. Su danza es *palimpsesto* del tiempo: *Pitia* visionaria que exalta la vida.

En la tragedia griega y el mito recupera el “sentimiento trágico”, reencuentro del ser humano con la música y la danza, el coro trágico vinculado al culto de *Apolo* y *Dioniso* reintegra al ser humano con la naturaleza en tanto potencia dadora de vida. Para Nietzsche (1998), el contacto con lo divino está dado en este encuentro, acto de comunión de la vida y la muerte.

El músico nos eleva junto con su música, vibramos con ella, nos extraña: aproxima y distancia al mismo tiempo. La sensación y percepción del mundo se

modifica por ese *otro* lenguaje. Es en el alboroto de la “Dionisiaca” en donde tal fusión nos anuncia el reencuentro con la fuerza primigenia y creadora:

Surge el mundo ancestral, las honduras del Ser se han abierto, las formas primigenias de todo lo creativo y destructor con sus infinitos dones y sus terrores infinitos se alzan trastocando la inocua imagen del mundo familiar perfectamente ordenado. No trae ensueño ni engaño, traen la verdad...una verdad que enloquece (OTTO, 2017, p. 107).

Se trata de recrear las condiciones para que acontezca una experiencia semejante. La naturaleza nos aproxima a una experiencia primigenia: somos el ave, la montaña y el árbol, nos reconocemos parte del paisaje sin ansia de poseer nada, la “divina plenitud” acontece de manera desprendida. En la experiencia artística, escuchamos música y somos el paisaje de la música, observamos danzar y somos el paisaje de la danza desde esta divina plenitud “todo lo cerrado se abre. Lo ajeno y lo hostil conviven en sorprendente armonía” (OTTO, 2017, p. 107). Entramos en el flujo de su lenguaje y trastocamos nuestro ánimo.

El teatro presenta una complejidad particular, la palabra incorpora un código que descifrar, a través de ciertos medios. La música, la danza, y las artes visuales conmueven sin apelar directamente al *logos*, a través de la sonoridad de la voz, o los instrumentos musicales. La palabra distancia al espectador de la conmoción; aún si entendemos la lengua no accedemos por completo a la intención o al significado, pues supone niveles de competencia lingüística. Para citar un ejemplo, en el *Teatro Epidauró*, la “Orestíada” de *Esquilo*, del *Teatro Nacional de Grecia*, permite que disfrutemos la sonoridad del griego sin preocuparnos por el significado. La propuesta corporal de los actores y actrices, centrada en la extenuación y resistencia corporal, afecta y modifica de manera continua mi estado de ánimo. El *Epidauró* canta y danza juntos con los actores. La impecable acústica despierta al gigante de piedra. La estirpe del hipócrita devela a diosas y heroínas ancestrales, finalmente encarnadas en mujer. El coro me devuelve al teatro ritual vinculado al pueblo: los espectadores hacemos parte de la celebración sagrada de la vida.

Es posible que el teatro pierda el contacto con su fuerza primigenia al enfocarse de lleno en la palabra, en el *logos* racional. En “El Nacimiento de la Tragedia” (1998), Nietzsche recupera el “sentimiento trágico” en tanto tensión que acontece en el cuerpo. La pasión y la razón como posibilidades de liberación: “el eterno contraste

entre la vida que gira, interminable, y el espíritu sereno que contempla la lejanía [...] ¡Con ello, la religión griega habría alcanzado su cima más excelsa como consagración del Ser objetivo!” (OTTO, 2017, p. 23). En la celebración de la vida a través de la danza y la música, nace el teatro como consagración de la divina naturaleza y fraterna unión de la vida y la muerte.

El ojo ciclópeo enceguece a la joven Edipo

En el *Antiguo Teatro Epidauro*, Micenas, presenciamos “Edipo” de Robert Wilson (WILSON, 2019). Los dispositivos lumínicos crean imágenes temporales que condensan el tiempo de la acción escénica, la dinámica líquida de la danza permite que la energía circule y se sostenga en el espesor de voces del coro multilingüe de actores y actrices. La diversidad de los dispositivos estimula el intelecto: hago conexiones de sentido con la fábula del texto original. El rito encaja en el lugar al cual pertenece, enfrenta a los espectadores consigo mismos. Situada en el centro del graderío, frente a la plataforma horizontal que rehace la *skene* antigua, se proyectan cambios de colores. Cada cierto tiempo se enciende un proyector de luz, situado en el centro de la escena. El ojo ciclópeo que mira directamente hacia los graderíos enceguece.

139 •

La frustración e incomodidad me invaden, la imposibilidad de mantener los ojos abiertos despierta un debate mental fecundo. La violencia del dispositivo lumínico afecta la experiencia, me violenta. La perturbación reajusta el enfoque, me vuelca por entero al trabajo intelectual: una respuesta mental ante la resistencia. La situación me descoloca internamente, las expectativas decaen, opto por el sacrificio del cuerpo: sacarme ambos ojos. Respiro el espacio interior a oscuras, desconecto los destellos en mi cabeza. Luego de un instante-siglos abro los ojos, levanto la mirada libre de la opresión de la luz artificial. La bóveda celeste se extiende, los antiguos dioses se hacen presentes, agradezco la sensación de infinitud al menos por un instante. La silueta de las montañas, escenografía viviente, cobija por siglos al *Epidauro*, sus piedras acogen mi descanso, cantan junto a las voces humanas que le vuelven a la vida, acontece lo imposible: dioses, naturaleza, y seres humanos, somos uno. En la oscuridad y el silencio acepto el rito sagrado del que soy parte, transfiguro la experiencia y disfruto. Reflexiono sobre la agudeza apasionada de Wilson: el dispositivo lumínico como gesto performativo es energía vital que golpea e hiere al espectador.

Despierto a nuevas comprensiones: el oráculo soy yo misma. Lloro. Por un instante (eterno), anhelo vivir en otro tiempo donde la única luz sean las estrellas, la

luna y el sol. En mi cabeza detona la imagen de la Esfinge de *Delfos*, cierro los ojos: el teatro es el espacio para preguntar y escuchar; oráculo: lugar interno/externo donde escuchamos la propia implosión creativa. Para Ubersfeld, el teatro/oráculo, no lugar, y lugar de preguntas donde la palabra es acción en sí misma, inestable, evanescente, flexible, capaz de movilizar al espectador “a buscar el sentido del enigma, y sobre todo a oír en la palabra otro mensaje” (LIDELL, 2015, p. 309). La función termina, agradezco la experiencia en el templo sagrado. La *Pitia* ha hablado. Me apresuro a buscar mi autobús-nave de regreso a *Argos*.

Las sirenas del Pacífico le cantan al *Egeo*

En Sirince, Antigua Anatolia y actual Turquía, el *Tiyatro Medressesesi* (cerca del complejo arqueológico de *Éfeso*, se halla una de las siete maravillas del mundo antiguo, *El Templo de Artemisa*), dirigido por Celal Mordeniz, en colaboración con el *Open Program-Work-Center of Jerzy Grotowski and Thomas Richards*, proponen en (2019) un encuentro de prácticas humanas bajo la dirección de **Mario Biagini**, codirector del Workcenter de Jerzy Grotowski y Thomas Richards, director del *Open Program*, para estudiar formas descentralizadas de trabajo con comunidades, individuos, y grupos, poco visibles. El *Open Choir* (sesiones de canto), indaga en la relación acción, espacio y canto. *Biagini* aclara que lo performativo destaca la capacidad de interactuar de manera orgánica y precisa.

La experiencia abre al contacto humano desde un trato que valora la subjetividad del otro en aprendizaje compartido. En este encuentro, las invitadas eran tres cantoras colombianas de la costa del Pacífico: Alba María Valencia, Julia Aida Ribera, María Altagracia Cajares, quienes dirigieron el taller: “The voice of the rhythm: afro-hispanic songs”, guiadas por Jorge Romero, integrante del *Open Program*, experiencia que motiva reflexiones existenciales y políticas a través del canto, el contacto, la palabra y la acción. Se trata de abrir espacios, encontrar equilibrio entre la mirada y la palabra propia y del otro, redescubrir junto con el otro, y aprender del silencio (BIAGINI, 2021). La intención de la exploración apunta a que los invitados funden su propio campo de libertad desde una motivación inicial personal.

Mi ejercicio individual fue conducido por Felicity Marcelli. Sin forzamientos, la maestra sugiere posibilidades, observa atenta y expone con claridad y firmeza su criterio; el resultado externo resulta de una experiencia que enciende mi mirada interna sin anular la externa que atiende lo que exploro y me conduce el encuentro con

• 140

mi canto interior: me canto a mí misma en primer lugar. Reconozco que el exceso y la resistencia presente en mi propuesta tiene que ver con el miedo. Escoger lo esencial que conviene a la búsqueda creativa, observo con pulcritud el propio movimiento, el sonido, el pensamiento y la sensación interior. Valor para reconocer y soltar aquello que está de más, autoobservación sostenida, sentida y elegida. El temor inicial se transforma en descubrimiento gozoso, deviene acto de amor auténtico, algo que hace parte de la vida misma, de la naturaleza:

Quizás el arte imita realmente a la naturaleza y trata de comprender sus leyes en la práctica. Buscamos el momento en que el contacto con el otro se vuelve sencillo, la mirada es discreta y el miedo al que estamos acostumbrados desaparece (BIAGNINI, 2021).

La exploración propuesta introducía varias matrices, poseía una energía dionisiaca irregular, quizás cruel. El aporte de Biagini y Felicyta me condujo a pensar lo dionisiaco de otro modo, asumirlo como algo que urge sanar, (el tema central era el dolor que causa la temprana muerte de un niño). El sentimiento actúa oculto, en contención; lo apolíneo aflora desde la comprensión en equilibrio, belleza y calma. El arrullo de una madre que se consuela por la pérdida del hijo no enfatiza el deseo de venganza, sino el amor.

141

- Los materiales seleccionados se redujeron: el arrullo (canto al niño muerto) y un pasaje de “La Gaya Ciencia” de Nietzsche. La pregunta interior que conduce la búsqueda tiene que ver con lo que permanece oculto. Entender el contexto en el que me hallo y el alcance de mi acción en tal contexto exige prudencia y tacto. Resistir la propia violencia y canalizar el *ego* es una tarea mayor. Me observé con delicadeza y traté con aprecio. Transitó el miedo “entre la embriaguez del sufrimiento” y “el bello sueño”; de este modo, la fuerza dionisiaca (desbordada y oscura) y la apolínea (belleza que aclara y simplifica) toman forma (NIETZSCHE, 1998, p. 22), conviven en tensión erótica. El conocimiento resulta del intercambio humano genuino.

El oráculo *Attis* me susurra que estoy viva

En el teatro de Terzopoulos el mito no es un cuento de hadas sino experiencia condensada. El teatro como espacio sagrado nos llama, la búsqueda del oráculo del tiempo perdido hallado en el presente, el sacrificio y la ofrenda ocupan un lugar liminal

al inicio o cierre del acontecimiento. Reconocemos la voz antigua que despierta la inquietud interior y moviliza la pregunta, acudimos al llamado. El *Oráculo de Delfos*, *ónfalo* (ombligo del mundo) en el siglo XVI a.C. mil años antes de su época dorada. Santuario dedicado a *Gaia o Gea*, diosa de la tierra (honrada en *Delfos* en la *Cueva Coricio*. La custodiaba *Pitón*, de ahí el nombre *Pitia*. La *Sibila* se diferencia de la *Pitonisa* en que no estaba asociada a ningún santuario en particular, era itinerante y habitaba en cuevas cerca de ríos y afluentes). El lugar adquirió estatus de oráculo en el siglo X a.C. con los dorios, consagrado a Apolo.

Estos espacios sagrados gestan preguntas que inspiran y contextualizan la concepción espaciotemporal, las acciones-textuales y las imágenes de “Mujer en llamas” escena-oráculo que promueve preguntas, y devuelve respuestas ambiguas que alientan nuevas inquietudes y sospechas, y acrecientan la incertidumbre no como angustia sino como liberación. Las respuestas se extienden y encarnan en escena, anidan interrogantes, cultivan curiosidad, generan estados de arrebatos delirantes o introspectivos, capaces de asombrar al espectador. Poesía y profecía se hallan ligadas a la locura divina; según Platón, Apolo y Dioniso “[...] inspiran a los mortales a través de una locura sublime y a la vez terrorífica” (HERNÁNDEZ DE LA FUENTE, 2019, p. 60).

La escena alumbra como la voz pura de la *Pitia*, llanto de recién nacido que se anuncia de modo indescifrable: interpretamos, fracasamos, cambiamos de estrategia. En la experiencia de la risa el cuerpo atiende al matiz sonoro, se involucra desde la sensación, hasta que la vibración entra en sintonía con nuestro ser y adquiere un sentido compartido. Cuando estalla, finalmente comprendemos lo que ocurre, reímos sin preguntarnos por qué lo hacemos, nos regocijamos y disfrutamos del júbilo compartido. El espectador, más que interpretar o decodificar racionalmente, conecta con esa extraña vibración, ríe y llora al mismo tiempo.

Actuar (como bailar o cantar) es ahondar en el ritmo, el tono, la intensidad, el timbre, la duración del cuerpo sonoro atravesado por el silencio y la pausa, “Mujer en llamas” pretende conectar con la voz interior que se extiende en la palabra/voz-cuerpo: matiza con cuidadosa atención el ritmo en la exploración actoral, observa el pulso y el acento en la palabra, los movimientos, acciones, articula los materiales escénicos desde las diversas formas, dimensiones, peso, volumen, luz... hasta hallar la melodía de la obra. Diseñar dispositivos que despierte y capturen el deseo-inquietud del espectador en tensión erótica, es el desafío. Descubrir sonidos puros, aquellos que se manifiestan por sí solos. Ir al teatro es peregrinar, aventurar tierras extrañas, nos convoca una ligera idea y ninguna certeza. El teatro, “desierto nómada”, metamorfosis de cuerpos

• 142

donde la palabra y el sonido son consecuencia y causa del silencio del actor y el espectador. El actor pronuncia cada sílaba y cada sonido consciente de lo que hace, el espectador guarda silencio, escucha para escucharse a sí mismo, sin silencio no hay encuentro: vamos al teatro en busca del silencio.

En el santuario de *Eleusis*, los iniciados en el culto misterioso hallan inspiración profética semejante a la *Pitia* (recepción del dios en el interior del mortal, *enthousiasmós*), y la salvación en el más allá; cercana al culto misterioso de *Dionisos*, en los Misterios Eleusinos éste aparece junto a *Démeter* y *Perséfone* bajo el nombre de *Yaco*. Tuve la gracia de ser la única peregrina en todo el complejo durante poco más de dos horas. Depositó mis ofrendas (atados de rizos y florecillas blancas) en las hendiduras de piedra-mármol, sentada en las escalinatas donde se alzó el *Telesterion*, medité por largo tiempo.

En 2020, entrevistado *online* al maestro Teodoro Terzopoulos fundador de *Attis Theatre*. Enciendo el fuego al amanecer, el lago San Pablo, el *Taita Imbabura* y la *Mama Cotacachi* (volcanes-*Apus* sagrados) me acompañan. Del otro lado del mundo aparece ante un hombre de poco más de setenta años, rostro sonriente y cálido. Reconozco que me hallo ante el oráculo. Me dispongo para la consulta de manera cuidadosa. Soy, en ese instante: “Mujer en llamas”. Una amiga hace de intérprete (hierofante), la escena se completa. Siento una presencia que reconozco bastante bien: *Attis-Dioniso*. Le describo mi visita a *Eleusis* y *Delfos*, y le pregunto si la experiencia del acontecimiento teatral semeja a la consulta del oráculo; siempre sonriente, responde:

143 •

Si vas ahí, tienes que comunicarte, encontrar, escuchar la frecuencia de la naturaleza. El deseo del oráculo es unificar en ti, que tú estés unido con la naturaleza. Si tú te unes con la naturaleza, escuchas y tienes el sentimiento de la naturaleza, y tú puedes unirse con el Dios. Y esto es, este es un principio muy antiguo y arquetípico. Esta unidad entre el ser humano, cuerpo y alma, el ser humano, naturaleza y Dios. Este es el triángulo [...]. Sin la unidad del ser humano, naturaleza y Dios no puede haber unidad con la ciudad [...] Este es el deseo. Por esta razón, nosotros vivimos hoy la tragedia, tenemos la tragedia, porque hemos perdido la relación entre ser humano, naturaleza y Dios, y las ciudades son destruidas. Dios no está en la vida, y el ser humano es destruido. Esta es la tragedia total y absoluta (TERZOPOULOUS, 2020).

El teatro posibilita ese encuentro y movilizaba internamente a los actores y espectadores para conectar con el dios interior. La pregunta y la respuesta, el oráculo, es uno mismo y el otro. Nos escucharnos desde la extrañeza y la fascinación: acontece el misterio. Al nacer, traemos una pregunta que intentamos responder a lo largo de toda nuestra vida. Se aclara desde lo que somos y hacemos. Cuando acontece nuestra muerte finalmente la respuesta de lo que fuimos se manifiesta en boca de aquellos que compartieron nuestra existencia, quienes hicieron parte de nuestro tiempo y a quienes logramos conmover: necesitamos del otro para sabernos vivos y sabernos alguien. Partimos en el misterio, llevándonos el secreto la respuesta, descubierta quizás, en el último instante.

Diseñamos dispositivos que permiten que el espectador contacte consigo mismo y descubra la ansiada pregunta-respuesta, a través de experiencia compartida en tensión erótica. Nos preocupa el modo de hacer contacto. Cuáles serían las características de los dispositivos para asumir e integrar la presencia/ausencia del espectador en el proceso de gestación de la obra. Qué lugar ocupa el espectador en este proceso. Para Terzopoulos, el espectador está siempre presente, como su divinidad, *Attis*. Es a él a quien mira por encima de la cabeza de los espectadores, directamente al núcleo de sus ojos; abre su energía, (axis), la amplía “al mismo tiempo estoy muy concentrado aquí (se toca el bajo vientre), inmediatamente, si estoy así, creo un triángulo energético hacia abajo y hacia arriba”. Terzopoulos busca la Divinidad, no mira a los espectadores ni interactúa con ellos: los atraviesa (TERZOPOULOUS, 2020).

• 144

Sostener la inquietud del espectador supone “tensión erótica”, movimiento de encaje y desencaje, que arraiga y al mismo tiempo nos arroja fuera de uno mismo, fuerza centrípeta y centrífuga al mismo tiempo, violenta, como un fenómeno natural, semejante a *Tifón*, el más poderoso de los Titanes. Le consulto sobre el lugar que ocupa *Eros* en esta experiencia, si el teatro nos desafía a reencontrarnos como seres humanos, a través de una tensión de amor compartida. Para él, si la comunicación entre actor y espectador es lógica no hay *Eros*, agrega:

Si el actor, es un actor global, si tiene una función global, cuerpo, energía, todas las elecciones de la energía en acción, todo el cuerpo en acción como *Dionisio*, él puede comenzar el juego erótico con el espectador, con el otro, cada uno con el otro. Inmediatamente, tenemos una acción de teatro profundo, erótica, un teatro fértil, inmediatamente. Y esta es nuestra tarea, esta es realmente nuestra tarea.

Eros, es muy importante, es muy importante. *Eros* es un poder creador, que da todo de regreso (TERZOPOULOUS, 2020).

Me interesa hallar esta pulsión, sostenerla y recrearla. En su método de trabajo: *El Dionisio Interno*, (recientemente traducido al castellano en Colombia en 2022), explica principios y conceptos de modo sistemático, la propuesta de entrenamiento se enfoca en el triángulo de energía que se halla en el vientre: “Aquí está la casa de la energía” recalca. Dado el contexto mundial de pandemia, él insiste en la necesidad de reencontrar la felicidad:

[...] redefinir la energía, trabajar más con el cuerpo, el alma, ser más espiritual, más alma, más filosóficos, tenemos que redefinir la relación con la naturaleza, entre nosotros, tenemos que redefinir el *Hades*, porque el sistema nos ha cerrado, este es el concepto del sistema, cerrarnos, que estemos cerrados. Limitarnos, pero tenemos que hacer lo opuesto (TERZOPOULOUS, 2020).

Comparte otra de sus ideas, antes de despedirnos: “Después de esta catástrofe, el ser humano debe ser otro, no podemos volver del mismo modo, necesitamos crear un mundo nuevo, intentar ser, y hacer las cosas de mejor manera, yo soy un optimista” (TERZOPOULOUS, 2020). La exploración de Terzopoulos es una ofrenda a los muertos. El teatro, espacio para conectar con el dolor de la pérdida, con aquello que no volverá. Umbral que hace posible lo impensable: activa el presentimiento para dar rienda suelta a los presagios, las advertencias. Se trata de generar dispositivos que nos ubiquen en ese umbral:

Es un espacio abstracto, una zona gris, ante el *Hades*, ante los muertos. Hades, es el espacio de los muertos. Por esta razón, acepté desde el primer momento, de Heiner Müller, tú sabes, su concepto sobre los muertos, sobre el fantasma, sobre el retorno de las personas muertas. Su regreso. Tengo que comunicar, intento despertar a los muertos (TERZOPOULOUS, 2020).

Aquellos que entran y regresan del *Hades* “saben”, miran la realidad de un modo diferente, se hallan en situación de negación de la realidad, contraria a la nuestra que es afirmación, han trascendido esta realidad, esto supone un teatro filosófico que se pregunte por el ser.

En 2021, cerca de concluir la investigación me reencuentro en Atenas con el maestro de carne y hueso, el artista. Me acompaña mi hijo. Acudimos a la invitación de su último trabajo “Casa de muñecas”, de Ibsen. Hablamos lo necesario. En el autógrafo del programa reconozco entre la escritura griega una palabra en español: Amor. Recuerdo la entrevista un par de años atrás, él también la recuerda. Eros y Tánatos ya no rondan, ahora encarnan el desgarrar. Esta etapa final de la travesía, acudo por segunda ocasión *Delfos*, no voy sola. Ascendemos hasta la *Cueva Coricio*, a las faldas del Monte Parnaso. Solos en la inmensa cueva: Yo, consagrada al dios *Pan* imagino las danzas y cantos de bacantes y sátiros. Él se sumerge en las entrañas de la cueva en busca de la amada sombra. Silencio y oscuridad. Afuera, y adentro, es invierno. Descenso y regreso del *Hades*. No estamos solos. Embarcamos desde el Puerto de Atenas, hasta *Mikonos*, y desde allí hasta *Delos*. En el punto más alto de la deshabitada isla realizamos la ofrenda de despedida a los amados ausentes, quienes partieron en la pandemia. Atravesamos océanos de tiempo. De regreso a las faldas de los amados *Apus*: el Taita y la Mama, encendemos nuevamente el fuego sagrado.

Conclusión

Como mujer de teatro, acepto la pulsión violenta, de muerte, y la conduzco en acto de amorosa entrega en la construcción de aquello que me apasiona, tal acto entraña osadía, pues, solamente el arte es capaz de danzar con la muerte la danza de la vida en plenitud.

En acuerdo con Dubatti (2019), entiendo el teatro como “territorio desde donde produzco energía para el mundo” acontecimiento que articula y promueve el diálogo entre diversidades: geográficas, artísticas, humanas, señala coincidencias y disidencia; ubica zonas liminales de “tensión erótica” en la escena, convergencia de multiplicidades, tensión irresoluble e insólitamente gozosa, diversa e indefinible, como el sentir de cada espectador/actor. Tensión que vehiculiza el contacto, pone a circular la acción y la transforma. Conciencia intuitiva que potencia la imaginación por medio de la microficción interna, al tiempo que activa lo “impredecible” como rasgo erótico destacable de la autoficción “Mujer en llamas”.

La práctica de los artistas referidos alienta la convergencia de miradas, a través de estrategias diversas. “Mujer en llamas”, escritura/juego infinito, incorpora a través de la metáfora dramatúrgica de la travesía, pulsiones que nos aproximan al sentir de estos artistas, nos sintonizan con las preguntas al “oráculo-escena”, y los espacios-

• 146

lugares que acogen estas experiencias. Nos interesa que el espectador construya nuevos signos escénicos a partir de la potencia que devela el metalenguaje de la obra problematizada en el cuerpo de la actriz y los espectadores en “tensión erótica”, pasiones, tristes y gozosas de una poética propia.

La travesía acaba al pie del oráculo que hemos inventado: “Mujer en llamas”. Nos conduce de regreso a la oscura caverna/útero que todo lo gesta. Recojo, uno a uno pedazos de mi cabeza y corazón, restos del estallido del *Eros*: vida/muerte acontecidos en este largo viaje. Me arrullo en el silencio, agradezco el divino aliento de la imaginación puesta en cuerpo, acto de entrega amorosa; dramaturgia que desafía al amado-espectador a reconocerse: *Mujer en llamas*.

Referencias

BIAGNINI, Mario. Performer. **Revista de investigación en línea**. No. 21. Wrocław: Disponible: Sitio web. Grotowski. Net Institutu im. Jerzego Grotowskiego, 2021.

DUBATTI, Jorge. **Teatro y territorialidad. Perspectivas de Filosofía del Teatro y Teatro Comparado**. Barcelona: Gedisa, 2019.

HERNÁNDEZ DE LA FUENTE, David. **Oráculos griegos**. Madrid: Alianza Editorial, segunda edición, 2019.

- 147 • LIDDELL, Angélica. “The Scarlet Letter, 2019 Inspirada en The Scarlet Letter de Nathaniel Hawthorne”. **Revista Godot**. Divulgación de la actividad escénica madrileña: Disponible en: <<http://www.revistagodot.com/cartelera-teatro-madrid/the-scarlet-letter/>> Acceso: 14 feb 2018.

LIDELL, Angélica. **Via Lucis**. (Trad. al francés Christilla Vasserot) Madrid: Editorial Con Tinta Me Tienes, coedición Les Éditions Les Solitaires Intempestifs, Colección Escénicas, 2015.

LOAYZA, Madeleine. “Hacia una fenomenología de la escena: la experiencia sensorial en el montaje *Arrebato Opus 52*” En: LOAYZA, Madeleine. [ed.]. **Pedagogía Teatral: procesos formativos, perspectivas críticas y metodologías de investigación**. Quito: FAUCE Editorial, 2019a, p. 85-101.

LOAYZA, Madeleine. **La osadía de Eros**. La tensión erótica, dispositivo contrahegemónico de la poésis teatral, de "Descripción de un cuadro" a "Mujer en llamas" [Tesis doctoral]: https://doi.org/10.4995/Thesis/10251/179975_2021.

NIETZSCHE, Friedrich. **El nacimiento de la tragedia en el espíritu de la música**. Madrid: EDAF, 1998.

OTTO, Walter. **Dioniso. Mito y Culto**. Barcelona: Herder, 2017.

PADILLA, Melchor. "Guy de Maupassant/ Venus Landolina". **La mirada penetrante**. Disponible:<<http://lamiradapenetrante.blogspot.com/2016/10/guy-de-maupassant-venus-landolina.html>> Acceso: 16 oct 2016.

TERZOPOULOUS, Teodoro. **Dionysus in Exile**. Berlín: Theater der Zeit, 2019.

TERZOPOULOUS, Teodoro. **Entrevista**. (M. Loayza, Entrevistador) Skype/Entrevista online Traducción simultánea inglés/español: Macarena Andrews (inédita), 2020.

WILSON, Robert. **Edipo**. Antiguo Teatro Epidauró, Micenas, Grecia. Disponible: <http://aefestival.gr/festival_events/oedipus/?lang=en> Acceso: 21 jun 2019.

Recebido em 08/01/2023 - Aprovado em 12/03/2023

• 148

Como Citar

Loayza, M. La travesía de la Pitia. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 19, n. 2, [s.d.]. DOI: 10.14393/OUV-v19n2a2023-67927. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/67927>.



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.