

Cultura y Encuentro

FUNDARTE 2000



Tapa de 1896, estilo Morris

Año 8, N° 15

1° Semestre de 2003

FUNDARTE 2000

Cultura y Encuentro

Directora: Celina Hurtado

Año 8, Nº 15

1º Semestre 2003

Índice

<i>El proceso de creación</i>	
Floki Gauvry	3
<i>Los procesos dramáticos de producción colaborativa con alumnos adolescentes. Una herramienta educativa y social</i>	
Ester Trozzo de Servera	8
Patrimonio histórico tangible	
<i>La capilla de Santa Felicitas</i>	23
Patrimonio histórico intangible	
<i>Chapaqueadas</i>	27
Reseñas bibliográficas	
Celina Hurtado.....	29

Copy by EDICIONES FUNDARTE 2000, Marcelo T. de Alvear 1640, 1º E- Buenos Aires
Argentina- E. mail: fepai@clacso.edu.ar
Queda hecho el depósito de ley 11.723

ISSN 0320-059X

El proceso de la creación*

Floki Gauvry

Cuando me invitaron a participar de las III° Jornadas Nacionales de Educación Artística, lo primero que me pregunté es ¿qué es lo peculiar en mí que puede servir de espejo a los demás y que valga la pena compartir?

Esta pregunta está en el centro de la expresión artística, que es una forma de comunicación, una necesidad, don, regalo, mandato de una persona hacia los demás. En este contexto, si utilizo la palabra 'artista' será con mucha humildad y como para designar a un trabajador más de esta sociedad, que hace su obra como el panadero hace el pan...

Después de haber estudiado en la escuela de Bellas Artes en Buenos Aires y en París, estuve doce años sin trabajar en el arte. Fueron años de mucha búsqueda interior durante los cuales sentía que antes de expresarme -hablar o hacer una imagen- tenía que encontrar algo como ser humano, como individuo. No quería hablar 'basura' ni transmitir eso a los demás ya que notaba que en esta sociedad hay demasiada gente confusa hablando confusión.

Entonces sentí que primero tenía que penetrar en el silencio y encontrar algo dentro de mí que valiera la pena comunicar y me dije: 'Hasta que no lo encuentre no voy a hablar.' Así que, busqué en mi interior porque sentía que la respuesta no me la iba a dar los libros ni los otros sino que era algo que yo tenía que conocer. Y tuve la suerte de llegar a esa esencia dentro de mí gracias a un maestro muy sabio.

A partir de allí y de una manera casual retomé el camino del arte. Fui a talleres donde aprendí, en especial, una técnica que desarrollé en los últimos años y que se llama monotipo o monocopia. Es una técnica intermedia entre el grabado y la pintura, que permite obtener una copia única a partir del entintado

del soporte.

La monocopia no se trabaja en forma directa sobre el papel sino sobre un soporte -por ejemplo, una plancha de acrílico- donde se extiende la tinta gráfica utilizando rodillos, espátulas, máscaras, etc. Después se humedece el papel, se lo coloca sobre la plancha y se imprime en una prensa de grabado. Recién en ese momento aparece la imagen en negativo, como una revelación, similar al proceso fotográfico. Todo el procedimiento, desde que se pone la tinta sobre la plancha hasta el momento de imprimir, puede durar máximo dos horas que es el tiempo de secado de la tinta.

Esta técnica fue un descubrimiento para mí porque en todos los años de estudio y de deambular por los museos de Europa nunca había escuchado que existiera. El 'no ver' y la rapidez que exige la elaboración también me llevaron a desarrollar una forma de trabajo basada en la intuición más que en el intelecto.

¿Dónde se origina este proceso de creación?

Hay un tiempo que no se puede apurar, que es el tiempo de la indagación interior; esperar con paciencia hasta que surge la energía que pone en marcha el proceso... un sentimiento que comienza como algo muy difuso y después va tomando forma, como el 'hilo de Ariadna' que nos lleva al centro del laberinto.

Los temas no son elegidos a priori, en forma intelectual, sino que surgen de una vivencia o de cierto interés en particular. Después, es el mismo trabajo y las propias imágenes que comienzan a aparecer lo que va guiando el desarrollo y el descubrimiento interior.

En general, trabajo en series y puedo tardar dos años en lograr una cantidad de obras que merezcan mostrarse en una exposición.

La primera serie que expuse, titulada '*Serie de las figuras cuánticas*', fue realizada en un momento en que leía mucho sobre física cuántica y estaba maravillada por el mundo subatómico, las partículas elementales en constante

movimiento y ese umbral donde la materia se convierte en energía.

La serie realizada a continuación, titulada '*Serie de los grandes hallazgos*', se ubica en el momento en que la persona se pone en contacto con la realidad interior y adquiere una nueva conciencia. Son los grandes hallazgos del conocimiento.

En algunas de esas imágenes empezaron a surgir semillas, que tomé como elemento y que dio origen a la '*Serie de la germinación*.' Así descubrí el potencial de vida que contiene la semilla, seguida por troncos, ramas, árboles y bosques; todo aquello que puede nacer de una semilla como generadora de posibilidades.

La '*Serie de los espacios amarillos*' concentra cuatro elementos: al agua, la luz, la piedra y los textos de grandes maestros que expresaron su sabiduría en forma de poesía.

Después de esta rápida recorrida, quisiera detenerme con más detalles en las últimas series que realicé tituladas '*Mandalas*' y '*Sinergia*' para retomar el proceso de la creación.

Empecé a hacer mandalas en una época de mi vida con muchos cambios, episodios de violencia, robos, etc., siguiendo una necesidad de orden interno, de centrarme. No conocía el término ni su significado, simplemente hacía formas agrupadas alrededor de un núcleo y eso me tranquilizaba.

Estuve varios meses haciendo estas imágenes cuando recordé un libro de Jung, '*El hombre y sus símbolos*', que solía hojear cuando era chica. Me di cuenta de que estaba haciendo mandalas, sin saberlo en forma consciente y de manera intuitiva. Esto me llevó a estudiar el tema y descubrir que el mandala es una imagen familiar y omnipresente en toda la historia del arte, ya sea producto de la cultura oriental u occidental.

Dos años de trabajo me permitieron completar y agotar el tema y obtener una veintena de obras que expuse, durante el mes de mayo, en el Museo Nacional

del Grabado.

Después del atentado del 11 de septiembre a las Torres Gemelas, comencé a dibujar a ciegas, impulsada por la necesidad de darle salida a un sentimiento producido por la acumulación de situaciones externas adversas, todo lo que implica vivir en Argentina, las dificultades laborales y sociales, la violencia y la falta de armonía entre los seres humanos.

Empecé dibujando en un cuaderno formas redondeadas, de manera repetitiva, hoja tras hoja y durante muchos días. Estos núcleos se fueron agrupando en racimos y armando conjuntos con un mismo elemento. Continué durante semanas hasta que tuve un sentimiento muy fuerte: lo que falta entre los seres humanos es cooperación, participación. Como todavía no había llegado a la esencia de lo que quería expresar, seguí indagando a través de las imágenes hasta que apareció la palabra 'sinergia', desconocida para mí hasta ese momento.

Al volver a mi casa, busqué en Internet y descubrí que sinergia significa 'cooperación', en griego. Es un principio que ahora se utiliza mucho en las relaciones humanas, las empresas, la economía, la enseñanza, la medicina, etc., pero que, como la mayoría de los principios, primero fue observado en los sistemas naturales.

Este principio señala que la totalidad es más que la suma de las partes ($2+2=5$). La sinergia ocurre cuando la acción combinada de dos o más elementos produce un resultado mayor que lo que se obtendría al sumar las acciones individuales de cada uno de los elementos por separado ($1+1>2$). Es una ventaja, un beneficio que surge de la relación satisfactoria entre los elementos y, en una relación sinérgica, los opuestos se vuelven complementarios.

Este principio se desarrolló delante de mí, como un descubrimiento, a través de las imágenes y el trabajo constante. No hubo un conocimiento teórico a priori, ocurrió durante el proceso de creación y fue muy curativo: horas y horas de dibujo sinérgico me permitieron superar los opuestos e integrar los pares, derecho-izquierdo (cerebro, pulmones, riñones, caderas), arriba-abajo,

adentro-afuera, separado-unido, vida-muerte, etc.

Esto es lo peculiar del proceso creativo, que nos permite pasar de lo individual a lo colectivo, de lo singular a lo universal.

* Conferencista invitada a las III Jornadas Nacionales de Educación Artística, organizadas por Amauta y FEPAI y realizadas en Buenos Aires, en mayo de 2003.

**Los procesos dramaturgicos de producción colaborativa
con alumnos adolescentes.
Una herramienta educativa y social***

Ester Trozzo de Servera
Fac. de Artes, Univ. Nac. de Cuyo

Introducción

La cultura dominante en nuestra sociedad ha construido una forma de vivir llena de categorías y denominaciones. Hoy nuestra experiencia vital transcurre en una realidad en la que parece estar todo hecho.

Reaccionando con furia, mirando perplejos o aceptando angustiados, nuestros adolescentes se encuentran atrapados en un mundo cultural que legitima la impotencia y la injusticia como si fueran designios del cielo.

Además han pasado a ser, para muchos de nosotros que nos consideramos “educadores”, una pesada carga o, peor aún, una amenaza. No tenemos demasiada idea de “cómo sigue esto de tratar de que nos obedezcan y de que aprendan algo”. Ellos, a su vez, perciben el mundo como una producción inservible y adulta a la cual es mejor ni acercarse.

Por otra parte, a su alrededor, afiches, propagandas y programas de TV les plantean claramente lo que **deben tener** para ser felices.

El hoy, en tanto, sigue construyéndose sin ellos y, lo que es peor, sin nosotros, sus educadores. De tanto estar *globalizados* nos hemos olvidado *de qué y para qué estamos hechos* y no recordamos, no reconocemos la capacidad infinita de rehacer la realidad que tiene el hombre y del valor estratégico que posee el Teatro en esa gesta.

Es desde este lugar desde el que quiero plantear el valor de una dramaturgia adolescente como poderosa instancia de trabajo ÉTICO. Deseo plantear la posibilidad de abordar sistemática, inteligente y valientemente, desde el teatro, la educación en actitudes y valores.

Con esta ponencia pretendo incursionar en un campo poco explorado: el de la dramaturgia cuyo destinatario es el actor /espectador / lector de entre 12 y 18 años.

En la medida en que el Teatro se vaya instalando como materia curricular en las escuelas, los profesores deberemos avanzar fuertemente en nuestro proceso de profesionalización y eso implica, entre otras cosas, investigar y perfeccionar caminos conceptuales y metodológicos en relación con la producción y apreciación sistemática del texto dramático y del texto espectacular, aspectos poco atendidos desde la escuela todavía.

Este acercamiento a una literatura dramática específicamente adolescente no implica, de ninguna manera, la desvalorización del abordaje en la escuela de literatura dramática de autor consagrado. Todo lo contrario, pretende ser el puente, el intermediador, para que el adolescente no tenga que hacer un salto, de un solo tirón, desde la obra de Teatro infantil, a la obra de Teatro para adultos.

Algunas consideraciones acerca de los procesos dramáticos de producción colaborativa

En el ámbito de la pedagogía teatral, se advierte una utilización un tanto ambigua de la expresión *Creación colectiva*. Se suele designar con ella a una muestra espontánea del resultado de una improvisación, a la adaptación cooperativa de un texto de autor y al proceso mediante el cual un grupo se propone decir algo y va construyendo colectivamente un texto de acciones que luego, o ellos mismos o un dramaturgo, van escribiendo y reajustando hasta llegar a un texto escrito definitivo a partir del cual se realiza una puesta en escena.

Desde esta ponencia se considera que, en los cuatro casos, hay un proceso

colectivo de construcción pero se denominará al primero producción de un *texto improvisado* (del que, habitualmente, no queda registro escrito) y al segundo, producción de un *texto adaptado*. En relación con el tercer caso, si la construcción escrita del texto es el resultado de escrituras plurales, que se van ensamblando y ajustando entre todos, lo denominaremos propiamente *creación colectiva* y si el proceso plural y colectivo es el de búsqueda temática, el de ir jugando posibles situaciones dramáticas para ir “diciendo en acciones” lo que se han propuesto decir, pero el texto final, la línea de la historia, la estética de resolución del texto dramático literario es responsabilidad de una persona, lo llamaremos *texto de autor de proceso dramático colaborativo*.

La construcción colectiva como proceso dramático

La construcción colectiva espectacular es una manifestación que se puede rastrear en las primeras ceremonias rituales de casi todos los pueblos, en los juegos teatrales bufonescos de la antigüedad clásica, en la Comedia del Arte de la Edad Media, y en muchas manifestaciones más actuales, aunque en cada caso tengan distintas finalidades y características. Pero hay algo constante en cada aparición de lo grupal y es la necesidad de expresar las propias vivencias del hombre en su contexto histórico social en tanto que, como sujeto productor de significación, solo puede expresarla en la interacción grupal en relación con otros.

Para algunos investigadores los grandes movimientos de creación colectiva en el mundo moderno, aparecen en 1960, en Estados Unidos.

Un espectáculo ofrecido por el Living Theatre surgido de la improvisación fue “*Padise now*” (1968). El texto, que existía, comprendía dos páginas, y a partir de ese esquema, los actores y el público improvisaban. En 1970 se presenta “*El legado de Caín*”, que consistía textualmente en un borrador que servía de guía para la creación colectiva y se representaba en la calle. El Open Theatre, fundado en New York en 1963, realizó experiencias colectivas incluyendo danza, mimo y sonidos.

Sin embargo, en Latinoamérica este modo de producción teatral tuvo gran fuerza como instrumento ideológico a partir de los años 50/60. Es de destacar, en este plano, la importantísima tarea de Augusto Boal, con su “Teatro invisible”, como estrategia de movilización del pueblo oprimido, en Centroamérica. Si bien dio lugar a producciones muy significativas, era un procedimiento despreciado y descalificado por los elencos profesionales. Recién fue legitimado en agosto de 1973 con el “Manifiesto de Manizales” que surge del V Festival Latinoamericano de Teatro. En sus puntos centrales este manifiesto expresa:

[...] el fenómeno de la Creación Colectiva aparece entre otras causas por la carencia de autores que den cuenta de la realidad. El grupo de trabajo se ve precisado entonces a sustituir al creador individual planteando una nueva forma de creación: la colectiva. En ésta no hay jerarquía ni división entre trabajo técnico e intelectual sino que todos se capacitan igualmente para cumplir todas las funciones dentro del grupo. El grupo de trabajo es entonces el ente que reúne en sí los aportes de los integrantes para producir sus propias obras. No debe, sin embargo, desecharse el legado cultural existente. En la medida en que un texto escrito sea útil, se lo acepta, o modifica, hasta irreverentemente, para que se convierta en un elemento vivo y operante. [...]
(1)

Valor pedagógico de estos procesos

Los procesos que posibilitan la construcción colectiva de textos dramáticos, como vivencia grupal de creación de un producto estético expresivo, posibilitan una serie de aprendizajes muy importantes para el grupo de alumnos adolescentes que se involucre en ellos.

Algunos de estos aprendizajes están relacionados con el proceso de individuación y de autoconstrucción.

Al resolver un producto colectivo, los alumnos se sienten comprometidos a participar activamente en vistas a un objetivo común, interaccionando y siendo capaces de lograr que sus intereses sean escuchados y de aceptar y valorar,

también las propuestas de sus compañeros.

Otros aprendizajes están relacionados con el desarrollo de la capacidad ampliada de lectura comprensiva. Entendemos por capacidad ampliada la lectura y comprensión de todo tipo de textos sociales. Nos referimos, por ejemplo, a ser capaces de leer la gestualidad de dos personas que están conversando; la carga sémica de la forma, la distribución espacial y el color, en una escenografía; el complemento de sentido que la luz y el sonido aportan a una puesta en escena; la carga ideológica que los contextos aportan al mensaje de los textos.

El adolescente, los textos y la escuela

Una oferta muy limitada. Como profesores, todos podemos listar y caracterizar material lector representativo de literatura adulta y también de literatura teatral infantil. Sin embargo ¿podríamos, con la misma soltura que nos da la claridad, cantidad y calidad de la oferta, caracterizar material lector para adolescentes? Si enfocamos nuestra mirada hacia la literatura dramática, este déficit se acentúa.

Dificultades ideo-léxicas. El adolescente está atrapado en un cronotopo fuertemente determinante. Si no habla como sus amigos queda excluido. Percibe que entre el lenguaje de los textos literarios y su discurso cotidiano hay, en ocasiones, más de abismo que de puente.

La seducción de apropiarse de las ideas - palabras. Durante la niñez las palabras se captan como objetos propios de los adultos y los libros. Objetos que cuesta poseer. Que suenan y se comportan de un modo bastante incomprensible.

El adolescente, en su arduo esfuerzo por adueñarse del mundo, se reencuentra con las palabras desde un lugar nuevo: el de “conquistador”. Las descubre y las explora como recipientes de conceptos, como escondite de las ideas.

El decir, en esta etapa, está fuertemente ligado con el proceso de autoafirmación. El adolescente toma decisiones sobre las palabras, las “refunda” y les otorga una carga semántica que tiene, en ocasiones, más que ver con su sí

mismo y con el acotado grupo de pertenencia, que con el contexto cultural vigente.

El lenguaje escolarizado como intocable

¿Tiene claro el Sistema educativo, que en el adolescente continúa despierta la necesidad lúdica, placentera y ontológica que tenía de niño, de establecer con la Lengua relaciones más allá de la didáctica, más allá del aprender normativa? Me refiero al derecho de relacionarse con la Lengua sin un fin instructivo-informativo, sino como búsqueda de espacios de autoconstrucción y de apropiación de valores éticos y estéticos.

La escuela se queja del desinterés de los adolescentes por leer, pero poco hace por acercarlo a una literatura que le resulte significativa y, sobre todo, por ayudarlo a descubrir el valor del lenguaje verbal como instrumento para comunicar experiencias vitales esenciales, para crear belleza y para trascender.

Múltiples miradas del proceso de producción de un texto dramático en colaboración con los alumnos

* **Desde la lingüística.** La pragmática, una disciplina lingüística incorporada al análisis de las lenguas recién en la segunda mitad del siglo XX, tiene por objeto estudiar el lenguaje en relación con aquellos que lo usan. Mira los actos lingüísticos en los marcos en que son ejecutados.

Esta mirada nos aporta un importante apoyo para sostener el valor de la creación colectiva y de la producción colaborativa como eventos comunicativos, ya que son actos de habla fuertemente comprometidos con el aquí y el ahora del emisor, que se mantiene en sutil equilibrio entre el decir de la lengua oral, fuertemente vital y un tanto permisivo, y el decir de la lengua escrita, más prestigioso y permanente.

En estos procesos de producción plural, el tejido textual es el resultado de dos momentos lingüísticos bien diferenciados: Los actos de comunicación verbal

y la creación de un texto escrito. Veamos la dimensión y las características de cada uno.

Los actos de comunicación verbal son momentos complejos y pluridimensionales. En el uso y por el uso del lenguaje los hablantes, durante su creación:

- ordenan y clarifican su mundo interior en relación al contexto que los rodea;
- instituyen, con referencia a ellos mismos, un campo de percepción donde sitúan a los objetos y a los otros, estableciendo relaciones espacio-temporales, proyectando sus discursos y proyectándose a sí mismos con ellos, en el ámbito del “ya” vigente;
- se apropian de la Lengua, completando formas vacías, semantizando todas las entidades de la lengua y en particular las formas indiciales y apoyando con gestualidad y acciones, la carga de significado construida;
- establecen relaciones interpersonales e intersubjetivas y adoptan juicio y postura vital ante sus interlocutores y sobre las personas no interlocutivas;
- asumen su propio discurso y contemplan las situaciones en él recreadas, modalizando sus enunciados;
- construyen textos que revelan integración y coherencia;
- realizan una producción fónica en la que los ritmos, tonos y en general, todo el fluir sonoro, incluyendo el fuerte valor semántico de los silencios, son verdaderos aportes de sentido a la trama textual.

Decimos que la situación de comunicación verbal constituye un cuadro multidimensional, porque repercute en el enunciado, cuyo valor de comunicación no se agota en los elementos léxicos y gramaticales en él presentes, sino que se carga y se refuerza con la riqueza paraverbal de la situación comunicativa que posibilita el “sí mágico” del Teatro.

Ese valor comunicacional es revelador de la actuación real del joven hablante en la comunidad y testimonia sus modos de comportamiento, puesto que torna patente su forma de vida, su condición de ser en relación y su auto percepción.

A partir de este poderoso, aunque aparentemente ingenuo, juego de creación

socializada de un texto oral, vemos a los adolescentes realizar un gran esfuerzo en situarse, para resolver el mapa de su geografía interna, asumiendo la situación relativa que atribuye a sí mismo y la que atribuye a los demás, su convergencia y divergencia con éstos, los presupuestos de esta misma y las implicancias de esa praxis social.

A este punto sumemos la posibilidad que le brinda este juego dramático de ensayar posibles modos de ser y hacer, de pensar y resolver, que, sin serles propios inquietan y despiertan los deseos de los adolescentes de probar y realizar posibles roles de interacción social y de resolución personal del mundo interno.

El segundo momento lingüístico, *la producción del texto escrito*, tiene en este proceso vivencial un fuerte sustento argumental y de cohesión. Generalmente se va produciendo el texto escrito en el taller, sometiéndolo a numerosas revisiones y ajustes hasta sentir que el producido refleja las vivencias previas.

Los ámbitos educativos están sujetos al discurso, pero también están envueltos, en sentido fundamental, en la propagación y divulgación selectiva de discursos, en la adecuación social de éstos. Las instituciones educativas controlan el acceso de los individuos a los diversos tipos de discursos.

La producción colectiva de textos dramáticos sería, en este caso, un discurso con bastantes posibilidades de auto-regulación y por lo tanto un verdadero “antivirus” contra la programación interna frente a la relación “discurso controlador-discurso liberador.”

***Desde la psicología cognitiva.** Comenta la Profesora mendocina Graciela Cousinet en su libro: “El nuevo método de trabajo libre por grupos” (2)

“...Qué brutal es el cambio en el sistema de aprender que impone al niño el comienzo de la escolarización y su permanencia en el sistema. Especialmente el adolescente, sediento de realidad, quiere apropiarse de sus circunstancias y de su entorno pero la escuela le va enseñando fragmentos de la realidad de uno en uno, como de mala gana, con lentitud infinita.

La ciencia del ser y del convivir, verdadero botín del aprendizaje adolescente, se le presenta escolarmente en forma analítica, fría y clasificada. Parece que las lecciones vitales han sido distribuidas en el currículum por un avaro...”

Esta cita, con una evidente postura pedagógica de fuerte compromiso con la realidad, nos lleva a reflexionar acerca de los importantes aportes que el constructivismo y la psicología cognitiva ofrecen a nuestra práctica docente.

Cuando un sujeto, en este caso el adolescente, aprende, realiza en primer lugar un movimiento hacia el objeto de aprendizaje, captando de él una importante información básica como resultado de una percepción inicial de los estímulos que le aporta el propio objeto. Una vez extraídos los datos básicos, avanza a un siguiente estadio centrado en el enfoque del objeto desde el sentido o los sentidos más idóneos para profundizar en el conocimiento. Consigue así los datos más precisos y específicos para confrontar con los que ya posee y realizar una reconstrucción y reorganización global de lo que sabe.

Finalmente podrá hacer extrapolaciones y aplicaciones de tales saberes a situaciones distintas a las del aprendizaje.

En todo este proceso de adquisición y construcción, el alumno aprende poniendo varios sentidos en actividad simultánea, refuerza y mejora los circuitos neuronales, incrementa las posibilidades de apropiación del saber y facilita los futuros procesos de evolución y aplicación de ese saber en otros ámbitos.

La creación colectiva pretende promover esta forma vital y multisensorial de acercamiento al objeto de aprendizaje: por un lado, la praxis social en un marco de actitudes y valores voluntaria y cooperativamente construidos y por otro, el manejo competente de estrategias de producción textual y de criterios estéticos.

Si la memoria es la posibilidad de utilizar organizadamente la experiencia, la posibilidad de experimentar individual y socialmente varias formas del ser y del acontecer en relación, implica un modo de permanente y dinámica reordenación de datos. Dicho de otro modo, la creación grupal de un texto dramático activa la

memoria colectiva e individual y la transforma en instrumento de posible cambio o reacomodación interna de la realidad percibida.

Sin las memorias de las cosas, de los gestos, de las conductas, el aprendizaje se convertiría en una repetición interminable hasta el hastío. La memoria expresiva colectiva, es la que sitúa y centra al ser humano en su tiempo y en su lugar, permitiéndole, si sabe y si puede, reafirmar o transformar esa realidad delimitada utilizando sólo la información que reúne las condiciones de aplicación, economizando así aprendizaje.

Vista desde este ángulo, la producción colectiva de textos dramáticos es economía pura. Difícilmente encontremos en ella redundancia de pensamientos, textos o acciones.

*** Desde el Teatro y la educación estética.** El actor en formación, desde una mirada tradicional, suele estar apegado a un texto que no le es propio. Muchas veces su admiración y respeto por el autor lo lleva a hacer un esfuerzo tan grande por tratar de dilucidar que habría querido decir el autor con cada palabra que utilizó, que su interpretación se hace lenta, insegura, llena de acciones secundarias (tomar lentamente una fotografía y observarla, respirar profundo, fruncir las cejas, etc.) y pierde así el poder y la magia de subyugar al espectador haciendo creíble lo que interpreta. La meta del actor no es la de crear un muestrario estático de emociones sino la de hacer fluir relaciones dinámicas. El Teatro es conflicto, movimiento, transformación, y no simple exhibición de estados de ánimo. Es verbo, no adjetivo.

Bastaría recordar algunas actuaciones escolares llevadas a cabo por adolescentes para saber que esta descripción de una actuación poco convincente, apegada a un texto, es una cruda verdad.

Este análisis no apunta en absoluto a desmerecer el texto teatral, todo lo contrario, intenta señalar que la envergadura del texto puede paralizar los procesos internos de comunicación y emisión de mensajes más allá del intelecto.

Por eso es imprescindible aclarar que este análisis es desde el hecho teatral y no desde la literatura. En tan importante y tan propio del Teatro priorizar el trabajo con los afectos y el fluir del mundo interno de los alumnos produciendo un texto propio, como el priorizar los valores estéticos inherentes al texto de Literatura producido por un profesional.

La naturaleza misma de la estructura dramática necesita que se trabaje en términos no del “ser” del personaje sino del “querer” . Los “jugadores” de la creación colectiva no se preguntan “quiénes son” sino “qué quieren” y sus acciones se transforman en voluntad que concreta la idea. La voluntad teatral objetiva la meta.

Pero, esta meta y esta voluntad, además de ser concretas, adquieren al mismo tiempo una significación trascendente y arquetípica: un adolescente discutiendo los límites que un adulto intenta ponerle, no es sólo José discutiendo con su padre, es la simbolización de la dialéctica adolescente entre la búsqueda de libertad y la necesidad de ser contenido y protegido por un adulto.

El juego dramático le da identidad a las ideas, las circunstancias y las contextualiza para que accionen en la vida de los hombres.

La idea abstracta transformada en voluntad concreta, en circunstancias determinadas, provocará la emoción que espontáneamente encontrará la forma teatral adecuada, válida y convincente para el grupo que está produciendo el texto colectivo y por ende, al espectador. Decisiones estéticas que comienzan siendo el resultado de una búsqueda intuitiva y que las necesidades internas de los alumnos y la información estratégicamente administrada por el profesor van transformando en el resultado de un saber.

Vista la creación colectiva como objeto estético, podemos afirmar su controvertido pero innegable valor formativo si la concebimos como un proceso complejo que va cumpliendo con diferentes etapas igualmente sustanciales. Hay un tiempo para la puesta en común de intereses y la enunciación colectiva del proyecto. Un tiempo para interactuar lúdicamente con la realidad, improvisando

situaciones y decidiendo modos de resolución de los conflictos hasta producir una trama básica. Y hay un tiempo de concienzudo y sistemático esfuerzo de producir un texto final único, de trama coherente y estética uniforme.

Un poco de historia

Es honesto que confiese que yo escribí muchos textos que leí previamente en el corazón de mis alumnos adolescentes del taller de Teatro del Colegio “Nuestra Señora del Rosario” de Lavalle, Mendoza. Lavalle es un Departamento al noreste de la provincia en el que hay grandes extensiones desérticas. En el ocurrió la primera fundación de Mendoza, cuando las Lagunas de Huanacache (hoy casi sin agua a causa de los diques y represas de la montaña) estaban florecientes de vida. Allí, en medio de la aridez hinóspita, viven los huarpes, indígenas pacíficos, crianceros de cabras y ñandúes. A pesar de que en los Manuales escolares argentinos dice: *los huarpes vivían en las Lagunas de Huanacache*, muchos de esos hermosos adolescentes huarpes, como los que fueron mis alumnos, hoy siguen asistiendo al Colegio.

Comencé con esta experiencia de Taller en 1974. La propuesta resultó, al principio, absolutamente desconcertante. Como era una coprogramática con asistencia libre, al principio tenía una población diferente cada clase. Venían a investigar «de qué se trataba». De a poco se fue consolidando un grupito, mayoritariamente femenino. «No es cosa de hombres», comentaban los padres en las reuniones.

Cuando el Ministerio de Cultura de la provincia comenzó a organizar los Certámenes Intercolegiales de Teatro decidimos que participar podía ser una experiencia muy significativa para nuestros alumnos. La mayoría no conocía la ciudad, no había ido nunca al cine, mucho menos a un teatro.

Comenzamos preparando una obra de autor y, contra todos nuestros pronósticos, en lugar de inhibirse y atemorizarse, nuestros chicos disfrutaron y se divirtieron de tal manera en el escenario, que arrasaron con los premios. Para Lavalle fue un acontecimiento.

Durante varios años más seguimos preparando obras de autor, ya no una, sino dos, porque la cantidad de alumnos aumentaba día a día. Llegó un momento en el que tampoco esta solución funcionó. El grupo seguía creciendo. Preparar tres obras diferentes era un trabajo de locos. Organizaba cada grupo para cada obra y, en cada encuentro, alguien se había cambiado de grupo. El motivo de estos cambios era «ponerse o dejar de estar» de novio con otro integrante. En una situación común, eso se arregla con un reto y cada uno a su lugar, pero cuando el colegio es para los chicos la única posibilidad de encuentro ya que viven a muchos kilómetros unos de otros y no hay casi medios de transporte, el estar juntos para los noviecitos se vuelve prioritario.

Un texto que diera la posibilidad para que 70 chicos estuvieran en escena era difícil de encontrar. Ese fue el motivo por el que comenzamos a escribir nuestras propias obras. Motivo que no impide a un grupo profesional representarlas con un elenco reducido, resolviendo varios personajes con un mismo actor, ya que nunca conviven en escena grupos numerosos.

Fue tan maravillosa y emocionante la experiencia estética de escribirlas, como la experiencia humana de compartir las conversaciones previas que las inspiraron. Dudo que Platón o Aristóteles hayan profundizado en reflexiones filosóficas de un modo tan comprometido y apasionado como el nuestro.

Los textos surgieron de tanto jugar a revisar la vida. Los chicos me los entregaron en acciones, sentimientos y palabras. Yo sólo escribí un guión y decidí una estética..

Le pedimos al profesor, a los alumnos y a los actores que decidan trabajarlas, que se acerquen no solo a los textos sino también a su espíritu. Que recuperen la situación de la que surgieron: la situación de juego creativo, de búsqueda, de encuentro libre y respetuoso, de indagación interior.

Los nombres y apodos utilizados para los personajes, existen. Son reales. Pertenecen a alumnos que quise mucho y con los cuales aprendí un montón. Por eso estas obras son para ellos, que hoy son contratistas, doctores, carpinte-

ros, profesores, bicicleteros, ingenieros, crianceros y vaya a saber cuántas cosas más...Para que no olviden su propia sabiduría. Aquella que les permitía leerse con tanta fluidez por dentro.

El riesgo del didactismo

Esta historia, si bien está referida a una situación particular, resulta paradigmática porque plantea una situación recurrente en las prácticas pedagógicas de muchos colegas. Y, en ocasiones, es fuente de angustias y discusiones porque hay, en todo profesor de Teatro responsable, una preocupación en relación con este tipo de textos: el riesgo de que la intención pedagógico-didáctica opaque la calidad dramática.

No hay recetas mágicas para que esto no ocurra, pero sí pueden señalarse algunas características textuales a tener en cuenta:

- Los personajes evolucionan *accionando* y no *recitando la historia*.
- Las temáticas, si bien nacen de inquietudes concretas del grupo, tienen que alcanzar *suficiente universalidad* como para merecer ser compartidas por otros grupos de espectadores, intérpretes y/o lectores.
- *No corresponde apelar a gags televisivos remanidos*, salvo que la intención sea la parodia como disparador para la reflexión posterior.
- Es saludable *utilizar recursos de distanciamiento*, que crean complicidad lúdica con el público y lo «ayudan a ver». Por ejemplo: carteles, narrador, la obra dentro de la obra, canciones, actores representando entre el público, fuera del espacio escénico, secuencias de escenas en las que se mantiene la temática pero se cambia el contexto y los personajes, actores que cambian de rol en escena.
- *El cuidado del lenguaje* es muy importante. No es lo mismo manejar cronolectos que apelar a la grosera chabacanería.
- *El tratamiento de los personajes es arquetípico*. En general no tienen historia personal, son el resultado de la memoria colectiva: el papá es «como son los padres», el adolescente es «como son muchos de los adolescentes». Plasmar este tipo de personajes no es tan sencillo como parece. Requiere una profunda lectura de la realidad y un tratamiento muy respetuoso de la diversidad cultural

de los alumnos.

- La *intencionalidad didáctica es ética y no temática*. El tratamiento de las situaciones y los conflictos no apunta a desarrollar contenidos escolares, sino a plantear un posicionamiento frente a ellos desde alguna escala de valores.

No es pequeña la tarea que asume el profesor de Teatro que acepta el desafío de *poner oído y comprometer la pluma* en los procesos de enseñanza-aprendizaje que lleva a cabo con sus alumnos.

En síntesis

Los procesos dramatúrgicos colaborativos son una oportunidad pedagógica para que profesor y alumnos sean socios de una placentera aventura: llegar cooperativamente a la producción de un texto dramático. Este proceso se basa en la intención comunicativa, la reflexión, la corresponsabilidad, la revisión de valores, la creatividad para resolver situaciones, el respeto por el otro y el ejercicio del espíritu crítico.

Afirmaré, por último, que la calidad del proceso y la calidad del producto son igualmente importantes y están profundamente relacionadas.

Quiero concluir con esta reflexión de Gardner: "...Platón consideró peligrosa la educación en las artes para los fundamentos de la sociedad, los dirigentes religiosos y políticos retiraron su ayuda a los talleres de los más talentosos artistas a fines del Renacimiento, los gobiernos totalitarios del siglo XX se inmiscuyeron, antes que nada, en las aulas donde se impartía la enseñanza de las artes, incluso hoy, en plena democracia es debate sin solución la falta de una política cultural presupuestada..." (3)

Indudablemente se tuvo conciencia desde siempre de que el poder involucrarse protagónicamente en el hecho artístico, abre las puertas de la libertad interior y posibilita procesos de autoconstrucción y autoafirmación.

NOTAS:

* Trabajo presentado en las III Jornadas Nacionales de Educación Artística, organizadas por Amauta y FEPAI y realizadas en Buenos Aires, en el mes de mayo de 2003.

(1) En ORTIZ, Leticia: "La producción colectiva de lo dramático", Ed. Club de Estudio, Bs. As., 1994

(2) COUSINET, Graciela: "El nuevo método de trabajo libre por grupos". Lozada, Bs. As., 1969

(3) GARDNER, Howard: "Educación artística y desarrollo humano". Paidós educador, España, 1994

PATRIMONIO HISTÓRICO TANGIBLE

Capilla de Santa Felicitas

Este templo fue erigido a la memoria de doña Felicitas Guerrero de Álzaga “la mujer más hermosa de toda la República” al decir del poeta Carlos Guido Spano.

Doña Felicitas se había casado con don Martín de Álzaga, descendiente de aquel español fusilado por los patriotas en 1812, quedando viuda a los 26 años. En enero de 1872, estando en vísperas de contraer nuevas nupcias con Samuel Sáenz Valiente, se presentó en la quinta de sus padres, situada donde hoy se alza la capilla, Enrique Ocampo, un joven hijo de distinguida familia y pretendiente a la mano de la viuda, y con el pretexto de devolver a ésta personalmente las cartas que conservaba de sus cortos amores con ella, obtuvo una entrevista, y al encontrarse frente a doña Felicitas la hirió mortalmente, suicidándose él inmediatamente con la misma pistola.

Doña Felicitas falleció al día siguiente, 30 de enero, y en su memoria sus padres hicieron construir la capilla en el mismo lugar donde la mataron.

*

La construcción de la misma fue obra del arquitecto Ernesto Bunge. No posee un estilo definido, aunque la fachada ostenta reminiscencias neogóticas y neorrománicas. Elementos que se repiten en su interior.

La capilla impresiona por la originalidad de sus líneas, la esbeltez de sus torres y las marmóreas figuras de ángeles dispuestas con simetría. En el vestíbulo se encuentran dos blancas estatuas de mármol de Carrara. Una a la derecha, representa al yerno de los donantes: es un caballero de pie y el pedestal lleva la siguiente inscripción: “Martín de Álzaga. Marzo 17 de 1870” La segunda, a la izquierda, muestra a una madre con su hijo y en el pedestal se lee: “Felicitas G. de Álzaga. Enero 30 de 1872. Félix de Álzaga. Octubre 8 de 1869”. Recordemos

que Felicitas tuvo un hijo -Félix- que murió a los 6 años.

*

El interior del templo es de una sola nave con crucero y cúpula. Este interior llama la atención por la riqueza de su decorado, el que se basa en una bien lograda combinación de mármoles, estucos y pinturas de mérito. La bóveda del crucero ha sido decorada con escenas simbólicas en las que resaltan los dorados. El altar mayor, los laterales y el púlpito son de mampostería policromada. Las seis figuras adosadas a las paredes de la nave que representan santos y doctores de la Iglesia, son imágenes fundidas, de una aleación no metálica.

El interior de la capilla posee tres altares: en el Altar Mayor está la imagen de Ntra. Sra. del Rosario, en el lateral izquierdo la imagen de Santa Felicitas, mártir que fue sacrificada junto con sus hijos. En el lateral derecho se halla la imagen de San Martín de Tours. Los vitrales son de origen francés y el piso, de mosaicos españoles.

Las lámparas del templo, con numerosos cárieles de cristal, aún conservan sus tubos de gas de carburo. Algunas de estas lámparas son de estilo bizantino.

Atrás de la iglesia de Santa Felicitas se conserva la capilla original de la quinta familiar donde estuvo sepultada Felicitas, bajo el Altar Mayor, ámbito que actualmente es la sacristía del templo.

En este lugar hay un importante cuadro con la figura del Papa Pío XII, quien siendo Cardenal Eugenio Pacelli, visitó la Ciudad de Buenos Aires en 1934 y rezó en Santa Felicitas.

En la sacristía pueden verse los bustos de los donantes.

Santa Felicitas fue abierta al culto el 30 de enero de 1876, en ocasión de cumplirse el cuarto aniversario de la trágica muerte de la Sra. de Álzaga.

En los jardines aledaños existe una reproducción de la Gruta de Lourdes, obra dirigida por el Ing. G. Kreutzer. Fue inaugurada el 8 de diciembre de 1898 (las esculturas se deben al artista italiano Juan Bellotti).

*

El templo fue cedido a la ex Municipalidad de Buenos Aires en agosto de 1983. De su atención se encargó a Congregación de los Ángeles Custodios hasta hace nos años.

Desde 1994 el templo dejó de funcional al culto público, ya que eran necesarias obras de conservación e infraestructura.

Al asumir el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires el Dr. Fernando De La Rúa, las obras se encontraban demoradas y se carecía de fecha para su inauguración. El Jefe de Gobierno decidió su inmediata puesta en valor a través de distintas etapas.

La primera se concretó el 25 de diciembre de 1996 con su reinauguración oficiada por Monseñor Héctor Aguer.

La capilla de Santa Felicitas está situada en la calle Pinzón 1480, frente a la Plaza Colombia, barrio de Barracas.

Información del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

PATRIMONIO HISTÓRICO INTANGIBLE

Chapaqueadas
(Canto de Chicheras) - Santa Victoria (Salta)

Recopilación: Silvia Barrios
Transcripción: Nora Di Vruno

Estas son las flores blancas
Principio del año nuevo
A buscar amor se ha dicho
Amor que no tenga dueño

Vamos tomando la chicha
Hecha con mucho trabajo
Hasta quedarnos toditos
Sin aceo cabeza abajo

Estribillo
Ahicito, ahicito,
Va por allacito
Ya le he dicho a la vidita
Me espere por allacito

Ayer salí de mi casa
Diciendo heí volver mañana
Como soy moza soltera
Volveré en una semana.

A mí me dicen pichana
Prima hermana de la escoba
Al primer novio que tuve

Lo cambié por algarroba.

*Siv amo a cantar cantemos
Si vamo a peliar peliemos
Si vamo a tomar tomemos
Antes de que nos machemos.*

Notas:

- Tierra Chapaca (Bolivia).
- Cada dos líneas de la estrofa se hace bis.

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

ANAMARIA DOLORES HUERTA JARAMILLO (Compiladora), *La historia de cada día*, Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Filosofía y Letras, 2002, 81 pp.

Esta obra nos presenta una experiencia inusual e interesantísima. La autora, docente de historia, convocó a sus alumnos del primer curso universitario para que escribieran una breve historia de su nombre, su barrio y rescataran alguna leyenda acerca del mismo, generalmente de antiguas tradiciones o bien forjada a partir de algún hecho más o menos verosímil de un pasado no muy reciente. Para los alumnos sin duda fue un desafío escribir estos pocos párrafos, porque debieron consultar a sus padres, a otros familiares, indagar sobre la forma de vida y el aspecto del barrio, sobre las creencias retenidas en la memoria de los viejos, a veces reacios a expresarlas a los más jóvenes.

Alejandro Díaz Cerezo, Alma Delia Murillo Gómez, David Cruz Jiménez, Edgar Ponce Manzano, Isabel Rosalba Rosas Salcedo, Julio César Barradas, José Carlos Blázquez, José Domingo Castillo Moreno, Juan Humberto Bueno Miranda, Miriam Soriano Ortega y Rogelio Cortés Espinosa son los doce emprendedores de este viaje al imaginario del pasado personalísimo e intransferible. Supongo que para todos ha sido una experiencia de crecimiento y gratificación. También lo es para el lector, que llega a interesante por la pequeña y cotidiana historia de unos estudiantes veinteañeros de un lejano país.

Es de agradecer a la profesora-compiladora no sólo por la excelente idea de su convocatoria pedagógica, sino por haberla puesto al alcance de un público mucho más vasto. Y desde luego es bienvenida la decisión académica de publicarlo en una "Serie de Historia", sin pretender pomposidades eruditas sabiendo que a veces no corresponden. Este modo de hacer historia es, en mi criterio, tan válido como cualquier otro, y no sólo es aprovechable como trabajo de campo para estudios ulteriores, sino que en sí mismo es de grata e instructiva lectura. Dos buenas razones para recomendarlo.

* * *

MARGARIDA MORGADO, *Coisas que terei pudor de contar seja a quem for*, Evora, 2003, 103 pp.

Margarita Morgado es una figura querida y respetada en su Évora natal. Su vida está llena de experiencias y anhelos que la llevaron por Alemania, Bélgica, Francia y Angola, país éste donde trabajó muchos años en la docencia y la ayuda social. Carlos Julio, que presenta este libro, resume su personalidad en pocas y fuertes líneas: “No se casó, no tuvo hijos, no tiene casa propia, ni auto, ni carnet de conductor. Siempre se supo diferente. Radical hasta la raíz” (p. 5). También señala algo que quienes tuvimos el placer de conocerla podemos fácilmente comprender: la aparente contradicción entre un cuerpo fuerte y aguerrido y un temperamento dulce y acogedor.

Este volumen recoge una parte de las poesías que escribió primero para sí misma, y luego... tal vez para algunos amigos cercanos que se han hecho multitud gracias a la imprenta. Porque es difícil no sentirse amigo de la autora, al leer estas páginas tan entrañables. Los poemas no siguen un orden cronológico, aunque aproximadamente van desde 1960 hasta el 2000 y 2001. Exactamente cuarenta años (como los de Israel en el desierto) que significan una lenta y acrisolada maduración.

Se trata de una poesía intimista, personal, donde el tiempo interior se conjuga en términos de pregunta, expectativa, anhelo y a veces cierta melancolía y desesperanza. Un ejemplo de esto es la poesía que abre la obra y que tal vez signifique un poco el estado de ánimo con que se forjó la compilación, titulada “Cuando yo era pequeña”, escrita en Lisboa en octubre de 1991. Aunque sé que no es nada fácil traducir poemas sin traicionar el personalísimo estilo portugués de la autora, me atrevo a transcribir la parte final en castellano:

*cuando era pequeña
cuando era pequeña
vivía de sueño y de pura emoción
no sabía que crecer
es esta cosa sin caso
de estar ya todo hecho desde el vamos
el mundo descubierto
los caminos trillados
los mares desandados
los juegos jugados
los dados lanzados*

*y lo poco o nada que nos es dado elegir
y tener que cumplir la ley
incluso sin querer*

y aún así gustar la vida. (p. 15)

Esta idea del sueño del destino aparece en sus poesías de los años sesenta, y curiosamente, las poesías en que la desesperanza parece sobrepasar al sueño no llevan fecha, es como si no se hubiese querido dejar ese registro denunciante. Pero la desesperanza está siempre al acecho, en las páginas que recogen momentos de alegría, de añoranza, de sentimientos y momentos de unción, de aproximación a la belleza el mundo y a la posible ternura de los otros. Hay poemitas dedicados a niños, *gioielli* sobre animales y juegos de palabras, evocaciones de paisajes naturales y hasta un sentido poema al “temor en Timor”.

Hay unos pocos textos en prosa, una escritura tersa, personal, que narra algunos momentos claves que de alguna manera explican ciertos contenidos simbólicos de los poemas: su soledad, su alergia a las normas y las imposiciones (razón por la cual abandonó la práctica del piano), su experiencia dolorosa con la autoridad familiar, su final reconciliación con la figura materna.

La madre, a quien llama “tierra prohibida”, es destinataria del breve poema homónimo, escrito en 1997 y que (en mi modesta traducción) dice así

*Madre tierra prohibida
desde donde partí un día
para nunca más volver
te escondes en las distancias
muros y más muros te defienden*

*protegida por perdidos laberintos
que guarda un minotauro
sueñas ecos de un piano
al que le quebraron la cola.*

Los poemas se reparten en secciones cuyo título enuncia el sentido general de ese grupo de textos. Los títulos son “Cosas que tendría pudo de contar a cualquiera” (y que da título del libro), “Ve, viento”, “Son aves breves aves”, “Tanteo el nombre de

tu rostro”, “Somos el reverso del día”, “El bichito”, “Es en el sur”.

El mensaje de la autora no está errado. Nos promete otra entrega de su intimidad con el breve texto que cierra este hermoso libro, escrito en noviembre de 1999: “A veces, me parece que mi mayor enemigo fue el miedo de ser libre y la depresión en que caía cuando osaba serlo. Después, claro, era la confusión terrible de los caminos de la regresión. Un día escribiré sobre esto”. ¿Quién que haya vivido con verdadera intensidad alguna vez, aunque fugaz, no estaría de acuerdo con esto? Un libro de poesía puede convocar a una profunda reflexión. Es un agradecimiento que le debemos a la autora.

Celina Hurtado