



Theatre Programs and Creative Research: Nine International Views

Edited by / Sous la direction de / Editado por
Mária S. Horne, Elka Fediuk, Dennis Beck, Dorothée Polanz

Theatre Programs
and Creative Research:
Nine International Views

Programmes de théâtre
et recherche créative:
neuf points de vue internationaux

Programas en teatro
e investigación-creación:
nueve miradas internacionales

Edited by / Sous la direction de / Editado por
Maria S. Horne, Elka Fediuk, Dennis Beck, Dorothée Polanz

Foreword / Avant-propos / Prologo
Vito Minoia



THEATRE *and*
UNIVERSITY



First published in September 2022 by Edizioni Nuove Catarsi, Urbino (Italia)
Publisher of the European Review *Theatres of Diversities*
Websites: www.edizioninuovecatarsi.org, www.teatridellediversita.it

Copyright

© AENIGMA Associazione Culturale Cittadina Universitaria
Registered office: Via Giancarlo de Carlo n° 5, 61029 Urbino, Italia
Organizational address: Via Peschiera n° 30, 61030 Cartoceto, Pesaro e Urbino (I)
e.mail: aenigma@uniurb.it – website: www.teatroaenigma.it
and
© IUTA/AITU (International University Theatre Association)
e.mail: iinfo@iuta-aitu.org - website: www.iuta-aitu.org
Art directors: Antonio Cioffi and Ludovico Cioffi
Logo “Theatre & University” by Ludovico Cioffi

Cover image

The Canoe by Jacyan Castilho. Teatro Vila Velha, City of Salvador, Bahia, 2009. Claudio Machado.
Photo credit: Danilo Canguçu

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in any retrieval system or transmitted in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise, without the prior written permission of the copyright holder for which application should be addressed in the first instance to the publisher. No liability shall be attached to the author, the copyright holder or the publishers for loss or damage of any nature suffered as a result of reliance on the reproduction of any of the contents of this publication or any errors or omissions in its contents.

The volumes of this series are subjected to a double-blind referee system.

Edizioni Nuove Catarsi
AITU / IUTA
Printed in Italy © 2022 in Open Access

DOI: 10.57626/TandUvol2.2022
ISBN: 978-88-942461-3-1

Table of Contents
Table des matières
Tabla de contenidos

Foreword / Avant-propos / Prólogo <i>by Vito Minoia</i>	9
Introduction / Introduction / Introducción <i>by Elka Fediuk and Maria S. Horne</i>	19
Part I / Partie I / Parte I Programs Responding to Change / Comment les programmes réagissent face aux changements / Programas respondiendo al cambio	
Luigi Rasi et l'École Royale de Déclamation de Florence (1882-1918). Relations inédites entre théâtre, culture et institutions académiques <i>by Leonardo Mancini</i>	41
Mise-en-scène technique in Moscow Open Student Theatre's productions <i>by Anatoly Safronikhin</i>	55
Le Théâtre Universitaire Liégeois de 1941 à 1983. Les premiers jalons de son institutionnalisation <i>by Alain Chevalier</i>	83
El teatro en las políticas de cultura. Mirada desde la universidad mexicana <i>by Elka Fediuk</i>	101

Part II / Partie II / Parte II

Creative Research in Relation to Theory and Teaching Methods / La recherche créative en relation avec la théorie et les méthodes d'enseignement / Investigación-creación relacionada con teorías y pedagogía teatral

La otredad escénica en cuatro provincias argentinas

by Ana Seoane

125

Dramaturgismo - soporte conceptual de investigación-creación en la puesta en escena de Descripción de un cuadro de Heiner Müller

by Grimanesa Madeleine Loayza Cabezas

139

The Crucial Body of Working

by Jacyan Castilho

159

Evolution of a Pedagogy: Holding Oneself Accountable

by David Hugo

181

Saber o no-saber, he aquí la cuestión. Reflexiones sobre práctica artística e investigación universitaria

by Narcisco Telles

199

Foreword
Avant-propos
Prólogo

The quality of creative research that questions, experiments and produces new connections

Theatre Programs and Creative Research: Nine International Views is the second volume in the “Theatre & University” series. The series’ objective is to record on a thorough and scientific basis the studies and research projects initiated by International University Theatre Association (IUTA) members and associates.

This volume was conceived as a journey through nine different educational settings and helps us reflect on the role of theatre education in a world populated by a growing diversity of recognized identities that is still interdependent and globalised. The nature of modern life invites a cosmopolitan ideal that allows us to cut across national barriers and become citizens of the world. The long-term plan of the IUTA and this series is to understand diversity while also recognising common roots: by transcending clichés and prejudice, we can learn to expand our humanity and creativity in all their forms. Our current ideals expressed in this volume are reflected in the interest in past cultures, in the attention paid to the history of socio-cultural policies, and in new ways of teaching and learning.

If we recognise the uniqueness of our university theatre, we can look forward with a new perspective and grow beyond the pandemic emergency period. We can regain the strength to respond to the COVID-19 pandemic if we continue to make use of our history, accounting and drawing from the most significant experiences in our various universities, without losing the capacity to evolve productively.

Once again, we make the effort to nurture “different”, “alternative” ideas by reinterpreting the world, restoring unity to theory and practice: this is one direction in which the research can go, research that experiments and questions itself to produce a new

cognitive, emotional, and relational quality that is reflected in the democratic habitus of the ability to listen, interact, and plan spaces of reference, to cultures, to persons of all genders and skin colors, and to the world.

Networking among colleagues who tackle problems helps us to communicate, create bridges, and use connections. We activate resources, and our educational outreach becomes increasingly public and political.

Consistent study and application of research practices help us to understand the ethical value of theatre education in university settings from an authentically pedagogical perspective.

The relationships between theatre and research, theory and practice, inspire us to make connections, examine, clash and transform the actions and life of the theatre, prompting those within it to propose new ideas, methods and experiments. We will all emerge more enriched by knowledge that is not limited to a single experience but issues from a “plural” experience that is not clear from the outset but which is created together to achieve a specific goal: working on critical skills and activating devices that can help create new inclusive relationships.

Therefore, let’s hold on to that optimism needed as an essential resource for any actions we want to take, so that we can provide tools that can change direction as circumstances shift, offering new opportunities for training that involve students in the educational process and benefit the communities of which they are a part.

Vito Minoia (Urbino University Carlo Bo) / I.U.T.A. President

La qualité d'une recherche créative qui questionne, expérimente et produit de nouveaux liens

Programmes de théâtre et recherche creative : Neuf points de vue internationaux est le deuxième volume dans la série « Théâtre et Université ». L'objectif de cette collection est d'archiver de façon méthodique et scientifique les études et projets de recherche sur lesquels les membres et associés de l'Association Internationale du Théâtre à l'Université (AITU) travaillent.

Ce volume a été conçu comme un voyage à travers neuf environnements éducatifs différents qui nous aide à réfléchir à la question de l'éducation théâtrale au sein d'un monde interdépendant et globalisé dont la diversité et les identités reconnues ne font que croître.

La nature de la vie moderne invite à un idéal cosmopolite qui nous permet de franchir les barrières nationales et de devenir des citoyens du monde. L'objectif à long terme de l'AITU et de cette série est de comprendre la diversité tout en reconnaissant des racines communes : en transcendant les stéréotypes et les préjugés, nous pouvons apprendre à développer notre humanité et notre créativité sous toutes leurs formes. Les idéaux contemporains exprimés dans ce volume se reflètent dans l'intérêt pour les cultures du passé, dans l'attention portée à l'histoire des politiques socioculturelles et dans les nouvelles manières d'enseigner et d'apprendre.

Si nous reconnaissons le caractère unique de notre théâtre universitaire, nous pouvons alors avancer avec une nouvelle perspective et nous développer au-delà de la période de l'urgence pandémique. Nous pouvons retrouver la force de réagir à la pandémie de la COVID-19 si nous continuons à tirer parti de notre

histoire, à puiser dans les expériences les plus significatives de nos universités, sans perdre la capacité d'évoluer de manière productive.

Avec ce deuxième volume, nous nous efforçons de nourrir de nouveau des idées « différentes » et « alternatives », en réinterprétant le monde et en restaurant l'unité de la théorie et de la pratique. C'est une direction dans laquelle peut aller la recherche d'aujourd'hui : expérimentant et interrogeant le monde pour produire une nouvelle qualité cognitive, émotionnelle et relationnelle qui se reflète dans l'habitus démocratique de la capacité d'écouter et d'interagir. De cette façon seront créés des espaces communs de référence, accessibles aux personnes de toutes cultures, de tous genres et couleurs de peau, et ouverts au monde entier.

La capacité d'échanger entre collègues qui s'attaquent à ces problèmes nous aide à communiquer, à créer des liens et à utiliser des connexions. Nous activons ainsi les ressources disponibles et notre action éducative devient alors de plus en plus publique et politique.

L'étude et l'application cohérentes des pratiques de recherche nous aident à comprendre la valeur éthique de l'éducation théâtrale en milieu universitaire d'un point de vue authentiquement pédagogique.

Les relations entre le théâtre et la recherche, la théorie et la pratique, nous inspirent à établir des liens, à examiner, à confronter et à transformer les actions et la vie du théâtre, incitant celles et ceux qui y participent à proposer de nouvelles idées, méthodes et expérimentations.

Dans cette optique, nous sortirons tous enrichis par des connaissances qui ne se limitent pas à une seule expérience mais seraient issues d'une expérience « plurielle » (pas toujours clairement définie au départ). Développée de façon collective, cette

expérience tend à un objectif précis : travailler sur des compétences critiques et activer des dispositifs qui peuvent aider à créer de nouvelles relations inclusives.

Par conséquent, gardons cet optimisme comme ressource essentielle pour toutes les actions que nous voulons entreprendre, afin que nous puissions fournir des outils qui peuvent changer de direction à mesure que les circonstances changent, offrant de nouvelles opportunités de formation qui impliquent les étudiants dans le processus éducatif et profitent à la communauté dont ils font partie.

Vito Minoia (Université d'Urbino Carlo Bo) / I.U.T.A. President

La investigación creativa es la que cuestiona experimenta y produce nuevas relaciones

Programas en teatro e investigación-creación: nueve miradas internacionales es el segundo volumen de la serie “Teatro y universidad”. El objetivo de la serie es registrar de manera exhaustiva y científica los estudios y proyectos de investigación realizados por los miembros de la Asociación Internacional de Teatro Universitario (AITU).

El presente volumen fue diseñado como un recorrido por nueve diferentes escenarios de la educación teatral en un mundo que se mantiene interdependiente y globalizado. Los textos aquí reunidos nos ayudan a reflexionar sobre el papel de la educación ante la creciente diversidad de identidades culturales, de género y otras. La naturaleza de la vida moderna invita a un ideal cosmopolita que permite atravesar las barreras nacionales para convertirnos en ciudadanos del mundo. El plan a largo plazo de la AITU, y de esta serie, es comprender la multiplicidad de diversidades y, al mismo tiempo, reconocer las raíces comunes. Al trascender los clichés y los prejuicios podemos aprender a expandir nuestro proyecto de humanismo y creatividad en todas sus formas. Nuestros ideales actuales, expresados en este volumen, se reflejan en el interés por las culturas pasadas, en la atención enfocada a la historia de las políticas socioculturales y en las nuevas formas de enseñar y aprender.

Si reconocemos la singularidad de nuestro teatro universitario, podemos mirar hacia adelante con una nueva perspectiva y crecer más allá del período de emergencia causada por la pandemia. Podemos recuperar la fuerza para responder a los estragos del COVID-19 si seguimos haciendo uso de nuestra historia, contabilizando y aprovechando las experiencias más significativas de nuestras distintas universidades, sin perder la capacidad de evolucionar productivamente.

Una vez más, nos esforzamos por aportar ideas alternativas que

reinterpreten el mundo, devolviendo la unidad a la teoría y práctica. Esta es una ruta que puede tomar la investigación, aquella que experimenta y cuestiona para producir una nueva cualidad cognitiva, emocional y de relaciones. Esto se refleja en el habitus democrático de la capacidad de escuchar, relacionarse y planificar espacios de referencia para todas las culturas, personas de diverso género y color de piel, y al mundo.

La creación de redes entre colegas, aquellos que abordan estos problemas, nos ayuda a comunicarnos, crear puentes y usar conexiones. Además, activamos recursos y nuestra proyección educativa se vuelve cada vez más pública y política.

El estudio consistente y la aplicación de la práctica investigativa nos ayudan a comprender el valor ético de la educación teatral en el ámbito universitario desde una perspectiva auténticamente pedagógica.

Las relaciones entre teatro e investigación, teoría y práctica, nos inspiran a hacer conexiones, a examinar, confrontar y transformar las acciones y la vida del teatro, incitando a quienes están comprometidos a proponer nuevas ideas, métodos y experimentos. Todos saldremos enriquecidos por un conocimiento que no se limita a una experiencia singular, sino que surge de una experiencia “plural” que si al inicio no es clara, se va desvelando colectivamente para alcanzar un objetivo específico: trabajar y fortalecer las habilidades críticas, así como activar los dispositivos que pueden ayudar a crear nuevas relaciones incluyentes.

Por lo tanto, es importante aferrarnos a ese optimismo necesario como recurso imprescindible para cualquier acción a emprender, de modo que se puedan brindar herramientas que permitan cambiar la dirección a medida que cambian las circunstancias, ofreciendo nuevas oportunidades educativas que involucren a los estudiantes y beneficien a la comunidad de la que forman parte.

Vito Minoia (Universidad de Urbino Carlo Bo) / Presidente de la A.I.T.U.

Introduction
Introduction
Introducción

Introducción

Elka Fediuk

Maria S. Horne

El tema general de la producción del conocimiento en que se inscribe el presente libro queda enmarcado por los objetivos de la colección dedicada al Teatro Universitario, entendido en la amplia gama de la pedagogía teatral, la creación, la investigación y la gestión para sus actividades, procesos y encuentros. Se trata de la actividad estudiantil y profesional en torno al teatro generada bajo el auspicio de una universidad. Los procesos de creación escénica llevados a cabo en los salones de clase, en los grupos estudiantiles o en las compañías profesionales auspiciadas por la institución son guiados por los principios universitarios y por el conocimiento de su práctica y su estudio. En las últimas décadas se sumaron también las acciones teatrales desarrolladas de cara a la sociedad incluyente.

Los proyectos del teatro universitario, en consonancia con los postulados de la UNESCO, involucran también a los grupos vulnerables, marginados, así como los específicos en contextos como los hospitales, las cárceles y otros. Estos proyectos que exceden el drama y que se despliegan en acciones comunitarias son denominados por José Antonio Sánchez (2007) “teatro en el campo expandido”, en tanto Rubén Ortiz (2015) llama a este fenómeno “escena expandida”. En ambos casos se trata de, por un lado, el agotamiento de la puesta en escena y, por el otro, de una enorme posibilidad del uso de las técnicas y recursos teatrales para una intervención sensible con el fin de coadyuvar al empoderamiento individual y colectivo de comunidades vulnerables.

Así pues, el teatro universitario puede realizarse a través de las compañías (profesionales o no) subvencionadas por la universidad, la investigación, los programas de pregrado y posgrado en teatro, educación no formal (aulas de teatro) con actividades en las que participan profesores y estudiantes de cualquier disciplina y los proyectos de carácter social que aplican herramientas teatrales. Los diversos encuentros y foros académicos en torno al teatro universitario generan núcleos temáticos que parten de lo local, pero alcanzan una profundización en el diálogo internacional entre colegas, profesores e investigadores que pretenden realizar mejor su práctica docente o investigativa, incidiendo en la formación de los universitarios y los artistas.

Una de las premisas principales del diálogo en nuestro campo es superar los resabios de la dicotomía entre la teoría y la práctica. Asumimos que la práctica artística siendo creación-producción es a la vez informada y generadora de conocimiento en el área de la cultura y la vida humana. De esta manera podemos afirmar que el teatro universitario desarrolla sus tareas en el binomio investigación-creación. La importancia del diálogo entre los que enseñan o realizan, promueven e investigan en torno al teatro universitario, estriba en que permite cruzar los conocimientos y experiencias situadas en las distintas culturas universitarias. Asimismo, las investigaciones que se generan en el cruce del aprendizaje y la praxis teatral derivan del interés y la necesidad de los estudiosos y docentes en los espacios universitarios, en busca de propiciar las mejores prácticas pedagógicas en el campo teatral. Además, se convierten en laboratorios de propuestas estéticas y fungen como observatorios –desde una postura crítica– de las relaciones complejas entre el teatro, la universidad y la sociedad en la cual se desarrollan.

Por lo general, los encuentros académicos –al menos los que organiza la Asociación Internacional de Teatro Universitario (AITU-IUTA)– suelen estar acompañados de festivales o muestras de las producciones que, en numerosas ocasiones, sorprenden tanto por su calidad de la actuación y dirección, como por la profundidad en el tratamiento de los temas y la concepción de la puesta en escena. Además, ofrecen soluciones creativas, mostrando un gran compromiso artístico y humano. El teatro universitario asume como propios los postulados proyectados por la UNESCO para este siglo. Éstos orientan los proyectos teatrales de tipo “campo expandido” o “escena expandida” y promueven la democratización, la inclusión social, los derechos humanos y la sustentabilidad. No todos estos temas que puede abarcar el teatro universitario son objeto de estudio y reflexión del presente volumen. Los autores son libres de definir el tema y su tratamiento dentro de un tópico general.

Este nuevo volumen que ponemos en manos del lector, *Programas en teatro e investigación-creación: nueve miradas internacionales (Theatre Programs and Creative Research: Nine International Views)*, enfoca de manera específica dos aspectos del tema general: el primero, bajo el enunciado *Programas respondiendo al cambio*, agrupa las investigaciones sobre el pasado y presente de los centros de formación teatral o de las compañías con larga trayectoria; y ofrece también una mirada sobre las relaciones entre políticas culturales, teatro y universidad. La segunda parte, *Investigación-creación relacionada con teorías y pedagogía teatral*, concentra los textos que versan sobre las poéticas de los grupos, los procesos de investigación-creación y presenta las propuestas de la pedagogía teatral.

Programas respondiendo al cambio inicia con el texto de Leonardo Mancini quien investigó los orígenes de la enseñanza teatral en la figura del maestro Luigi Rasi, cuyo nombre adoptó la Real Escuela de Declamación vigente en Florencia entre 1882 y 1918. Mancini presenta una aproximación analítica que destaca la labor de Luigi Rasi como director del plantel donde la práctica educativa incorporaba las nuevas experiencias europeas, sin subestimar la tradición teatral del pasado, abonando a la profesionalización y renovación teatral. Posteriormente, encontramos el estudio de Anatoly Safronikhin quien revisa la trayectoria del director Evgeny Slavutin con base en los documentos de imágenes, videograbaciones y crítica periodística. A partir del análisis de sus puestas en escena en el Teatro Abierto Estudiantil de Moscú (MOST), el autor concluye sobre la técnica o poética propia de Slavutin.

En seguida, Alain Chevalier ofrece un estudio historicista sobre el Teatro Universitario de Lieja (TURLg), cuyo desarrollo ininterrumpido inició en 1941, situado en el contexto de la Universidad de Lieja, pero operando en su margen en el área no académica. Las preguntas que orientan su estudio versan sobre las estrategias de su sostenibilidad a lo largo tantas décadas y sobre los factores que apoyaron su pertinencia y desarrollo. Finalmente, el trabajo de Elka Feduik cierra esta primera parte con una mirada panorámica sobre los modelos de políticas culturales que impactan el teatro, y que surgieron al inicio del siglo XX. Asimismo, puntualiza sus actualizaciones, en particular las neoliberales. A partir de allí revisa las políticas culturales en México y focaliza la relación entre la universidad y el teatro, específicamente, el caso de la Universidad Veracruzana que cuenta con todas las vertientes del teatro universitario.

La segunda parte, *Investigación-creación relacionada con teorías y pedagogía teatral*, inicia con el trabajo de Ana Seoane que señala la persistencia de una mirada centralista en el contexto de la Argentina y ubica en la posdictadura el impacto de los exilios, retornos y visitas de gente de teatro, lo cual modificó las concepciones de teatro y, consecuentemente, la producción de espectáculos. Además, concentra su mirada en la “otredad”, la que ejemplifica en cuatro provincias, analizando el gremio teatral de cada una, presenta a los artistas con relación a su producción poética. En seguida, Grimanesa Madeleine Loayza Cabezas presenta el trabajo de investigación-creación y el proceso de enseñanza-aprendizaje, ligado a la producción del espectáculo *Descripción de un cuadro* (Bildbeschreibung) de Heiner Müller, realizado en Facultad de Artes de la Universidad Central del Ecuador. En su estudio revisa el concepto de dramaturgismo que sirvió de soporte teórico para mediar entre la obra y la puesta en escena como proceso-resultado influido tanto por la teoría (análisis de la obra) como por la identidad y subjetividad de sus participantes.

Mientras tanto, Jacyan Castilho en su contribución puntualiza los elementos principales de la pedagogía que ha desarrollado en su trabajo de creadora y docente con estudiantes de actuación y dirección escénica. Su interés está centrado en los estudios corporales, en las pautas para el análisis de textos y la composición de partituras psicofísicas. Esto deriva en un análisis adaptado para trabajar el texto dramático, con base en los conceptos del sistema Laban Movement Analysis (LMA) y en la unión de las técnicas de somática y la composición de puesta en escena. Por su parte, David Hugo describe y fundamenta su pedagogía teatral enfocada a “hacerse responsable”, lo cual motiva el desarrollo de sus métodos y técnicas. Este texto documenta su investigación actoral aplicada y evolucionada en su pedagogía en la cual intenta ponerse literalmente en el “lugar” de sus alumnos.

Por último, se presenta la reflexión de Narciso Telles, la cual parte del cuestionamiento sobre el trayecto desde la investigación artística al texto escrito. El autor presenta sus preocupaciones de artista-docente-investigador en un constante proceso de investigación en que la relación entre práctica y teoría es replanteada y problematizada desde la formación universitaria y la práctica artística del Colectivo Teatro da Margem, Uberlândia, Brasil.

Al igual que en los anteriores libros de esta colección, los autores provienen de distintas lenguas y países. Sin embargo, la publicación –siguiendo los mandatos de la UNESCO– solo admite los textos en español, francés e inglés, lo cual implica problemáticas específicas en el proceso de edición. Por lo anterior, el equipo editor también ha sido multilingüe y sensible a la escritura de los autores para quienes el idioma en que escriben es su segunda lengua. Asimismo, se han considerado las formas lingüísticas adoptadas por los países que tienen el inglés, francés o español como lengua oficial, pero que presenta diferencias en el vocabulario, en la gramática y sintáctica.

El diálogo académico construye puentes entre las culturas e incrementa la comprensión de los procesos históricos y actuales del “otro”. No hay que olvidar el valor de la lengua para cada cultura y la necesidad de distinguir entre la lengua de una cultura y el idioma oficial de un país. Solamente se pretende constatar que los amplios territorios de cada una de las lenguas que aparecen en este libro abarcan los países y culturas académicas que crearon sus propias expresiones, sus particulares reglas de escritura y del uso de signos gráficos.

Admitiendo las limitaciones de quienes estuvimos a cargo de la edición, se procedió a las correcciones necesarias avaladas por los autores cuyo texto está escrito en su segunda lengua. En cuanto al vocabulario, las expresiones y otras

particularidades de la escritura se respetaron los usos del país del autor o autora. No obstante, respecto a los signos gráficos se acordó usar un solo modelo para cada idioma.

Todos los textos incluidos en el presente volumen han pasado por el proceso de la lectura y revisión *double-blind* (doble ciego) con el fin de asegurar la calidad académica de la publicación.

Obra citada

Sánchez, J. A. (2008). El teatro en el campo expandido. *Quaderns portàtils*, 16, 4–30. https://img.macba.cat/public/uploads/20140204/QP_16_Sanchez.pdf

Ortiz, R. (2015). *Escena expandida. Teatralidades del siglo XXI*. CITRU-INBA.

Introduction

Elka Fediuk

Maria S. Horne

*Translated to English by Chelsea L. Horne**

The general theme of the scholarly research presented in this book is framed by the objectives of our series dedicated to University Theatre, which studies the wide range of theatre pedagogy, creation, research, and the management of performance activities, processes, and meetings. It addresses theatre activities, both student and professional, developed under the umbrella of the university system. The creative research processes that take place in classrooms, in student groups, or in professional companies sponsored by these institutions are guided by university principles and by the knowledge of theatre practice and study. In these last decades, university theatre has also developed projects addressing a more inclusive society.

University theatre, as aligned with UNESCO's mission, includes marginalized and vulnerable groups, as well as those in specific contexts such as hospitals, prisons, and more. These projects that go beyond performance and are carried out as community actions are called by José Antonio Sánchez (2007) "theatre in the expanded field," while Rubén Ortiz (2015) calls this phenomenon the "expanded stage." In both cases, they address on one hand, the exhaustion of the *mise-en-scène* and, on the other, the great opportunity of using theatre techniques and resources as tools for a sensitive mediation, with the goal of facilitating the individual and collective empowerment of vulnerable communities.

Consequently, university theatre can be carried out through companies (professional or not) subsidized by the university, research, undergraduate and postgraduate programs in theatre, non-formal education with professors and students of any discipline, and projects of a social nature that apply theatrical tools. Diverse university theatre meetings and academic forums generate thematic nuclei that begin at the local level but reach greater impact in the international dialogue between colleagues, teachers, and researchers who intend to better carry out their teaching or research practices, focusing on the training of university students and artists.

* Chelsea L. Horne is a Senior Professorial Lecturer in the Department of Literature at American University in Washington DC.

A main point of discussion in our field is to overcome the remnants of the dichotomy between theory and practice. We assume that artistic practice, understood as creation-production, both informs and generates knowledge in the areas of culture and human life. In this sense, we can assert that university theatre functions in the binary of research-creation. The importance of the dialogue between those who teach or perform and those who advance and research university theatre is that it allows for the cross-pollination of knowledge and experience from different university cultures. Likewise, the research created at the intersection of education and theatre praxis derives from the interest and need of scholars and teachers in university spaces seeking to promote the best pedagogical practices in theatre. In addition, they become laboratories for aesthetic proposals and serve as observatories – from a critical perspective – of the complex relationships between the theatre, the university, and the society where they take place.

In general, academic meetings – at least those organized by the International University Theatre Association (IUTA-AITU) – are often accompanied by festivals or select productions that, on numerous occasions, amaze for the quality of their acting and directing, as well as for the depth in the treatment of themes and the conceptualization of the staging. In addition, they offer creative solutions, displaying a great commitment to art and humanity. University theatre assumes as its own the mission projected by UNESCO for this century, which guides theatre projects of the “expanded field” or “expanded stage” types and promotes democratization, social inclusion, human rights, and sustainability. Not all the topics that university theatre can cover are the object of study and reflection in this current volume. The authors were free to define the theme and its treatment within a general topic.

This new volume that we place in the hands of the reader, *Theatre Programs and Creative Research: Nine International Perspectives*, focuses specifically on two aspects of the general theme: Part I, titled *Programs Responding to Change*, brings together research on the past and present of theatre training centers or companies with a longstanding history; and offers a look at the relationships between cultural policies, theatre, and the university. Part II, *Creative Research in Relation to Theory and Teaching Methods*, concentrates on texts that deal with the poetics of groups, the processes of research-creation and presents proposals for theatre pedagogy.

Programs Responding to Change begins with Leonardo Mancini’s investigation of the origins of theatre education in the figure of the teacher Luigi Rasi, whose name was adopted by the Royal Declamation School of Florence be-

tween 1882 and 1918. Mancini presents an analytical approach that highlights the work of Luigi Rasi as director of a program where the pedagogical practice incorporated new European experiences, without underestimating the theatrical tradition of the past, contributing to professionalization and theatrical renewal. Subsequently, Anatoly Safronikhin examines the trajectory of director Evgeny Slavutin based on documents, images, video recordings, and news reviews. From the analysis of his *mise-en-scène* at the Moscow Open Student Theatre (MOST) the author concludes with Slavutin's own technique in his directorial work.

Next, Alain Chevalier offers a historicist study of Théâtre Universitaire Royal de Liège (TURLg), whose uninterrupted development began in 1941, situated in the context of Université de Liège, but operating on the margins in a non-academic area. The questions that guide his study deal with the strategies of its sustainability over so many decades, as well as the factors that supported its relevance and development. Finally, Elka Fediuk's work closes this first part with a panoramic look at the models of cultural policies that impact theatre, which emerged at the beginning of the 20th century. Likewise, she points out subsequent updates, and in particular, the neoliberal ones. From there, she reviews the cultural policies in Mexico and focuses on the relationship between the university and the theatre, highlighting the specific case of Universidad Veracruzana, which contains all aspects of university theatre.

Part II, *Creative Research in Relation to Theory and Teaching Methods*, begins with the work of Ana Seoane, who posits the persistence of a centralist gaze in the context of Argentina and places in the post-dictatorship the impact of the exile, return, and visits of the theatre creators who modified the conceptions of theatre and, consequently, the production of performances. In addition, she focuses her gaze on the "otherness" that she exemplifies in four provinces, analyzing the theatrical field of each one as she presents the artists in relation to their performance. Next, Grimesa Madeleine Loayza Cabezas presents the research-creation work and the teaching-learning process linked to the production of the performance *Description of a Picture* (Bildbeschreibung) by Heiner Müller, produced at the Faculty of Arts of the Central University of Ecuador. In her study, she reviews the concept of *dramaturgismo* that served as a theoretical framework to mediate between the play and the staging as a process-result influenced as much by the theory (analysis of the play) as by the identity and subjectivity of its participants.

Meanwhile, Jacyan Castilho points out in her contribution the main elements of the pedagogy she has developed in her work as a creator and teacher with

acting and stage direction students. Her interests are focused on movement techniques, the guidelines for text analysis, and the composition of psycho-physical scores. This results in an analysis adapted to work on the dramatic text, based on the concepts of the Laban Movement Analysis (LMA) system and on the union of somatic techniques and staging composition. In his part, David Hugo describes and bases his theatrical pedagogy focused on “being accountable,” which motivates the development of his methods and techniques. This piece documents his acting research as applied in his pedagogy, in which he aims to put himself in his students’ “shoes.”

Lastly, Narciso Telles’ reflection begins by questioning the trajectory from artistic research to written text. The author presents his concerns as an artist-teacher-researcher in an ongoing research process in which the relationship between practice and theory is reconsidered and problematized through the university education system and the artistic practice of the Colectivo Teatro da Margem, Uberlândia, Brazil.

As with previous books in this series, the authors come from different languages and countries. However, our publication – following the UNESCO mandates – only accepts texts in Spanish, French, and English, which brings forth specific challenges to the editing process. As a result, our multilingual editorial team has been sensitive to the work of authors writing in their non-native language. Further, we have considered the linguistic forms adopted by countries that have English, French, or Spanish as their official language but that present differences in vocabulary, grammar, and syntax.

Academic dialogue builds bridges between cultures and increases understanding of historical and current processes of the “other.” We must not forget the value of language for each culture and the need to distinguish between the language of a culture and the official language of a country. We note that the wide territories of each of the languages that appear in this book cover the countries and academic cultures that create their own expressions, their rules of writing, and the use of punctuation and graphic symbols.

Acknowledging the limitations of the editors, the necessary corrections were made, endorsed by the authors whose text was written in their second language. Regarding vocabulary, idiomatic expressions and other idiosyncrasies of writing, the uses of the author’s country were respected. However, regarding punctuation and graphic symbols, it was agreed to use a single model for each language.

All the texts included in this volume have gone through a double-blind peer review process to ensure the academic quality of the publication.

Works Cited

- Sanchez, J.A. (2008). "El teatro en el campo expandido" (The theatre in the expanded field). *Quaderns portàtils*, 16, 4–30. https://img.macba.cat/public/uploads/20140204/QP_16_Sanchez.pdf
- Ortiz, R. (2015). *Escena expandida. Teatralidades del siglo XXI*. (Expanded scene. Theatricalities of the 21st century). CITRU-INBA.

Introduction

Elka Fediuk

Maria S. Horne

*Traduit en français par Alain Chevalier**

S'inscrivant dans le vaste domaine de la recherche scientifique et de la production du savoir, l'ouvrage présent répond d'abord aux objectifs spécifiques de notre collection consacrée au Théâtre Universitaire entendu comme une activité couvrant le large spectre de la pédagogie, de la création, et de la recherche théâtrales, sans oublier celui de la gestion de ses activités, processus et rencontres. Il s'agit de l'activité théâtrale, que celle-ci soit étudiante ou professionnelle, qui s'exerce sous l'égide d'une université. Appliqués dans les classes, dans les groupes d'étudiants ou dans les compagnies professionnelles parrainées par l'institution, ses modes de création scénique répondent aux principes universitaires et à la connaissance de leur pratique et de leur analyse. S'y greffent aussi des projets de théâtre universitaire qui se développent ces dernières décennies en rapport avec une société plus inclusive.

C'est ainsi que les projets de théâtre universitaire, en accord avec les missions de l'UNESCO, peuvent impliquer des personnes vulnérables, des personnes en marge de la société ou des groupes plus spécifiques liés à divers contextes tels que ceux des hôpitaux, des prisons, etc. Ces projets qui dépassent la notion de drame et se déploient sous forme d'actions communautaires sont définis par José Antonio Sanchez (2007) comme « teatro en el campo expandido » (théâtre en champ élargi) tandis que Rubén Ortiz (2015) appelle ce phénomène « escena extendida » (scène élargie). Dans les deux cas, il s'agit d'une part de l'étiollement de la notion de mise en scène et d'autre part, d'une belle occasion d'utiliser les techniques et les ressources théâtrales pour une médiation sensible contribuant à l'autonomisation de ces communautés vulnérables sur le plan individuel et sur le plan collectif.

Dès lors, le théâtre universitaire peut être le fait des compagnies (professionnelles ou non) financées par l'université, des recherches, des programmes de premier ou de troisième cycle, des projets d'éducation non formelle qui proposent des activités ouvertes tant aux professeurs qu'aux étudiants de toute discipline (comme les « aulas de teatro ») ou groupes de théâtre universitaire

* Alain Chevalier dirige depuis 2007 le Théâtre Universitaire Royal de Liège (TURLg) en Belgique..

hors cursus) ou que ce soit dans le cadre de projets à dimension sociale recourant aux outils théâtraux. Les rencontres et forums académiques traitant du théâtre universitaire font émerger des noyaux de thématiques qui partent de réalités locales mais qui ont un large retentissement au sein du dialogue international entre collègues, enseignants et chercheurs soucieux d'améliorer leur pratique d'enseignement ou de recherche, ce qui ne manque pas d'avoir une incidence sur la formation des étudiants universitaires et des artistes.

Un des principes premiers du dialogue dans notre domaine est de surmonter l'arrière-goût que laisse la dichotomie entre la théorie et la pratique. Nous défendons l'idée que la pratique artistique, en tant que création-production, est à la fois le produit et la source de connaissances dans le domaine de la culture et de la vie humaine. De cette manière, nous pouvons affirmer que le théâtre universitaire remplit ses missions au sein du binôme recherche-crédation. L'importance du dialogue entre ceux qui enseignent ou ceux qui créent et ceux qui promeuvent ou étudient le théâtre universitaire, repose sur le fait qu'il permet de croiser les savoirs et expériences existants dans les différentes cultures universitaires. De même, les recherches qui naissent à l'intersection de la formation et de la praxis théâtrale découlent de l'intérêt et du besoin des chercheurs et des enseignants travaillant dans les espaces universitaires dans le but de contribuer à l'amélioration des pratiques pédagogiques dans le domaine du théâtre. En outre, elles se transforment en laboratoires de propositions esthétiques et servent d'observatoires - d'un point de vue critique - des relations complexes existant entre le théâtre, l'université et la société dans laquelle ils se développent.

En général, les rencontres académiques - du moins celles qu'organise l'Association Internationale du Théâtre Universitaire (AITU-AITU) - comportent habituellement et en parallèle un festival ou une sélection de spectacles qui, très souvent, étonnent tant par la qualité du jeu et de la mise en scène que par le sérieux appliqué au traitement du sujet et la conception du dispositif scénique. En outre, ils proposent des solutions créatives, faisant preuve d'un grand engagement sur le plan artistique et sur le plan humain. Le théâtre universitaire fait siens les principes promulgués par l'UNESCO pour ce siècle. Ceux-ci orientent les projets théâtraux de type « campo expandido » ou « escena expandida » et œuvrent à la promotion de la démocratisation, de l'inclusion sociale, des droits de l'homme et du développement durable. Ces thèmes que le théâtre universitaire peut embrasser ne font pas tous l'objet d'une étude ou d'une analyse dans ce volume. Les auteurs furent libres de choisir l'objet de leur étude et son traitement dans le cadre d'une thématique générale.

Le présent volume, *Programmes de théâtre et recherche créative : neuf points de vue internationaux* aborde de manière spécifique deux aspects de la thématique générale : la première partie, intitulée « *Comment les programmes réagissent face aux changements* », rassemble des recherches historiques ou contemporaines sur des centres de formation théâtrale et des troupes établies de longue date ; il propose également un regard sur les relations entre politiques culturelles, théâtre et université ; la deuxième partie, « *La recherche créative en relation avec la théorie et les méthodes d'enseignement* », reprend les textes qui portent sur la poétique des groupes ou des processus de recherche-crédation et présente des propositions en pédagogie théâtrale.

La partie « *Comment les programmes réagissent face aux changements* » débute par la communication de Leonardo Mancini, dont la recherche a porté sur les origines de l'enseignement du théâtre à travers la figure du maître Luigi Rasi, qui donna son nom à l'École Royale de Déclamation de Florence entre 1882 et 1918. Mancini présente une approche analytique qui met en lumière le travail de Luigi Rasi en tant que directeur de cet établissement où la pratique éducative intégrait les nouvelles expériences européennes, sans sous-estimer la tradition théâtrale du passé, en contribuant à la professionnalisation et à la rénovation du théâtre. Dans la communication suivante, Anatoly Safronikhin examine la carrière du metteur en scène Evgeny Slavutin sur la base d'un corpus fait d'images, d'enregistrements vidéo et de revues de presse. Partant de l'analyse de ses mises en scène au MOST (Moscow Open Student Theatre), l'auteur nous livre ses conclusions sur la technique ou la poétique propre à Slavutin.

Alain Chevalier nous propose ensuite une étude historique du Théâtre Universitaire de Liège (TURLg), dont le développement a commencé en 1941 et est resté ininterrompu jusqu'à nos jours, s'inscrivant dans le contexte de l'Université de Liège mais fonctionnant en marge de celle-ci, dans le domaine non académique. Les questions qui guident sa réflexion portent sur les stratégies contribuant à la longévité de ce théâtre dont les activités s'étendent sur tant de décennies ainsi que sur les facteurs qui en ont favorisé leur pertinence et leur essor. Enfin, le travail d'Elka Fediuk clôt cette première partie en offrant une perspective panoramique sur les modèles de politiques culturelles touchant au théâtre qui émergèrent au début du XX^{ème} siècle. De même, elle en pointe les tendances actuelles, en particulier les tendances néolibérales. Elle passe ensuite en revue les politiques culturelles au Mexique et focalise son attention sur la relation existant entre l'université et le théâtre, en particulier dans le cas de l'Universidad Veracruzana, qui présente toutes les facettes du théâtre universitaire.

La deuxième partie, « *La recherche créative en relation avec la théorie et les méthodes d'enseignement* », commence par le travail d'Ana Seoane qui pointe la permanence d'une approche centralisatrice dans le contexte argentin et situe, dans la période post-dictatoriale, toute l'influence des expatriations et des retours au pays ainsi que celle des voyages des gens de théâtre, ce qui modifia les conceptions sur le théâtre et partant, la production de spectacles. Elle concentre ensuite son regard sur le concept d'« altérité », qu'elle illustre par des exemples pris dans quatre provinces, en analysant la communauté théâtrale de chacune d'elles puis elle présente les artistes en relation avec leur production poétique. Ensuite, Grimanesa Madeleine Loayza Cabezas expose le travail de recherche-crédation et le processus d'enseignement-apprentissage lié à la production du spectacle *Paysage sous surveillance (Bildbeschreibung)* de Heiner Müller, produit à la Faculté des Arts de l'Universidad Central del Ecuador. Dans son étude, elle revisite le concept de « dramaturgie » qui a servi de support théorique comme intermédiaire entre la pièce et la mise en scène en tant que processus et résultat influencé tant par la théorie (analyse de la pièce) et que par l'identité et la subjectivité de ses participants.

Dans sa contribution, Jacyan Castilho précise les principaux éléments de la pédagogie qu'elle a développée dans le cadre de son travail de créatrice et d'enseignante auprès d'étudiants en théâtre et en mise en scène. Elle s'intéresse aux recherches sur le corps, aux règles pour l'analyse de textes et à la composition des partitions psychophysiques. Ce qui conduit à une analyse adaptée au travail sur le texte dramatique, analyse basée sur les concepts du système d'Analyse du Mouvement selon Laban (LMA) et sur la combinaison des techniques d'éducation somatique et du travail de mise en scène. De son côté, David Hugo décrit et pose les bases de sa pédagogie théâtrale ayant comme cible le « devenir responsable », lequel détermine l'évolution de ses méthodes et de ses techniques. Ce texte nous livre des informations sur sa recherche sur le jeu de l'acteur telle qu'appliquée et développée dans sa pédagogie avec laquelle il tente de se mettre littéralement à la « place » de ses élèves.

Cette partie se termine par l'analyse de Narciso, laquelle part de son questionnement sur le chemin qui va de la recherche artistique au texte écrit. L'auteur y présente ses préoccupations d'artiste-enseignant-chercheur avec un processus continu de recherche dans lequel la relation entre pratique et théorie est reconsidérée et problématisée à partir de la formation universitaire et la pratique artistique du *Colectivo Teatro da Margem*, d'Uberlândia au Brésil.

Comme pour les volumes précédents de cette collection, les auteurs sont de langues et de pays différents. Cependant, la publication – conformément aux

règles de l'UNESCO – n'édite que des textes en anglais, français et espagnol, ce qui implique des problèmes spécifiques dans les procédés d'édition. C'est pourquoi l'équipe éditoriale a également été multilingue et s'est montrée sensible au travail des auteurs dont la langue de rédaction est une langue seconde. Dans le même ordre d'idée ont également été examinées les formes linguistiques adoptées par les pays ayant l'anglais, le français ou l'espagnol comme langue officielle, mais présentant des différences de vocabulaire, de grammaire et de syntaxe.

Le dialogue entre universités jette des ponts entre les cultures et permet de mieux comprendre les pratiques de l'« autre », qu'elles soient du passé ou d'aujourd'hui. Il ne faut pas oublier l'importance de la langue dans chaque culture et la nécessité de faire la distinction entre la langue d'une culture et la langue officielle d'un pays. Il s'agit seulement de constater que les vastes territoires couverts par chacune des langues qui figurent dans cet ouvrage englobent des pays et des cultures académiques qui ont créé leurs propres expressions, leurs propres règles d'écriture et d'utilisation des signes graphiques.

Tout en ayant conscience des limites de notre équipe éditoriale, nous avons apporté les corrections nécessaires avec l'accord des auteurs dont les textes étaient écrits dans une autre langue que leur langue maternelle. Quant au vocabulaire, aux expressions et autres particularités d'écriture, les usages du pays de l'auteur(e) ont été respectés. Toutefois, il a été convenu qu'un seul modèle serait utilisé pour chaque langue.

Tous les textes inclus dans ce volume ont été soumis à un processus de lecture et de double revision afin de garantir la qualité scientifique de la publication.

Part I / Partie I / Parte I

Programs Responding to Change

Comment les programmes réagissent face aux changements

Programas respondiendo al cambio

Luigi Rasi et l'École Royale de Déclamation de Florence (1882-1918). Relations inédites entre théâtre, culture et institutions académiques

Cet article se concentre sur l'activité d'enseignement de Luigi Rasi, directeur de l'École Royale de Déclamation à Florence entre 1882 et 1918. Dans le contexte d'un système théâtral hétérogène et décentralisé, l'École de Florence a ouvert une troisième voie entre dilettantisme et « enfants de la balle », en conjuguant une formation artistique riche en connexion avec d'autres expériences européennes contemporaines, tout en restant attentive aux traditions culturelles du passé. Entre art oratoire, lecture à haute voix et renouvellement du répertoire, Rasi marqua une étape fondamentale, encore sous-estimée, vers la professionnalisation de la pédagogie théâtrale en Italie.

Luigi Rasi and the Royal Declamation School of Florence (1882-1918): The Unpublished Relations between Theater, Culture and Academic Institutions

This article focuses on the teaching activity of Luigi Rasi, director of the Royal Declamation School in Florence between 1882 and 1918. In the context of a heterogeneous and decentralized theatrical system, the School of Florence proposed a third option, between working as dilettantes or “enfants de la balle” (actors being born into a family of artists who got an early start in the profession as children), for artists to choose. Indeed, the School of Florence not only offered artistic training while encouraging connections and experiences in a contemporary European context, but at the same time was attentive to the cultural traditions of the past. Between public speaking, reading aloud and renewing the repertoire, Rasi's role provided a fundamental step, though still underestimated, toward professionalization of theatrical pedagogy in Italy.

Luigi Rasi y la Real Escuela de Declamación de Florencia (1882-1918). Relaciones inéditas entre teatro, cultura e instituciones académicas

El ensayo se centra en la actividad docente de Luigi Rasi, director de la Real Escuela de Declamación de Florencia entre 1882 y 1918. En el contexto de un sistema teatral heterogéneo y descentralizado, la Escuela de Florencia abrió una tercera vía entre el dilettantismo y “niños del balón”, combinando una formación artística rica en conexiones con otras experiencias europeas contemporáneas, pero al mismo tiempo atento a las tradiciones culturales del pasado. Entre hablar en público, leer en voz alta y la renovación del repertorio, Rasi marcó un paso fundamental, aún subestimado, hacia la profesionalización de la pedagogía teatral en Italia.

Leonardo Mancini

Doctorant en Lettres à l'Université de Turin (spécialisation en « Spectacle et musique » en cotutelle avec l'Université de Paris 8-Vincennes-Saint-Denis (école doctorale « Esthétique, Sciences et Technologie des Arts, Spécialité Théâtre et Danse »). Son projet de recherche aborde la *phonè* dans les spectacles musicaux de Carmelo Bene. Dans le cadre de ses études sur l'histoire du théâtre, il a aussi publié une édition du texte de 1890 *L'art du comédien* de Luigi Rasi (Mimesis Edizioni, 2014) et des articles autour de la déclamation dans le théâtre italien et le théâtre français du XIXème siècle.

Luigi Rasi et l'École Royale de Déclamation de Florence (1882-1918). Relations inédites entre théâtre, culture et institutions académiques

Leonardo Mancini

Dans le panorama théâtral italien du XIX^e siècle, varié et hétérogène, l'une des expériences les plus significatives d'enseignement de l'art dramatique en Italie, dans un contexte académique et institutionnellement reconnu, se distingue à Florence : l'École Royale de Déclamation dirigée par Luigi Rasi entre 1882 et 1918. Dans la richesse de cette expérience, je soulignerai quelques éléments de nouveauté par rapport à la scène théâtrale de l'époque et de discontinuité en relation aux développements, plus proches de nous, dans la constitution du système théâtral italien du XX^e siècle. Enfin, je mentionnerai quelques ouvertures que l'activité de Luigi Rasi promut, rapprochant la sphère du théâtre aux autres domaines de la culture d'une manière inédite; l'envergure innovante qui résulta de ces rencontres fructueuses, dans un réseau de relations étendu au-delà des frontières nationales et à l'échelle européenne, emmena à de nouvelles expérimentations artistiques après peu valorisées. Leur redécouverte pourrait offrir une nouvelle inspiration pour la conception d'un système théâtral plus ouvert à la collaboration avec d'autres sujets et d'autres institutions qui peuvent participer à la vie du théâtre dans notre société.

À la fin du XIX^e siècle, le théâtre italien était encore majoritairement composé de troupes axées sur les figures des « capocomici » (directeurs de troupes) et des « enfants de la balle », dans un tissu culturel hétérogène et encore décentralisé.¹ Peu de temps après, une transition rapide vers de nouvelles formes d'organisation et de nouveaux paradigmes changera profondément le monde du théâtre et l'art des acteurs. Dans ce contexte, l'École Royale de Déclamation de Florence dirigée par Luigi Rasi fut le centre le plus important pour l'enseignement de l'art dramatique en Italie après l'Unification et jusqu'à la Première Guerre Mondiale, en jouant un intéressant rôle intermédiaire dont l'héritage est encore aujourd'hui d'importance fondamentale. Il suffit de penser, tout d'abord, à sa précieuse collection dramatique,² accueillie à Rome depuis 1932

1 Pour une description de la scène théâtrale italienne du XIX^e siècle cf., entre autres, Claudio Meldolesi, Ferdinando Taviani, *Teatro e spettacolo nel primo Ottocento* (Bari-Rome : Laterza, 1988), 136-137.

2 Luigi Rasi, *Catalogo generale della raccolta drammatica italiana di Luigi Rasi* (Florence : Landi, 1912).

dans la Bibliothèque du Théâtre du Burcardo et considérée, à juste titre, comme une mine d'informations extraordinaire sur l'histoire du théâtre italien.³

Qui était Luigi Rasi ? Un portrait efficace est offert par les mots d'un article publié dans la revue franco-belge *Le Guide Musical* en 1906. Dans une critique de son dictionnaire monumental sur les *Comédiens italiens*,⁴ le travail de Rasi était présenté comme le « remarquable travail de cet érudit, de cet artiste, si prodigieusement actif et qui n'est pas seulement, en son pays, un maître renommé en l'art de dire, un « récitateur » universellement applaudi, mais un écrivain, un historien des plus compétents et des plus informés du théâtre et des comédiens ».⁵ Comme il ressort de cette brève présentation, on pourrait affirmer que Rasi fut essentiellement une figure hybride: acteur et écrivain, il s'était formé et opérait dans une double position de créateur et de spectateur privilégié, actif simultanément sur le plan théorique et pratique à la fois. À partir de cette condition particulière, assez rare dans le panorama italien de ces années, Rasi cultiva l'enseignement de l'art dramatique dans le cadre d'un programme plus vaste de réforme du théâtre italien. Cette perspective, grâce aussi à l'ampleur de ses intérêts, présenta de nombreux avantages : entre autres, celui d'être capable de travailler en continuité avec le monde des acteurs dont il était lui-même issu et de stimuler la reprise en Italie des formes théâtrales oubliées ou jusque-là encore méconnues, au-delà des exigences commerciales du circuit théâtral. Dans cette direction, il réussit à susciter un regain d'intérêt pour la déclamation conçue comme « une véritable science »⁶ sur la scène et, tout aussi important, les premières représentations italiennes du *Manfred* de Schumann, en 1894, et d'*Egmont* de Beethoven, en 1902, dans le genre du mélodrame (autrement dit, en Italie, « *melologo* »), un genre de spectacle réalisé sous le signe de « l'alliance entre les mots et la musique »⁷ et qui se considère avoir eu un moment de commencement en France avec la scène lyrique de *Pygmalion* de Rousseau (1763).⁸

3 Après avoir récemment perdu son siège historique du Palais Burcardo au centre de Rome, en 2017 la Bibliothèque a changé nom en Biblioteca Museo Teatrale SIAE.

4 Luigi Rasi, *I comici italiani* : biografia, bibliografia, iconografia (Florence : Bocca, 1898-1905).

5 Henri de Curzon, « Bibliographie », *Le Guide musical*, vol. LII, no. 9 (1906) : 178-179.

6 Luigi Rasi, *La lettura ad alta voce. Dichiarata con nuovi esempi* (Florence : Paravia, 1883).

7 Nathalie Kremer, « Le Pygmalion moderne de Rousseau », *Acta. Revue de parutions*, vol. 14, no. 6 (2013), <http://www.fabula.org/acta/document8067.php>.

8 Jean-Jacques Rousseau, « Pygmalion », in *Collection complète des œuvres de J.-J. Rousseau*, dirigé par P. A. de Peyrou (Genève, 1780-1781, vol. 8, in-4°), 191-200. Pour une étude récente sur le mélodrame en tant que genre théâtral et musical, cf., entre autres, Jacqueline Weber, *En musique dans le texte; le mélodrame, de Rousseau à Schoenberg* (Paris : Van Dieren Éditeur, 2005).

Pendant presque quarante années d'enseignement, Rasi établit également de nombreuses collaborations avec des représentants de la culture externes à la sphère théâtrale, appartenant parfois au monde universitaire. Les influences générées par ces échanges, au sein de l'École, apportèrent un nouvel enrichissement aux activités et à la formation des élèves. Entre autres, je me limiterai ici à ne citer que quelques-uns des noms les plus célèbres : Benedetto Croce, qui s'adressa à Rasi en premier pour lui demander des informations historiques lors de la rédaction de son premier livre, l'histoire des *Théâtres de Naples*;⁹ de Croce et de la lecture de son *Esthétique*,¹⁰ Rasi, à son tour, emprunta des sources et des informations précieuses sur le comique pour son étude sur la caricature théâtrale.¹¹ Parmi les auteurs littéraires de premier plan, je rappelle ici la relation avec l'écrivain Edmondo De Amicis, ami de Rasi depuis 1875 et le poète Giovanni Pascoli, qui avait travaillé sur une trilogie en vers pour l'actrice favorite de Rasi, Teresa Franchini, intitulée *Elena* mais restée inachevée (l'esquisse de l'œuvre a été publiée à titre posthume).¹² Dans le contexte de la critique littéraire, Rasi avait de nombreux interlocuteurs, dont Giovanni Alfredo Cesareo, professeur de littérature italienne à l'Université de Palerme. En Russie, Rasi eut un échange avec l'écrivain Pyotr Dmitriyevich Boborykin (1836-1921), membre honoraire de l'Académie des Sciences de Russie depuis 1900. En Suède, il fut en contact avec Emma Atterbom, traductrice de James Joyce, et discuté avec elle de la réalisation possible d'une mise en scène à Florence de *Kong Midas* de Gunnar Heiberg (1890).

9 Benedetto Croce, *I teatri di Napoli dal Rinascimento alla fine del secolo decimottavo* (Naples : Pierro, 1891).

10 Pour l'ordre des citations et des passages choisis, il me semble plausible de supposer que Rasi ait tiré de *L'estetica come scienza dell'espressione e linguistica generale* de Benedetto Croce; notamment, de la discussion sur les catégories de laid et de comique contenues dans le chapitre sur les « Esthètes allemandes mineures » : Benedetto Croce, *Estetica come scienza dell'espressione e linguistica generale* (Bari : Laterza, 1908), 385-402. De Croce, Rasi aurait emprunté les théories de Schelling, Schlegel, Ast et Hegel, pour lequel, à son avis, « le comique est la négation de la vie infinie, la subjectivité, qui se met en contradiction avec elle-même et avec l'objet, et manifeste ainsi ses facultés infinies de détermination et libre arbitre » : Luigi Rasi, *La caricatura e i comici italiani* (Florence : Bemporad, 1907), 9.

11 Cf. aussi Luigi Rasi, « La caricatura e i comici vecchi e nuovi », *La Lettera. Rivista mensile del Corriere della Sera*, VI (1906) : 516-523.

12 Dans deux lettres entre 1898 et 1899, Pascoli informait Rasi qu'il s'était mis au travail sur une trilogie en vers intitulée *Elena*, conçue aussi sur la base des aptitudes de « l'élève de Romagne ». La trilogie, cependant, restée inachevée, a été publiée plus tard par Maria Pascoli dans l'édition posthume Giovanni Pascoli, *Nell'Anno Mille. Sue notizie e schemi di altri drammi* (Bologne : Zanichelli, 1923), 44. Pour une analyse de l'échange de lettres entre Rasi et Pascoli et l'histoire de l'échec du travail théâtral, voir l'étude récente de Annarita Zazzaroni sur la correspondance de Rasi avec Carducci et Pascoli : Annarita Zazzaroni, « Luigi Rasi tra Giosuè Carducci e Giovanni Pascoli: carteggi e letture teatrali », *Studi e problemi di critica testuale*, no. 79 (2009) : 201-213. Les lettres de Giovanni Pascoli à Luigi Rasi ont également été publiées par Tamara Rinaldi dans un numéro spécial consacré à Luigi Rasi dans la revue *Ariel*. Cf. Tamara Rinaldi, « Il Rapporto col Pascoli », *Ariel*, no. 6 (1991) : 209-212.

En France, Rasi put profiter de la collaboration de Charles Nuitter, archivist à la bibliothèque de l'Opéra de Paris, pour conduire ses recherches historiques sur le théâtre italien. À Vienne, il établit une relation avec Edgardo Maddalena, spécialiste de Goldoni et animateur de la vie culturelle de la ville ; par son intermédiaire, il entra en contact avec Edward Joseph Dent, illustre professeur de musicologie à l'Université de Cambridge. L'intérêt pour la musique, facilité par la proximité et la collaboration avec l'Institut Royal Musical de Florence (aujourd'hui, conservatoire « Luigi Cherubini »), conduisit Rasi justement aux spectacles du genre du mélodrame que j'ai mentionné plus haut.

L'approche théorique pour l'étude de la déclamation fut empruntée par Rasi des traités français sur la *Lecture à haute voix et La lecture en action* d'Ernest Legouvé, auteur dramatique et professeur au Collège de France.¹³ S'appuyant sur son expérience théâtrale et sur son éducation littéraire, Rasi adapta la théorie de Legouvé et élaborait un système de règles pour la langue italienne; en particulier pour la métrique barbare, recevant l'approbation du poète Giosuè Carducci, l'un des principaux partisans de ce système métrique qui visait à reproduire le son et les mesures des vers latins dans la poésie italienne. Sur la base de la compréhension de la scansion métrique et de la pratique scénique, la déclamation était enseignée par Rasi comme un ensemble de notions pratiques et théoriques, théâtrales et littéraires, fusionnées dans une conception du métier d'acteur plus tard résumé par lui dans son traité sur *l'Art du Comédien* de 1890. Publié en Italie en quatre éditions (1890, 1906, 1914, 1923 – cette dernière à titre posthume),¹⁴ l'œuvre fut également traduite en hongrois par l'écrivain et spécialiste de la langue et de la culture italiennes Radó Antal, diplômé en philologie classique et moderne à l'Université de Budapest.¹⁵

Ne pouvant pas entrer ici dans le détail de cette discipline, je voudrais simplement mentionner que l'enseignement de la déclamation avait été lancé en France en 1806 au Conservatoire de Paris, avec un décret impérial, et en Italie justement à Florence chez l'Académie des Beaux-Arts en 1811, lorsque le Grand-Duché de Toscane avait confié l'enseignement à l'acteur tragique Antonio Morrocchesi, auteur plus tard de ses précieuses *Leçons de déclama-*

13 Ernest Legouvé, *L'art de la lecture* (Paris : Hetzel, 1877) ; Id., *La lecture en action* (Paris : Hetzel, 1881).

14 Luigi Rasi, *L'arte del comico*, ed. Leonardo Mancini, 5ème éd. (Milan-Udine : Mimesis Edizioni, 2014).

15 Luigi Rasi, *A színész művészete*, traduit par Radó Antal (Budapest : Lampal, 1904).

tion et d'art théâtral.¹⁶ Dans ce domaine, Luigi Rasi avait donc recueilli un héritage qui, au XX^e siècle, ne fut pas plus suivi. Sauf quelques exceptions, l'enseignement de la déclamation à l'École de Florence resta un cas isolé et ce n'est que dans ces dernières années que nous avons commencé à assister à un certain retour d'intérêt dans les programmes didactiques des académies théâtrales en Italie. Carmelo Bene, l'une des personnalités les plus importantes du théâtre italien du XX^e siècle, mais presque toujours en contre-courant avec son époque, dénonça ces lacunes dans un entretien réalisé lors des répétitions de son *Manfred*, interprété avec un grand succès unanime critique et public dans les théâtres italiens de 1979 à 1982. Interrogé par Sandro Bolchi sur la façon dont les acteurs apprennent à déclamer, Carmelo Bene répond :

Sandro Bolchi : « Qui apprend aux acteurs à utiliser la voix d'une certaine manière? »

Carmelo Bene : « Aujourd'hui, personne. Tout d'abord, l'acteur italien néglige le vers. L'hendecasyllabe, l'octonarium, le décasyllabe, le pentasyllabe double ... ils ne savent pas ce qu'ils sont. Un heptasyllabe ? Quoi ? En conséquence, il a disparu, même dans les académies, qui sont faux – je ne parle pas de diction ou d'orthophonie – le son est perdu ».¹⁷

Né en 1937, Bene avait fréquenté, quand il était jeune, l'Académie Nationale d'Art Dramatique « Silvio D'Amico » de Rome, fondée un an auparavant (dix-huit ans après la mort de Rasi), par le critique théâtral italien dont l'école porte encore le nom. Sans prétendre procéder ici à une comparaison systématique, il est intéressant de se pencher brièvement sur le point de vue de Silvio D'Amico à l'égard de Luigi Rasi. D'Amico, employé par le ministère de l'Instruction Publique depuis 1911, ne montrait pas d'intérêts particuliers envers Rasi, qui était plus âgé que lui de trente-cinq ans. Bien qu'en le reconnaissant initialement comme « un excellent érudit et enseignant »¹⁸, dans un article paru en 1918, il minimisait sa contribution et, en même temps, anticipait une certaine hostilité contre la catégorie des acteurs ; surtout, il se déclarait opposé à leur rôle dans les académies, en faveur des

16 Antonio Morrocchesi, *Lezioni di declamazione e d'arte teatrale* (Florence : All'insegna di Dante, 1832).

17 Cf. l'entretien de Sandro Bolchi à Carmelo Bene se trouve dans le bref documentaire « Carmelo in Musica », 1980. (Sandro Bolchi : « Chi insegna agli attori a usare la voce, in un certo modo ? ». Carmelo Bene: « Oggi, nessuno. Innanzitutto, l'attore italiano trascura il verso. L'endecasillabo, l'ottonario, il decasillabo, il quinario doppio... non sanno cosa siano. Un senario ? Cos'è ? Di conseguenza si è persa, anche nelle accademie, che sono fasulle – non parlo di dizione o di ortofonia – si è perso proprio il suono »). Traduction en français de l'auteur.

18 Silvio D'Amico, « La scuola di Santa Cecilia ». In Id., *Cronache 1914/1955*, v. I, t. I (Palermo : Novecento 2001), 147-149.

auteurs et des critiques de théâtre. Ainsi il écrivait le 20 mars 1918, mettant en cause l'autre École d'art dramatique de l'époque, établie en 1893 à la suite d'un détachement du conservatoire de musique de Santa Cecilia :¹⁹

Quelques lignes plus avant, j'ai nommé un excellent érudit et enseignant, Rasi, que je ne connais pas directement et qui, vu le peu de moyens dont il dispose, ne pourrait pas faire grand chose. Pourrait-il faire plus maintenant que son école de théâtre florentine, où il est le seul enseignant, fusionnerait avec celle de Rome ? Je ne sais pas ; on va étudier le problème (mais en attendant excluons a priori toute candidature des vieux histrions).²⁰

Si, pour D'Amico, la préoccupation était donc de retirer les « vieux histrions » des écoles de théâtre, pour Rasi, les acteurs étaient les principaux dépositaires d'une tradition devenue un sujet d'étude. Tandis que Eleonora Duse, une enfant de la balle, fait tout pour « expulser son héritage » (je cite ici une formule utilisée par Ferdinando Taviani),²¹ Luigi Rasi, qui n'était pas un enfant de la balle, il s'engageait dans une œuvre passionnante et monumentale de collection, mémoire et catalogage de ce même héritage, en le systématisant et le transmettant pour la postérité.²² Au contraire, en plaçant la figure de l'auteur dramatique au-dessus de l'acteur, la position de D'Amico impliquait le renoncement inévitable à un héritage historique qui, non par hasard, se réaliserait peu après dans le « coucher du soleil du grand acteur », ainsi qu'il théorisa dans son célèbre livre de 1929.²³

Plus qu'à l'activité et à la figure de Rasi, D'Amico s'intéressa davantage à sa

19 L'« école de déclamation et de geste » se détacha de l'académie Santa Cecilia en 1893 et devint l'École de théâtre « Eleonora Duse ». L'école avait été dirigée jusqu'à 1918 par Virginia Marini, une actrice italienne qui avait défendu Luigi Rasi chez le ministère de l'Instruction Publique lors d'une dispute avec l'acteur Ernesto Rossi, Inspecteur à l'école de Florence.

20 Silvio D'Amico, « La scuola di Santa Cecilia ». In Id., *Cronache 1914/1955*, v. I, t. I (Palermo : Novecento 2001), 147-149 (« Poche righe più su ho nominato uno studioso ed insegnante egregio, il Rasi, che non conosco direttamente, e che dati gli scarsi mezzi di cui dispone non ha potuto far molto; potrebbe egli fare di più di quanto fa adesso, se la sua Scuola di Recitazione fiorentina, dov'è unico maestro, si fondesse con quella di Roma? Io non lo so; studiamo il problema. Ma intanto escludiamo a propri ogni candidatura di vecchi istrioni »). Traduction de l'auteur.

21 Ferdinando Taviani, *Dizionario biografico degli italiani* (Roma : Istituto della Enciclopedia Italiana, vol. 42, 1993), s.v. « Duse, Eleonora ». Voir aussi Roberto Cuppone, « *Io fui Giulietta*. La prima volta di Eleonora », en *Voci e anime, corpi e scritture. Atti del Convegno internazionale su Eleonora Duse*, ed. Maria Ida Biggi et Paolo Puppa (Rome : Bulzoni, 2009), 28.

22 À cet égard, je rappelle le livre de Rasi de 1901 sur la Duse (la première étude sur la figure de la grande actrice) : voir Luigi Rasi, *La Duse* (Florence : Bemporad 1901) ; nouvelle édition dirigée par Mirella Schino (Rome : Bulzoni, 1986) ; Id., *Die Duse* (Berlin : Fischer 1904).

23 Silvio D'Amico, *Tramonto del grande attore* (Milan : Mondadori, 1929).

bibliothèque de théâtre. Dans un article de 1919, un an après la mort de Rasi, il souhaitait que la bibliothèque fût prise en charge par le gouvernement italien et la municipalité de Rome. Compte tenu des difficultés actuelles de la bibliothèque, ses paroles pourraient résonner aujourd’hui comme un appel toujours d’actualité :

Si le gouvernement, donc, veut honorer son engagement, énoncé parfois par quelque haut fonctionnaire, d’intervenir dans le sort de notre théâtre, nous pensons que cela pourrait bien commencer par doter l’École d’Art Dramatique juste renouvelée – autour de laquelle on pense de rappeler des jeunes énergies jeune et des sympathies du public et des érudits – de la collection de théâtre de Luigi Rasi. [...] Il est donc seulement une question de bonne volonté : d’autant plus que, nous n’en doutons pas, même la mairie de Rome, directement intéressé au sort de l’institut de Santa Cecilia, ne pouvait pas rester indifférent à une telle initiative. Et si le gouvernement restait indifférent, cette fois il n’aurait vraiment pas d’excuse.²⁴

D’Amico suivit les développements de l’affaire et joua effectivement un rôle dans l’arrangement final de la bibliothèque après son acquisition par la Société Italienne des Auteurs, à l’époque présidée par le dramaturge et critique Marco Prague, et dans son expansion avec les acquisitions ultérieures.²⁵ Dans ses quatre volumes sur *l’Histoire du théâtre dramatique publiés* en 1940, Luigi Rasi et l’École de Florence sont complètement absents; en revanche, celles qui apparaissent nombreuses sont les reproductions photographiques des estampes et des œuvres conservées à la Bibliothèque, désormais transférées à Rome, avec la mention suivant: « Raccolta Burcardo Rasi ».

Mais quand il faudra poser les bases du nouveau théâtre italien après la Seconde Guerre mondiale, D’Amico aurait déjà oublié l’expérience de Rasi et s’intéressera de plus au cas du critique dramatique Eduardo Boutet (1856-1915), qui à Rome avait créé et dirigé la Compagnia Stabile Romana chez le Teatro Argentina en 1905, anticipant la vision d’un système de théâtres stables contre les compagnies itinérantes d’acteurs. Dans la vision de D’Amico, le nouveau théâtre italien devait être fondé sur un système de type monarchique présidé par la figure de l’auteur-écrivain; le rôle des anciens directeurs de troupe n’aurait été que de diriger techniquement la mise en scène.

24 Silvio D’Amico, « Per un museo teatrale italiano » in Id., *Cronache 1914/1955*, anthologie dirigée par Alessandro d’Amico et Lina Vito, v. I, t. II (Palerme : Novecento 2001), 341-345.

25 Sur ce sujet, voir aussi Alessandro Tinterri, « Silvio d’Amico e la nascita del Burcardo », *Drammaturgia*, 12 (2015) : 141-150

La pierre angulaire des réformes que nous invoquons doit être bien sûr la création d'un théâtre d'Art. Théâtre d'Art ne signifie pas nécessairement théâtre d'Etat. On ne demande pas la constitution d'une autre Comédie-Française [...]. En termes simples, un théâtre d'Art ne doit avoir autre but que de *retirer l'hégémonie de la scène auprès des acteurs, pour les ramener à leur bureau d'interprètes*. [...] Dans un théâtre d'art, *nous voulons aller écouter non les acteurs, mais les auteurs*. Donc, le principe absolu et impératif d'une institution comme celle-ci, comme Boutet l'avait vu (même si il ne sut pas la mettre en œuvre), doit être celui-ci: que la direction du théâtre soit soustraite aux acteurs. [...] Le directeur doit être un homme de culture, d'intelligence et d'énergie constructive; à la Comédie-Française c'est un homme de lettres, et c'est peut-être la seule norme de l'institut parisien que nous pouvons adopter. On comprend alors qu'il aura sous lui, comme à Paris, un ou plusieurs metteurs en scène, pour la direction technique des acteurs : mais dépendant de lui de manière absolue. C'est lui qui, tenant dans ses mains la somme de tous les pouvoirs, doit choisir le répertoire, distribuer les pièces sans appel, donner les directives pour leur interprétation, dessiner les scénographes, les vestiaires, les machinistes, leur tâche; tout en vue d'un seul but, dans la ferme intention de coordonner tous les efforts pour les réduire à un instrument de volonté, le sien, à rien d'autre subordonné sinon à la vision de l'auteur, qu'il doit essayer de comprendre et faire, avec religion. C'est ça le grand théâtre.²⁶

Le « grand théâtre », donc, ne devait plus prévoir la présence des « grands acteurs », dont la mémoire aurait été moins préservée sans la précieuse activité de documentation menée par Luigi Rasi. Son école à Florence fut maintenue en activité par le ministère de l'Instruction Publique jusqu'en 1926 et fut ensuite remplacée par la création du Groupe Universitaire Fasciste et, après la guerre, par le Centre Universitaire du Théâtre, mais celui-ci ne resta active que jusqu'en 1959.

Lors d'une conférence au Circolo Filologico de Florence en janvier 1884, intitulée « Des conditions actuelles du théâtre en Italie », de même, Rasi rejeta l'idée que le théâtre fût mort ou mourant (un cliché répandu dans le théâtre italien), mais invoqua pour tous les protagonistes du spectacle (à partir de la critique) une étude plus rigoureuse et une culture plus approfondie de l'histoire du théâtre, des textes, des personnages. A son avis, la partie la plus faible du système théâtral était la dramaturgie nationale, souvent confiée à des personnes externes au théâtre. Rasi aussi rejeta la position, exprimée également par Ferdinando Martini, futur Ministre de l'Instruction Publique dans

26 Silvio D'Amico, « Lo stato per l'arte moderna. Il dopoguerra del teatro drammatico - II », en Id., *Cronache 1914/1955*, v. I, t. II : 380-381.

les années 1892-1893, selon laquelle les multiples matrices linguistiques et culturelles de l'Italie constituassent un obstacle à la formation d'un théâtre national. Par contre, dans la vision de Rasi, non seulement à Rome, mais aussi à Milan, Florence, Turin, Venise, Gênes et dans d'autres grands centres, il était nécessaire de créer « des entreprises et des écoles en alternance, avec la concurrence morale et matérielle du gouvernement ».²⁷

Après la mort de Rasi, la tradition de l'École de Florence ne s'éteignit complètement. Elle resta vivante dans la mémoire et le travail de ceux qui, acteurs et écrivains, anciens élèves et amis, ont continué à considérer cette expérience comme un moment précieux pour leur carrière et pour l'histoire du théâtre italien. Pour certains, poètes et écrivains, il s'agissait « d'un rassemblement de poètes à la recherche du nouveau »;²⁸ pour d'autres, acteurs et critiques de théâtre, « l'école où le grand chêne des acteurs se ramifiait fièrement en donnant continuellement de nouvelles feuilles ».²⁹ Alors que les « vieux histrions » trouvaient de nouveaux lieux d'accueil avec leurs histoires et leurs anciens métiers de théâtre en voie d'extinction, l'arbre des acteurs du passé ne cessa de se revitaliser en attendant un nouveau printemps.

Oeuvres citées

Croce, Benedetto. *I teatri di Napoli dal Rinascimento alla fine del secolo decimottavo*. Naples : Pierrò 1891.

---. *Estetica come scienza dell'espressione e linguistica generale*. Bari : Laterza, 1908.

Cuppone, Roberto. « *Io fui Giulietta*. La prima volta di Eleonora ». En *Voci e anime, corpi e scritture. Atti del Convegno internazionale su Eleonora Duse*, ed. Maria Ida Biggi et Paolo Puppa, 21-38. Rome : Bulzoni, 2009, 21-38.

Curzon, Henri de. « Bibliographie », *Le Guide musical*, vol. LII, no. 9 (1906) : 178-179.

D'Amico, Silvio. « La scuola di Santa Cecilia ». En Id., *Cronache 1914/1955*. Édité par Alessandro d'Amico et Lina Vito. v. I, t. I. Palerme : Novecento 2001 : 147-149.

---. « Per un museo teatrale italiano ». En Id., *Cronache 1914/1955*, v. I, t. II : 341-345.

27 Le texte de la conférence de Rasi est conservé au « Fonds Rasi » à la Biblioteca Museo Teatrale SIAE (dossier des autographes).

28 Marino Moretti, *L'ultima estate*. 1965-1968. Milan : Mondadori, 1969 : 116.

29 Lucio Ridenti, « Caro, caro Racca », *Il Dramma*, CX, 1 giugno 1950 : 57.

- . « Lo stato per l'arte moderna. Il dopoguerra del teatro drammatico – II ». En Id., *Cronache 1914/1955*, v. I, t. II : 380-381.
- . « Tramonto del grande attore ». Milan : Mondadori, 1929.
- Kremer, Nathalie. « Le Pygmalion moderne de Rousseau », *Acta. Revue de parutions*, vol. 14, no. 6 (2013). <http://www.fabula.org/acta/document8067.php>
- Legouv , Ernest. *L'art de la lecture*. Paris : Hetzel, 1877.
- . *La lecture en action*. Paris : Hetzel, 1881.
- Meldolesi, Claudio and Ferdinando Taviani. *Teatro e spettacolo nel primo Ottocento*. Bari-Rome : Laterza, 1988.
- Moretti, Marino, *Il libro dei sorprendenti vent'anni*. 3 me ed. Milano : Mondadori, 1944.
- Morrocchesi, Antonio. *Lezioni di declamazione e d'arte teatrale*. Florence : All'insegna di Dante, 1832.
- Pascoli, Giovanni. *Nell'Anno Mille. Sue notizie e schemi di altri drammi*.  dit  par Maria Pascoli. Bologne : Zanichelli, 1923.
- Rasi, Luigi. *La lettura ad alta voce. Dichiarata con nuovi esempi*. Florence : Paravia, 1883.
- . *I comici italiani: biografia, bibliografia, iconografia*. Florence : Bocca, 1898-1905.
- . *Die Duse*. Traduit par Maria Gagliardi. Berlin : Fischer, 1904.
- . *A sz n sz m v szete*. Traduit par Rad  Antal. Budapest : Lampal, 1904.
- . « La caricatura e i comici vecchi e nuovi », *La Lettura. Rivista mensile del Corriere della Sera*, VI (1906), 516-523.
- . *La caricatura e i comici italiani*. Florence : Bemporad, 1907.
- . *Catalogo generale della raccolta drammatica italiana di Luigi Rasi*. Florence : Landi, 1912.
- . *L'arte del comico*.  dit  par Leonardo Mancini. 5eme  d. Milan-Udine : Mimesis Edizioni, 2014.
- Ridenti, Lucio. « Caro, caro Racca », *Il Dramma*, CX (1950) : 57.
- Rinaldi, Tamara. « Il Rapporto col Pascoli », *Ariel*, no. 6 (1991), 209-212.
- Rousseau, Jean-Jacques. « Pygmalion ». In *Collection complète des  uvres de J.-J. Rousseau*, dirig  par P. A. de Peyrou, 191-200. Genève, 1780-1781, vol. 8, in-4 .
- Taviani, Ferdinando. *Teatro e spettacolo nel primo Ottocento*. Bari-Rome : Laterza, 1988.
- . *Dizionario biografico degli italiani*. Rome : Istituto della Enciclopedia Italiana, vol. 42, 1993, s.v. « Duse, Eleonora ».
- Tinterri, Alessandro. « Silvio d'Amico e la nascita del Burcardo ». *Drammaturgia*, 12 (2015) : 141-150.

Weber, Jacqueline. *En musique dans le texte; le mélodrame, de Rousseau à Schoenberg*. Paris : Van Dieren Éditeur, 2005.

Zazzaroni, Annarita. « Luigi Rasi tra Giosuè Carducci e Giovanni Pascoli: carteggi e letture teatrali », *Studi e problemi di critica testuale*, no. 79 (2009) : 201-213.

Mise-en-scène technique in Moscow Open Student Theatre's productions

Mise-en-scène technique is one of the elements of theatre production and is applied for creation of the visual imagery of a play. This is especially important for university theatres because they usually have far fewer resources, in comparison to professional theatres, to use this technique fully. This work analyzes productions staged by Evgeny Slavutin in Moscow Open Student Theatre, a state professional theatre established on the basis of the Student Theatre of Moscow State University. The analysis includes study of images and video records as well as dramatic criticism of Slavutin's productions. It concludes that Slavutin has developed his mise-en-scène technique to have distinctive elements, which are observed in his different productions.

La técnica de puesta en escena en las producciones del Teatro Abierto Estudiantil de Moscú

La técnica de la puesta en escena es uno de los elementos de la producción teatral y es aplicada en la visualización escénica de una obra. En el teatro universitario el uso de esta técnica es particularmente importante ya que cuenta con recursos financieros significativamente menores en comparación con el teatro profesional estatal. A lo largo de este trabajo se analizan diferentes producciones llevadas a la escena por Evgeny Slavutin en el Teatro Abierto Estudiantil de Moscú, un teatro estatal establecido sobre las bases del teatro universitario de la Universidad Estatal de Moscú. Se han estudiado imágenes y grabaciones de video, así como críticas de teatro de las producciones de Slavutin. Se concluye entonces, que Slavutin desarrolló su propia técnica de puesta en escena con elementos distintivos que se observan en sus diferentes producciones.

Techniques de mise-en-scène dans les productions du "Open Student Theatre" de Moscou

La technique de la mise-en-scène est l'un des éléments d'une production théâtrale appliquée dans la création de l'univers visuel et de l'imagerie d'une pièce. Cette technique est particulièrement importante pour les théâtres universitaires qui bénéficient souvent de ressources bien moindres que les théâtres professionnels. Cet article analyse les productions dirigées par Evgeny Slavutin dans le Théâtre Étudiant Ouvert de Moscou (*Moscow Open Student Theatre*), qui est un théâtre professionnel d'état établi par le Théâtre Étudiant de l'Université de Moscou (*Student Theatre of Moscow State University*). Ce travail inclut une étude des images et des enregistrements vidéo ainsi qu'une critique dramatique des productions de Slavutin afin de souligner quels sont les éléments distinctifs de mise-en-scène que ce dernier a développés à travers ses diverses créations.

Anatoly Safronikhin

Graduated from the Theatre School at Moscow Open Student Theatre (MOST) in 2000, Moscow State University (MSU) in 2005, and the Theatre School of Konstantin Raykin in 2014, Anatoly Safronikhin received his PhD from MSU in 2013, in Russia. He has worked as an actor and an assistant artistic director at MOST since 2000 and as a researcher at MSU since 2005. He has played in 20 productions at MOST and has taken part, as an actor, observer and jury member in more than 30 theatre festivals. He has been a member of the Executive Committee of the International University Theatre Association (IUTA) since 2012.

Mise-en-scène Technique in Moscow Open Student Theatre's Productions

Anatoly Safronikhin

Mise-en-scène technique is one of the most important elements of theatre production. It includes acting space, set design, blocking (positioning of actors on stage), lighting, costumes, make-up, etc., and helps spectators to deepen their perception of a theatrical production. In Russia, state theatres have government funding and thus far more resources, in comparison to university groups, to use this technique to the fullest. For creation of high-quality theatre productions of high artistic merit, university theatre directors must be skilled in mise-en-scène technique usage with minimal resources.

The Moscow Open Student Theatre (MOST) is a state professional repertory theatre that was established based on the amateur Student Theatre of Moscow State University (MSU) in 1999.¹ Such a transition is rare for Russia. A more than 250-year long history of the theatre at Moscow University, smart management, productions of high artistic merit, and popularity among audiences were probably the key factors for inducting this theatre into the state theatre system. Having a status of a state theatre,² MOST carries on traditions of the Student Theatre of MSU and has continued to work with students (not only students from MSU, but students from all universities in Moscow). Students who complete training at MOST blend into the theatre troupe and take part in the performances. The main part of the troupe includes students aged eighteen to thirty years. This part of the troupe is renewed routinely. However, if someone decides to make theatre their main occupation, they can continue to work at MOST and constitute the backbone of the MOST troupe. Many

1 MSU is Moscow State University, also known as Lomonosov Moscow State University.

2 As follows from Moscow Government Decree N 549 of June 22, 1999: "In order to preserve and develop youth theatre, to create the necessary conditions for broad educational work, to implement municipal programs for improvement of leisure and spiritual development of generations, taking into account the petitions of the Russian Theatre Union and the Prefect of the Central administrative district, supported by the Committee for Culture, the Government of Moscow decides:

1. To establish the Moscow Open Student Theatre as a State Institution of Culture (SIC).

...

3. To state that financing of the SIC "Moscow Open Student Theatre" is carried out at the expense of budget financing within the appropriations allocated to the Department of Culture and Leisure of the Central administrative district."

of these members get additional drama training at leading Russian theatre schools. The artistic director of MOST is Evgeny Slavutin, who headed the Student Theatre of MSU in the 1980s-1990s. During his work in the Student Theatre of MSU and MOST, he has staged a few dozen plays. What was special about these productions, however, that gave the Student Theatre of MSU a chance to take a quantum leap and become a state theatre (MOST) with governmental funding? We can clearly identify the main factors: the choice of plays, the distinctive method of actor training developed by Slavutin, and creation of the visual imagery of plays (use of *mise-en-scène* technique). The repertoire of the Student Theatre of MSU and MOST has been reviewed in other publications.^{3,4} As follows from these reviews, the Student Theatre of MSU discovered for theatre new Russian and Soviet writers and playwrights such as Georgy Polonsky, Tatiana Tolstaya, Vladimir Voinovich, Nina Sadur, Viktor Korkia, Vadim Shefner, and Venedict Erofeev. Its repertoire has mainly consisted of stage adaptations of prose works. Slavutin is very careful in his choice of plays and works mainly with contemporary literature; however, he often rewrites the original plays to enhance them, to focus on certain points. He searches for plays filled with emotional warmth and advocating life's values such as love, friendship, family, homeland, etc., which is the core motif of all Slavutin's works. If classical plays (by Chekhov and Pushkin, for example) are staged at MOST, it is as absolutely experimental works. Reviews also indicate that a number of performances of the last several years are created from the teamwork (developed from an idea to a playscript) of directors and actors. Slavutin's system of actor-training was presented in his reports at the World Congresses of the International University Theatre Association (IUTA) in 2012 and 2018.^{5,6} As can be concluded, his system is developed and modified from the Stanislavsky system. This chapter reviews Slavutin's productions

3 Anatoly Safronikhin and Elena Illarionova, "Moscow University Theatre's Repertoire since Its Foundation to the Present Day," in *University Theatres and Repertoires*, ed. Vito Minoia et al. (Urbino: Edizioni Nuove Catarsi, 2016), 169.

4 Anatoly Safronikhin, "Moscow State University Student Theatre – MOST Theatre," in *Le théâtre universitaire: Pratiques et expériences. The University Theatre. Practice and Experience*, ed. Robert Germay and Philippe Poirrier (Dijon: Éditions Universitaires de Dijon, 2013), 157.

5 Evgeny Slavutin, "Reload" of Stanislavsky System in the XXI Century, Innovative Method of Actors' Training in the MOST Theatre," in the *IX World Congress of the International University Theatre Association (AITU-IUTA). Traditions, Research, Experimentation: The Essential Elements of Contemporary University Theatre*, Belarusian State University, Minsk, Belarus, July 2-6, 2012 (Minsk: Belarusian State University, 2012), 82.

6 Evgeny Slavutin, "The Innovative Approach to Training of Actors at the MOST Theatre: A New View on Stanislavsky System in the XXI Century," in *Theatre and University in the XXI Century: abstracts of XII World Congress of the International University Theatre Association*, ed. Anatoly Safronikhin, Moscow, Russia, August 22-24, 2018 (Moscow: Admiral Print, 2018), 185.

staged in the Student Theatre of MSU and MOST to analyze and describe his mise-en-scène technique. For these purposes I have sifted through pictures and video records as well as dramatic criticism of Slavutin's productions while also using my personal observations. The productions reviewed are the following:

1. *Luck with Violin* (based on a novel by Valery Alekseev; staged in 1981; revived as *Paganini's Caprice* in 2016);
2. *The Happy Underdog* (based on a novel by Vadim Shefner; staged in 1982; revived in 2007);
3. *Sweet Shura* (based on Tatyana Tolstaya's short story;^{7,8} staged in 1986; revived in 2003);
4. *The Dark Man, or I Am Poor Soso Jughashvili* (based on Viktor Korkia's paratragedy;^{9,10,11} staged in 1988);
5. *The Invincible Armada* (Viktor Korkia's adaptation of Lope de Vega's *The Ingenious Lover*; staged in 1995);
6. *The Trojan Virus* (based on Viktor Korkia's Homeric tragedy *The Song of the Goat, or What's Hecuba to Us?*;¹² staged in 2001);
7. *Cyrano* (Evgeny Slavutin's translation of Edmond Rostand's *Cyrano de Bergerac*; staged in 2007);
8. *Dear God!* (based on Éric-Emmanuel Schmitt's *Oscar and the Lady in Pink*; staged in 2013).

7 Sigrid McLaughlin, "Tatyana Tolstaya," in *The Image of Women in Contemporary Soviet Fiction*, ed. Sigrid McLaughlin (London: Palgrave Macmillan, 1989), 202. (doi: 10.1007/978-1-349-20371-0_12)

8 Tatyana Tolstaya, "Sweet Shura," in *White Walls: Collected Stories*, trans. Jamey Gambrell and Antonina W. Bouis (New York: New York Review Books, 2007), 29-40.

9 Paratragedy is defined as the parody of dramatic tragedy, used for comic 'meta-fictional' as well as satiric purposes according to Margaret A. Rose (Margaret A. Rose. *Parody: Ancient, Modern and Post-modern*. [Cambridge: Cambridge University Press, 1993], 18.)

10 Ibid., 280.

11 The text (in Russian) is published on Viktor Korkia's website http://viktor-korkia.narod.ru/drama/soso/soso_89_1.htm (Act 1) and http://viktor-korkia.narod.ru/drama/soso/soso_89_2.htm (Act 2).

12 The text (in Russian) is published on Viktor Korkia's web-site: <http://gekuba1.narod.ru>.

Slavutin's Conceptual Foundations

To appreciate the *mise-en-scène* technique Slavutin uses, it is first necessary to describe his conception of theatre. In his opinion, theatre should advocate life's true values. As Slavutin says, he is very close to Neo-Humanism and tries to show humanity and not animality, humans and not monsters.¹³ In a personal conversation, Slavutin explained that he has formed his own conception of Neo-Humanism. In short, it consists of the fact that one needs not only to know and keep the commandments oneself, but also encourage others to do the same. In my opinion, it is very close to the Neo-Humanist conception of Shrii Prabhat Ranjan Sarkar.¹⁴ In his theory, Sarkar indicates Humanism's defects (lack of very strong spiritual basis and degradation of Humanism to Pseudo-Humanism) and describes Neo-Humanism as a new form of Humanism that is based on spirituality, universal humanity (love not only for humans, but for all beings in the Universe) and the principle of social equality. Neo-Humanism emphasizes the awakening of conscience, charity, and the desire of helping. These mental and spiritual qualities along with humanity and love, in contrast to material values, are true values of life. Slavutin's position can be described by a quote from Sarkar: "*And even if someone says, 'Darkness is good for me,' others will say, 'Once you come to the light, you will no longer want to return. Come to the light, because the light is so much better.'*"¹⁵ Characters in Slavutin's productions try to keep the commandments and don't break them. Slavutin considers theatre as a rostrum and even as an advertising space for propaganda of these common and timeless human values. He believes that, despite the fact that Art usually educates using negative examples, it is possible to use positive ones for showcasing and advocating for true human values.¹⁶ Theatre critic Valeriya Gumenyuk noticed that all Slavutin's productions are characterized by the humanity of the matter concerned as well as artistic sincerity, no matter what a production is about.¹⁷

13 Tatiana Medvedeva, "Evgeny Slavutin: Talents Don't Grow up in Open Fields" ["Evgeny Slavutin: Talanty v chistom pole ne vyrostayut"], *Vechernyaya Moskva*, no. 23 (25832), February 9, 2012.

14 Shrii Prabhat Ranjan Sarkar, *Neo-Humanism: Principles and Cardinal Values, Sentimentality to Spirituality, Human Society* (Willow Springs: Ananda Marga Publications, 2012).

15 Avadhutika Ananda Usa Acarya, "The Philosophy of Neo-Humanism, presented by Prabhat Rainjan Sarkar, by Avadhutika Ananda Usa Acarya," trans. Krshnakali (Camila Mozzini-Alister), *Dharma for All*, September 22, 2019, <https://journal.d4all.org/2019/09/8ed-review-neo-humanismo-didiusa-eng/>.

16 Dmitry Bulin, "Evgeny Slavutin: Theatre is the Promotion of Timeless Values" ["Evgeny Slavutin: Teatr – eto reklama vechnikh tsennostey"], *Moskovskie novosti*, no. 11 (1378), March 23-29, 2007.

17 Valeriya Gumenyuk, "In Search of Luck" ["V poiskakh udachi"], *Teatralnaya afisha*, no. 7 (181), August-September, 2016, 15.

As Slavutin admits, he is not a supporter of any particular theatre theory. In his productions, he can use any technique, whether it be theatre in the mode of Shakespeare, Moliere, Stanislavsky, Meyerhold, Vakhtangov, Brecht, or others. He never knows in advance which approaches he will use; everything is decided during rehearsals and the staging process. Therefore, in his performances one can observe a mixture of genres, wherein tragic scenes are replaced by comedic ones or farcical scenes turn into musical numbers. Slavutin states, "If every Meyerhold performance was a new sort of theatre then, now every scene in a performance must be a new sort of theatre. Therefore, all of MOST's performances are polygenre productions."¹⁸ It should be noted that Slavutin was formed as a director in the student theatre. It is obvious that at that time, being limited due to the financial capabilities of the theatre in the use of scenery, costumes, make-up, lighting, and sound equipment, Slavutin adsorbed those methods that suggested minimalism and conciseness.

Approaches to Acting and Character on MOST Stages

Following his humanistic theatre conception, Slavutin privileges supremacy of word, thought, and meaning in acting and uses an unusual method of actor-viewer relations. He rejects the concept of the 'fourth wall' that splits the stage and the auditorium and considers the spectators as passive observers as if they spy through a keyhole. This concept as a part of realistic or naturalistic theatre was developed and promoted by Stanislavsky.¹⁹ Slavutin promulgates acting, speaking, and thinking in the presence of the audience. This approach most likely originates from Yury Lyubimov's theatre of '60s-'70s. Lyubimov became one of the first and most successful theatre directors in the USSR and Russia who applied Brecht's method and his theory of the Epic Theatre.²⁰ In his performances at the Taganka Theatre and Vakhtangov Theatre, Lyubimov, following Brecht's method, broke one of the main stage laws of that time – the law of the 'fourth wall' – and suggested actors interact with the audience and use Brechtian demonstration and defamiliarization.²¹ Slavutin also rejects the

18 "MOST Theatre: The Art of Smiling" ["Teatr MOST: iskusstvo ulybatsya"].

19 Petonelle Archer, "An Introduction to Stanislavski," British Library, September 7, 2017, <https://www.bl.uk/20th-century-literature/articles/an-introduction-to-stanislavski>.

20 Henry Glade, "Major Brecht Productions in the Soviet Union since 1957," in *Bertolt Brecht, Political Theory and Literary Practice*, ed. Betty Nance Weber and Hubert Heinen (Athens: University of Georgia Press, 2010), 88-99.

21 Birgit Beumers, *Yury Lyubimov: at the Taganka Theatre, 1964-1994* (Amsterdam: Harwood Academic Publishers, 1997).

‘fourth wall’ but doesn’t allow direct interaction between actors and the audience. In his approach, the characters’ dialogue is commonly done in relation to the audience in monologue style; in these conditions actors speak not to the audience but in the presence of the audience. If an actor addresses his- or herself directly to the audience in some moments of a performance, spectators become characters in the performance at these moments. Slavutin’s approach includes putting the characters of the play on a stage or a rostrum in front of an imaginary audience. Characters act as if they are actors of a street theatre, lecturers of lessons, speakers at a meeting, spokespersons at a debate club, and so on. In such a way, every character, even being alone on a stage, is always in a public space with an imaginary audience. This can be called the ‘stage on stage’ effect because actors enact characters that are put in a public space (Fig. 1).



Fig. 1: An onstage “audience” of character spectators in *Cyrano*. They react to the events from a shared objective position and help focus audiences’ attention on the talk of main characters.

It promotes the most active actor’s position where not only the actors but also their characters are on stage. As L. Shlyapina wrote about E. Slavutin’s production of *The Invincible Armada*, “amazing impetuosity, farcical courage and interaction with spectators (it makes one remember lost traditions of street theatre) captivate from the first minutes.”²² In *The Dark Man, or I Am Poor*

22 L. Shlyapina, “*Invincible Armada*’ of Love” [“*Nepobedimaya Armada*” lyubvi’], *Moskovskiy*

Soso Jughashvili staged by E. Slavutin in 1988, Stalin and Beria are talking in a grotesque-parody style bursting many people's preconceptions and myths of the Soviet period. Talking with Beria, Stalin tells him, "If you are not a public enemy tell me / Why do you want to be a person who is free?" In this place, as well as in other monologues and dialogues with Beria, however, Stalin actually appeals to the audience.²³ In such a system of relations, spectators have a role of participants and eyewitnesses for whom current events are very important, and a two-way communication is established. As written in a review of MOST Theatre's *The Trojan Virus*, "actors also listen to the audience; sometimes you can see that when the actors talk they are looking not at each other, but directly into spectators' eyes. As much as to say, 'Fancy that! What do you think of that?' People, of course, don't sit back."²⁴ Characters raise issues to spectators rather than to other characters. It is in line with Slavutin's standpoint that the audience is the main protagonist in his theatre.²⁵ This dynamic increases the degree of involvement of the audience and provokes deeper understanding of the questions raised.

Slavutin's approach generates the appearance of two special types of characters in most of his productions. The first is a main character ('Narrator') telling a story throughout a play. The 'Narrator' tells a story of his/her or someone's life to an imaginary audience. Sometimes the 'Narrator' acts also as an emcee, which means the 'Narrator' introduces other characters to the audience. In the production of *The Happy Underdog*, it is an adult writer who tells the story of his childhood. Slavutin separates the characters in time on purpose. All the scenes played are the memories of the writer. All the other characters exist in the writer's childhood. Before a new character appears, the writer gives a brief description of them. In *The Trojan Virus*, the story of the Trojan War is told by Coryphaeus. This character is based on the leader of the chorus in ancient Greek plays. Coryphaeus introduces the characters of the play, leads the story line, and sometimes engages in dialogue with other characters. At the turning point of the tragedy he appeals to the audience:

Here every ancient Greek'd have sprung from seat
And clapped hands like a true Greek. It was great!

Universitet, no. 1 (3797), January, 1997.

23 S. Eremeeva, "Laugh against Fear" ["Smekh protiv strakha"], *Sovetsky Tsirk*, no. 17 (187), June 18, 1988.

24 "MOST and *The Trojan Virus*" ["MOST i Troyansky virus"], *Tvoya vertikal*, no. 4 (18), April, 2002.

25 "MOST Theatre: *The Art of Smiling*" ["Teatr MOST: iskusstvo ulybatsya"], *Moskovskiy Universitet*, no. 27 (4218), September, 2007.

If someone from the spectators applauded after these words Coryphaeus resumed:

I thought that ancient Greeks are absent in the hall.
Let's follow our tragic story further! I go on!

If this were not the case he said:

I see that ancient Greeks are absent in the hall.
Let's follow our tragic story further! I go on!

This example, once again, demonstrates the important role of the spectators and formation of the two-way communication between the actors and the audience in Slavutin's productions. Among all the characters it is the 'Narrator' who largely participates in this communication.

In *Sweet Shura*, a woman tells a story of an old woman who had three bad marriages and a true love but never got around to eloping with her sweetheart who lived far away from her city. The same can be seen in *The Invincible Armada* production. There a servant 'conducts' the story and untangles a knot of romantic relationships. This comedy starts with a review of the characters presented by the servant.²⁶ In several Slavutin productions, 'Narrators' are not separated so clearly. For example, his *Cyrano* production looks rather like a story told by Cyrano as events taking place in the here and now. The play, rewritten by Slavutin, contains monologues which sound like guidance and a call to the audience to be braver in love. The same can be discovered in *Dear God!* The audience considers the advice as the little boy Oscar imparts his revelation on life's purpose. This type of character makes for closer dialogue with spectators, including them among the dialogue partners.

Another special character is a notional 'Chorus' (or People) having a functional analogy with a Greek chorus in the plays of classical Greece. It is usually a number of unnamed characters who act as a whole, reacting to the events from a shared objective position. They are almost never present in the original plays that Slavutin chooses to stage, don't influence the plot, and thus are not necessary. Slavutin takes care to create them, however, since their presence adds contrast and sharpness to the plot. The 'Chorus' stresses certain points

26 "The Invincible Armada, bit 1," Moscow Open Student Theatre, July 21, 2017. <https://www.youtube.com/watch?v=4R1p6U87SK0>.

and in general makes the visual and audial perception of the play richer. If it's the retinue that makes the king then, in the case of Slavutin's productions, it can be said that it is the 'Chorus' that makes the main characters. Such characters are soldiers and nymphs in *The Invincible Armada*, soldiers and Parisians in *Cyrano*, soldiers in *The Trojan Virus*, kids in the hospital in *Dear God!*, and inhabitants of Leningrad in *The Happy Underdog*.

Sometimes the 'Chorus' plays a more important role. For example, in *The Happy Underdog* the adult writer tells about walking along a narrow cornice at the height of the third floor past six windows in order to beat the achievement of the kids from the neighboring yard where a boy went past three windows on the second floor. Nobody actually walks along a cornice on the stage, but as the writer narrates this scene, people living in that building are on stage watching the boy. Spectators can imagine through feelings and reactions of these people how the young writer walks. In the fourth window he sees Lisa, a girl who is in love with him though he doesn't realize it. At that moment actors on the stage move, as if they look into Lisa's window and, knowing about her love for the young writer, sympathize with her.²⁷ In this way the 'Chorus' accentuates the relationship between characters, which is important for the plot.

From these observations, it could be concluded that Slavutin uses Brecht's method in staging performances. Elements of the method, such as direct interaction with the audience and the presence of the Narrator, can be detected. Nevertheless, the actors in Slavutin's performances get used to the role. They, as well as the director, apply in the work such elements of Stanislavsky's method as given circumstances, objective, super-objective, through-line, tempo-rhythm, and others. Such a combination of the different methods is made possible by moving the 'fourth wall' to the far end of the hall and the including the spectators in the performance as characters. This is facilitated by the intimacy of the theatre hall and the lack of separation of the stage and the auditorium (wing flats are rejected; the actors are so close that they can almost be touched).

27 "A bit of *The Happy Underdog* production," Moscow Open Student Theatre, July 21, 2017. <https://www.youtube.com/watch?v=ukJO4f5-w04>.

Mise-en-Scène Technique

Slavutin's conception of theatre has formed his mise-en-scène technique. Having analyzed Slavutin's productions, we can conclude that similar elements of mise-en-scène technique are observed in different plays. To render the logic of a storyline and characters as accurately as possible and to establish a closer contact, Slavutin produces a special acting space that can be named 'stage on stage,' as mentioned above. This effect presents itself in the following points. Acting space is constricted by set design and lighting equipment and located on the front of the stage (Fig. 2, 3). Slavutin transforms constricted stage space into an imaginative arena, rostrum or street theatre, and places actors there. It stimulates more active acting conditions. Rejection of the 'fourth wall' results in the frontal position of actors. This can be seen on the picture of *Cyrano* production (Fig.

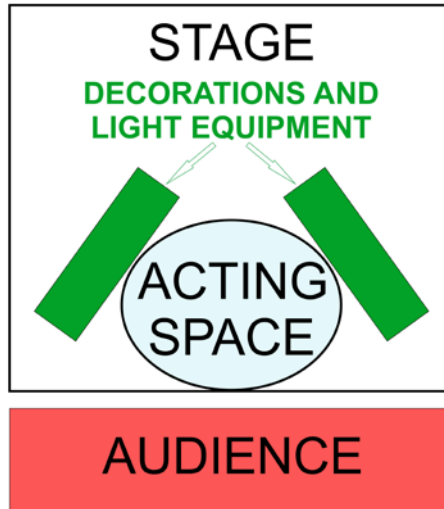


Fig. 2: An example of Slavutin's frontal arrangement.



Fig. 3: Constricted space, stage on stage, and front arrangement in *The Invincible Armada*.



Fig. 4: Set design and the constricted acting space on the front of the stage in *Cyrano*.

4) where Cyrano and Le Bret are talking downstage in a frontal position to the audience, with other characters, including Parisians ('Chorus'), and elements of set design constricting the acting space. The attention of Parisians converges on Cyrano and Le Bret as all eyes are bent on them. It indicates the importance of the talk for all characters and helps focus spectators' attention on this conversation.

V. Gumenyuk describes *Paganini's Caprice* as a concert (Fig. 5), "the main character Zina, worker of a rental center, who tells the story, positions herself in the center of the stage at a music stand as the principal performer. A grand piano is on her left and a little ensemble consisting of characters from Zina's story is on her right."²⁸ Slavutin defined the genre of the production as a piece for a voice and orchestra. In the farce tragedy *The Dark Man, or I Am Poor Soso Jughashvili*, Stalin and Beria are placed in a circus ring bordered by circus barriers (Fig. 6). They are positioned near a big chest with bright emblems. The chest is a secret safe as well as a secretary and an eternity box for them both.²⁹ In the comedy *The Invincible Armada*, based on Lope de Vega's play *The In-*

28 Gumenyuk, "In Search of Luck" ["V poiskakh udachi"].

29 E. Zavadskaya, "Free Play with Free Word" ["Svobodnaya igra svobodnym slovom"], *Moskovskaya pravda*, June 21, 1988.



Fig. 5: Musician “chorus” in *Paganini’s Caprice*.



Fig. 6: Stalin and Beria in the circus ring of *The Dark Man*.



Fig. 7: The platform-podium in *Sweet Shura* that condenses movement and directs performance toward the audience.

genious Lover, the stage turns into a city square. Usage of scene decorations, including parts of circus barriers and assumed gazebos, narrows the stage area, drawing the viewers' attention to a small space in the middle. Footlights inserted inside the barriers serve the same purpose. The usage of circus barriers emphasizes the genre: comic play. Slavutin changes the place of action from the square to a building by adding curtains to assumed gazebos.³⁰ In the production of *Dear God!*, acting space is constricted by ballet bars that can be perceived as a squared ring where little Oscar battles to survive, or as a hospital room, the walls of which threaten the terminally ill boy, or as a dance room for heavenly angels.³¹

The same arrangement of stage decorations and splitting of the stage can be seen in *Cyrano*, *The Trojan Virus*, *Sweet Shura* and other productions. The director brings actors as close to the audience as possible, putting them downstage and cutting off the upstage area. In *The Trojan Virus* and *Sweet Shura*

30 "The Invincible Armada, bit 2," Moscow Open Student Theatre, July 21, 2017. <https://www.youtube.com/watch?v=j7TLZtg4k7U>.

31 "Teaser of *Dear God!* production," Moscow Open Student Theatre, September 22, 2013. <https://www.youtube.com/watch?v=iNE3o-qXgH0>.



Fig. 8: Cyrano's beret recalling Che Guevara's

(part 1 of *Invincible Armada*), a podium-like structure is placed in the middle of the stage, which is used by the actors to enter and leave the playing space (Fig. 7). The most succinct description of Slavutin's approach is given in a review of the *Sweet Shura* production: The "set design is unchanged. There is little free space on the stage: a five-piece orchestra is upstage, a podium is in the middle of the stage. They sing on it. Everyone is dressed in white clothes of the early 20th century. There is only downstage to play. There is little motion, just the artful book, Lyudmila Davydova's perfect acting, and magnificent vocals."³²

32 Viktor Bulanov, "The Show Goes on..." ["Shou prodolzhaetsya..."], *Moskovskiy Universitet*, no. 38 (4014), November, 2002.

It should be noted that the elements of set design used in Slavutin's productions are usually conditional and atemporal. In productions based on classical plays he mixes times on purpose by the addition of contemporary elements of set design, stage properties, and costumes. This emphasizes the inalterability of life's true values Slavutin propagates. On the *Cyrano* production:

at minor changes in the original play text and meanings, visual elements of the production are contemporized. In the first scene the characters are certainly dressed not according with that epoch style: rock attributes, Bermuda



Fig. 9: Count De Guiche in stylish modern belt (*Cyrano*).

shorts. So we can believe that this story could happen in the present day; if we eliminate several minutiae relating to technological innovations we shall not really see significant difference.³³

Moreover, such contemporizing of costumes and properties helps to talk with

33 Evgeniya Solomko, "Cyrano Production of the MOST Theatre" ["Spektakl Sirano teatra MOST"], *Gruppa bystrogo reagirovaniya*, <http://genefis-gbr.ru/spektakl-sirano-teatra-most>.



Fig. 10: Roxanne as a stylishly-dressed woman from the 1980s.

the audience in clearer terms. Cyrano with a Che Guevara Silver Metal Star Beret Cap, Count De Guiche in sneakers and with a diamante leather belt, Roxanne with a white kerchief and large sunglasses as an '80s stylishly-dressed woman (Fig. 8, 9, 10) – these unexpected characters, costumes, music, and the classical story balance together.³⁴ The same can be seen quite distinctly in *The Trojan Virus* where ancient Greek characters are in contemporary decorations and dresses in the atmosphere of rock music. Viewing a war as an immemorial and never-ending virus, Slavutin dresses the Greek soldiers in Russian camouflage (Fig. 11); Odysseus, Agamemnon, and Neoptolemus (Achilles' son) get to be a commando,

an admiral of the Black Sea Navy Fleet, and a young pioneer respectively.³⁵ Their costumes, however, are just stylized ones which contain also elements of clown attire (clown noses, colored wigs, clown glasses, masks with feathers) (Fig. 12). Elements of clownery transfer a tragic style to tragifarce that emphasizes irrationality, absurdity, and ugliness of wars. In such a way, Slavutin mixes not only times but also genres, as mentioned above.

Costumes of persons from the 'Chorus' usually imitate stage decorations. In *The Trojan Virus*, the Greek soldiers' camouflage has the same coloring as a disruptive pattern material on a fence extended along the stage. In *Cyrano*,

34 Polina Shumitskaya, "Treasures of Belarusian "Koufar" ["Sokrovishcha belorusskogo "Kufara"], *Vecherniy Minsk*, October 14, 2008.

35 "MOST and *The Trojan Virus*" ["MOST i Troyansky virus"].



Fig. 11: Modern Russian commando imagery and frontal, spectated staging in *The Trojan Virus*.



Fig. 12: Stylized costume elements that invoke the ironic in *The Trojan Virus*.

Parisians have white dresses and hats and form one whole arrangement with the white decorations (see fig. 4F). White color dominates in Slavutin's performances and the whole space of MOST (checkroom, crush-rooms, stairs, stage space). MOST got its own building with a stage only in 2009 and designed internal spaces in white, which is unusual for theatres. On the white stage, Slavutin uses white elements of set design. They are a carriage, barrels, and lanterns in *Cyrano* (Fig. 13, 14 also see fig. 4, 10); a boat, bits, stairs, and folding screens in *The Happy Underdog*; a table, chair, clock, and folding screens in *Sweet Shura* (see fig. 7). Here, white is the color of hope, dream, faith, happiness, and the future. It conveys a positive, festive, joyful feeling. White walls and decorations make it easy to paint the stage space using lighting instruments in bright, saturated colors. Often Slavutin uses white as a counterpoint to the plot of the play. In *Cyrano*, as dying *Cyrano* dances with

Roxanne, couples in white robes with white wreaths on their heads are swept away by waltzes around them while white snow falls from the sky (Fig. 15). In the hospital of *Dear God!*, around the boy Oscar, who has only a few days left, girls flutter in pink pajamas and dresses and dance a Christmas dance in white costumes, after which angels in the form of little ballerinas in white tutus escort Oscar to his last journey. This approach allows Slavutin to shift the emphasis of performances and speak with the audience not about the tragedy when a person dies, but about the joy of life, about the extraordinary value of the everyday, about the beauty of this world, about the happiness of having loved ones. Thus, Slavutin shows not how everything is bad, but how it can be good. In my view, it is a result of Slavutin's humanistic concept of theatre. It is like the very light that Sarkar spoke of (in the quote given above). Of course, this is only one of the performance components. In concert with the dramatic



Fig. 13: Use of white elements that easily take on other colors through light in *Cyrano*.

material and musical accompaniment, carefully selected by Slavutin in accordance with the criteria of his humanistic conception of theatre, it creates an organic whole.

The text is very important for Slavutin, so he always makes his own version of a play or adaptation of a prose work. Sometimes he very seriously processes the original text to enhance the desired effect. Work on the text continues



Fig. 15: Black and grey dominate later scenes in *Cyrano* and those at the convent. Although there are no curtains, projections suggest location. Color and nearly bare stage symbolize inanimation of Roxane's soul, empty spaces of the convent, and autumn trees losing their leaves.

during rehearsals, production, and even after the start of the performances. Slavutin focuses on words, their meanings, intonations, and believable acting in his productions. This results in laconic set design and occasionally in some stasis on stage. Reviewers indicate that laconic set design together with maximum concentration of feelings and information is a characteristic feature of MOST Theatre.³⁶ This conditional set design is always simple, multi-valent, and succinct as a symbol. One of its aims is to give spectators' fancy full scope.^{37,38,39} For example, the main element of the scenery in *Cyrano* is the carriage. It stands motionless for the whole performance and also plays the role of Roxanne's balcony, the doors through which characters enter and exit,

36 Nadezhda Pupysheva, "Production 'Cyrano'" ["Spektakl "Sirano"], *Vuzovskiy vestnik*, no. 4 (52), February 16-29, 2008.

37 Solomko, "Cyrano Production of the MOST Theatre" ["Spektakl *Sirano* teatra MOST"].

38 Valery Begunov, "Venue for Meeting of Generations, Times and People – "MOST" ["Mesto vstrechi pokoleniy, vremen i lyudey – "MOST"], *Planeta krasota*, no. 03-04, 2008, 30.

39 Valery Begunov, "Between Past and Future of Your Own Heart" ["Mezhdu proshlym i budushchim sobstvennogo serdtsa"], *Strastnoy bulvar*, 10, no. 1 (2008): 132.

and the military post of the French army (Fig. 16, 17). Here again, the similarity of the methods used by Slavutin with the *mise-en-scenic* elements of the Epic Theatre of Brecht should be noted. Brecht is characterized by a departure from the illusion of reality to conventionality and symbolism. The design of



Fig. 16: The carriage in *Cyrano*, with “passionate” curtains and Roxanne’s balcony.

the scene is rather suggestive in nature and reproduces only the most characteristic signs of place and time; used scenery elements and props can be multifunctional and multi-meaning.⁴⁰

In conclusion, it can be said that Evgeny Slavutin formed his *mise-en-scène* technique as a result of experiments on mixing theatrical techniques and genres in his performances, a technique undoubtedly influenced by Slavutin’s humanist ideas about the theatre. Regardless of the fact that MOST is a state-supported professional theatre, its aesthetics and Slavutin’s *mise-en-scène* technique are based on the traditions of the Student Theatre of Moscow State University. Like Stanislavsky, Slavutin sets the task of leading the viewer to catharsis, to sensory experience, to spiritual cleansing. In his performances, Stanislavsky’s method used in acting is surprisingly combined with Brecht-

40 “Epic Theatre and Brecht,” BBC, <https://www.bbc.co.uk/bitesize/guides/zwmvd2p/revision/5>

tian stage space. This is a hallmark of Slavutin's works. The Brechtian space is created due to the absence of wing flats, the use of a minimum of scenery and props (which at the same time can be multifunctional and multivalent), the avoidance of naturalism in the stage design, the frontal arrangement of the actors, and the interaction of the actors with the audience, highlighted by the conditional Narrator and Chorus among the characters. This combination of seemingly incompatible methods of Stanislavsky and Brecht becomes possible due to the rejection of the fourth wall and the inclusion of spectators in the performance as characters. This creates the formation of special ways of interaction between actors and spectators. Actors in this situation are always in public space, which causes the appearance of the 'stage on stage' effect, wherein the character played by the actor also appears on the conditional 'stage.' The stage design is aimed at enhancing this effect. The scenery and light outline,



Fig. 17: The carriage in *Cyrano*, with changing curtains and darker costumes to indicate location and context.

emphasize, and enhance attention on this conditional 'stage.' It seems to me that this is a unique, distinctive feature of Slavutin's method. Another distinctive feature is the white stage space and the white color of most of the scenery and costumes. White color, symbolizing all the light components of human life, is consistent with Slavutin's humanistic concept of theatre.

Works Cited

- Archer, Petonelle. "An Introduction to Stanislavski." British Library. September 7, 2017. <https://www.bl.uk/20th-century-literature/articles/an-introduction-to-stanislavski>.
- Avadhutika Ananda Usa Acarya. "The Philosophy of Neo-Humanism, presented by Prabhath Rainjan Sarkar, by Avadhutika Ananda Usa Acarya." Translated by Krshnakali (Camila Mozzini-Alister). *Dharma for All Journal*. September 22, 2019. <https://journal.d4all.org/2019/09/8ed-review-neo-humanismo-didiusa-eng/>.
- Begunov, Valery. "Between the Past and Future of Your Own Heart" ["Mezhdu proshlym i budushchim sobstvennogo serdtsa"]. *Strastnoy bulvar*, 10, no. 1, 2008, 132-135.
- Begunov, Valery. "A Venue for Meeting of Generations, Times and People – "MOST" ["Mesto vstrechi pokoleniy, vremen i lyudey – "MOST"]. *Planeta krasota*, no. 03-04, 2008, 30-33.
- "A Bit of *The Happy Underdog* Production." Moscow Open Student Theatre. July 21, 2017. <https://www.youtube.com/watch?v=ukJO4f5-w04>.
- Beumers, Birgit. *Yury Lyubimov: at the Taganka Theatre: 1964-1994*. Amsterdam: Harwood Academic Publishers, 1997.
- Bulanov, Viktor. "The Show Goes on" ["Shou prodolzhaetsya..."]. *Moskovskiy Universitet*, no. 38 (4014), November, 2002.
- Bulin, Dmitry. "Evgeny Slavutin: Theatre is Promotion of Life's Timeless Values" ["Evgeny Slavutin: Teatr – eto reklama vechnikh tsennostey"]. *Moskovskie novosti*, no. 11 (1378), March 23-29, 2007.
- "Epic Theatre and Brecht." BBC. <https://www.bbc.co.uk/bitesize/guides/zwmvd2p/revision/5>
- Eremeeva, S. "Laugh against Fear" ["Smekh protiv strakha"]. *Sovetsky Tsirk*, no. 17 (187), June 18, 1988.
- Glade, Henry. "Major Brecht Productions in the Soviet Union since 1957." In *Bertolt Brecht, Political Theory and Literary Practice*. Edited by Betty Nance Weber and Hubert Heinen, 88-99. Athens: University of Georgia Press, 2010.
- Gumenyuk, Valeriya. "In Search of Luck" ["V poiskakh udachi"]. *Teatralnaya afisha*, no. 7 (181), August-September, 2016, 15-16.
- "*The Invincible Armada*, bit 1." Moscow Open Student Theatre. July 21, 2017. <https://www.youtube.com/watch?v=4R1p6U87SK0>.
- "*The Invincible Armada*, bit 2." Moscow Open Student Theatre. July 21, 2017. <https://www.youtube.com/watch?v=j7TLZtg4k7U>.
- McLaughlin, Sigrid. "Tatyana Tolstaya." In *The Image of Women in Contemporary Soviet*

- Fiction*, edited by Sigrid McLaughlin, 202-212. London: Palgrave Macmillan, 1989. (doi: 10.1007/978-1-349-20371-0_12).
- Medvedeva, Tatiana. "Evgeny Slavutin: Talents Don't Grow up in Open Fields" ["Evgeny Slavutin: Talanty v chistom pole ne vyrostayut"]. *Vechernyaya Moskva*, no. 23 (25832), February 9, 2012.
- Moscow Government. *Decree N 549 of June 22, 1999 "About the Establishment of Moscow Open Student Theatre."* [Postanovlenie Pravitelstva Moskvyy ot 22 iyunya 1999 g. N 549 O sozdanii Moskovskogo Otkrytogo Studencheskogo Teatra]. Moscow: Moscow Government, 1999.
- Moskovskiy Universitet*. "MOST Theatre: *The Art of Smiling*" ["Teatr MOST: *iskusstvo ul'ybatsya*"]. no. 27 (4218), September, 2007.
- Pupysheva, Nadezhda. "Production 'Cyrano'" ["Spektakl 'Sirano'"]. *Vuzovskiy vestnik*, no. 4 (52), February 16-29, 2008.
- Rose, Margaret A. *Parody: Ancient, Modern and Post-modern*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- Safronikhin, Anatoly. "Moscow State University Student Theatre – MOST Theatre." In *Le théâtre universitaire: Pratiques et expériences. The University Theatre. Practice and Experience*, edited by Robert Germay and Philippe Poirrier, 157-65. Dijon: Éditions Universitaires de Dijon, 2013.
- Safronikhin, Anatoly, and Elena Illarionova. "Moscow University Theatre's Repertoire since Its Foundation to the Present Day." In *University Theatres and Repertoires*, edited by Vito Minoia, Maria S. Horne, Elka Fediuk, Françoise Odin, Lucile Gargagnati, Dennis Beck and Aubrey Mellor, 169-86. Urbino: Edizioni Nuove Catarsi, 2016.
- Sarkar, Shrii Prabhat Ranjan. *Neo-Humanism: Principles and Cardinal Values, Sentimentality to Spirituality, Human Society*. Willow Springs: Ananda Marga Publications, 2012.
- Shlyapina, L. 'Invincible Armada' of Love ["'Nepobedimaya Armada' lyubvi"]. *Moskovskiy Universitet*, no. 1 (3797), January, 1997.
- Shumitskaya, Polina. "Treasures of Belarusian *Koufar*" ["Sokrovishcha belorusskogo 'Kufara'"]. *Vecherniy Minsk*, October 14, 2008.
- Slavutin, Evgeny. "Reload" of Stanislavsky System in XXI Century, Innovative Method of Actors' Training in the MOST Theatre." In *IX World Congress of the International University Theatre Association (AITU-IUTA). Traditions, Research, Experimentation: The Essential Elements of Contemporary University Theatre*, 82. Belarusian State University, Minsk, Belarus, July 2-6, 2012. Minsk: Belarusian State University, 2012.
- . "Innovative Approach to Training of Actors at the MOST Theatre: New View on Stanislavsky System in the XXI Century." *Theatre and University in the XXI Cen-*

tury: abstracts of XII World Congress of the International University Theatre Association. Edited by Anatoly Safronikhin, 185. Moscow, Russia, August 22-24, 2018. Moscow: Admiral Print, 2018.

Solomko, Evgeniya. "Cyrano Production of the MOST Theatre" ["Spektakl Sirano teatra MOST"]. *Gruppa bystrogo reagirovaniya*. <http://genefis-gbr.ru/spektakl-sirano-teatra-most>.

"Teaser of *Dear God!* Production." Moscow Open Student Theatre. September 22, 2013. <https://www.youtube.com/watch?v=iNE3o-qXgH0>.

Tolstaya, Tatyana. "Sweet Shura." In *White Walls: Collected Stories*. Translated by Jamey Gambrell and Antonina W. Bouis, 29-40. New York: New York Review Books, 2007.

Tvoya vertikal. "MOST and *The Trojan Virus*" ["MOST i *Troyansky virus*"]. no. 4 (18), April 2002.

Zavadskaya, E. "Free Play with Free Word" ["Svobodnaya igra svobodnym slovom"]. *Moskovskaya pravda*, June 21, 1988.

Le Théâtre Universitaire Liégeois de 1941 à 1983. Les premiers jalons de son institutionnalisation

Le Théâtre Universitaire Royal de Liège (TURLg) est né officiellement en 1941 et depuis, sans interruption, – fait notable dans le monde du théâtre universitaire – il n'a cessé de développer, en marge du système académique, ses projets artistiques de pratique amateur. Comment ces activités théâtrales non académiques ont-elles pu s'inscrire aussi durablement au sein de l'Université de Liège? En suivant une perspective historique et institutionnelle, cet article propose de dégager les facteurs favorables à cette stabilité du TURLg pendant la période considérée et ce, en s'appuyant sur les concepts bourdieusiens de *champ*, *d'habitus* et de *capital*.

The University of Liège Theatre from 1941 to 1983: First Steps toward Its Institutionalisation

The official birth of the Théâtre Universitaire Royal de Liège (TURLg) occurred in 1941. Since then, it has developed its artistic activities of amateur practice without interruption. (It's done so on the margins of the academic system and continuously; this is a notable fact in the environment of university theatres). How have these non-academic theatrical activities been able to become so sustainable within the University of Liège? This study aims to identify, from a historical and institutional perspective, the factors that have allowed this stability of the TURLg during the period considered by employing Bourdieu's concepts of field, habitus and capital.

El Teatro Universitario de Lieja, 1941 – 1983. Los primeros pasos de su institucionalización

El Teatro Real Universitario de Lieja (TURLg) nació oficialmente en 1941 y desde entonces, sin interrupción -hecho destacable en el contexto del teatro universitario - ha seguido desarrollando, al margen del sistema académico, sus proyectos artísticos en la práctica amateur. ¿Cómo han podido estas actividades teatrales no académicas llegar a ser tan sostenibles dentro de la Universidad de Lieja? Siguiendo una perspectiva histórica e institucional, nos proponemos, en este artículo, identificar los factores favorables a esta estabilidad de la TURLg durante el período considerado, apoyándonos en los conceptos de *campo*, *habitus* y *capital* de Bourdieu.

Alain Chevalier

Licencié en philologie classique, Alain Chevalier dirige depuis 2007 le Théâtre Universitaire Royal de Liège (TURLg) en Belgique. Il y est entré dès son inscription à l'Université en 1982 et y est devenu acteur, metteur en scène et formateur. Il a à sa charge l'organisation des RITUs (Rencontres Internationales de Théâtre Universitaire) qui ont lieu chaque année à Liège en février/mars. Il mène une recherche doctorale sur les convergences et les divergences de la transmission de l'art du théâtre à l'université et dans les écoles professionnelles. Il est membre fondateur et administrateur de l'Association Internationale du Théâtre à l'Université (AITU-IUTA)

Le Théâtre Universitaire Liégeois de 1941 à 1983. Les premiers jalons de son institutionnalisation

Alain Chevalier

Présent sans interruption sur la scène universitaire depuis les années 1930, le Théâtre Universitaire Royal de Liège (TURLg) s'est trouvé confronté aux questionnements et enjeux qui ont jalonné l'histoire de cette pratique théâtrale particulière tout au long du XXème siècle. Cette présence constante dans le domaine et toutes les expériences de terrain qu'il en a retirées, lui ont donné une position influente ces dernières années au sein du monde théâtral universitaire, et partant au sein de notre Association Internationale du Théâtre à l'Université. Pour rappel, c'est le TURLg lui-même qui a été chargé d'organiser en octobre 1994 le premier congrès fondateur de l'AITU sous l'impulsion de représentants de troupes universitaires venus d'une vingtaine de pays d'Europe, d'Afrique et des Amériques et qui se retrouvaient régulièrement à Liège lors des RITUs, (les Rencontres Internationales de Théâtre Universitaire).

C'est pour comprendre cette position actuelle du TURLg que nous nous proposons d'en étudier le développement depuis ses origines modernes. Pour ce faire, nous adopterons à la fois une perspective historique et une perspective sociologique en nous servant de quelques concepts de base tirés de la théorie des champs de Pierre Bourdieu. Nous parlerons également d'institution, notion que nous définirons au préalable et nous centrerons notre propos sur les éléments de l'ancrage institutionnel du TURLg au sein de l'Université de Liège et ce, par le biais de son répertoire et de la trajectoire de ses agents. Pour limiter notre propos, nous commencerons notre étude aux années 1930 car c'est à cette époque, comme le précise Robert Germay « que fit sa percée le théâtre *stricto sensu*, sous la forme de représentations théâtrales : mises en scène de textes d'auteurs dramatiques » alors qu'auparavant les spectacles proposés par les étudiants liégeois prenaient plutôt la forme de « revues » ou de « cabarets ».¹ Nous nous arrêterons en 1983, date de la désignation du Professeur Germay comme directeur du TURLg.

1 Robert Germay, « Le Théâtre Universitaire Royal de Liège » in Robert Germay – Philippe Poirrier, *Le Théâtre Universitaire. Pratiques et expériences. The University Theatre. Practice and Experience* (Dijon, Editions Universitaires de Dijon, 2013) : 41

Quelques définitions préalables

1/ Le TURLg, un théâtre universitaire de type encadré

Selon la typologie établie dans la Charte de Liège², les théâtres universitaires se présentent sous la forme de pratique spontanée, de pratique encadrée ou de pratique pré-professionnelle. Le TURLg ressortit de la deuxième catégorie, cette troupe ayant été encadrée continuellement et dès ses origines par un enseignant de l'Université de Liège comme nous allons le voir. De type amateur, il ne propose pas de formation qualifiante et reste extérieur en soi au monde professionnel. Nous verrons néanmoins que les agents eux-mêmes ont entretenu des relations avec la profession, ce qui aura des incidences sur le positionnement de la troupe liégeoise.

2/ Institution

Terme central en sociologie, la notion d'institution a connu des avatars si nombreux et est devenue si lâche qu'« un sociologue comme Gurvitch proposait de l'exclure de la terminologie de sa discipline ».³ Il ne s'agit pas ici d'entrer dans ce débat sans fin mais bien de voir en quoi le point de vue institutionnel nous aide à analyser l'histoire du TURLg. Si bien que parmi les nombreuses définitions que nous trouvons pour cette notion, nous retiendrons celle-ci : « Tout fait social, doté d'une existence propre, extérieure aux individus, est une institution à condition d'être doté d'une certaine stabilité dans le temps⁴ ». Cette définition met en exergue deux caractéristiques des institutions. Tout d'abord, une stabilité dans le temps. Une institution s'inscrit dans la durée. Son existence n'est pas éphémère. Ensuite, elle se présente comme extérieure aux individus. Les agents de l'institution ne constituent en son sein qu'un élément « passager » et interchangeable. Corollairement, nous pouvons dire qu'une institution a donc une durée d'existence plus longue que celle de ses agents. Nous retiendrons ces deux caractéristiques pour l'étude de l'histoire particulière du TURLg.

3/ « Champ », « habitus » et « capital » selon Pierre Bourdieu

Proche de celle d'institution, la notion de « champ », pivot de la théorie sociologique de Pierre Bourdieu, est également bien connue : nous pouvons tout aussi bien parler d'institution théâtrale que de champ théâtral pour définir

2 La Charte de Liège est publiée sur le site de l'AITU : <http://iuta-aitu.org/index.php/public/fr/about/>

3 Selon Jacques Dubois, *L'institution de la littérature* (Loverval, Editions Labor, 2005) : 47

4 François Buton, « Histoires d'institutions. Réflexions sur l'historicité des faits institutionnels, » *Raisons politiques*, 40 (2010/4) : 24. DOI 10.3917/rai.040.0021.

tout l'espace social qui se structure autour de la pratique de cet art. Cependant, ces deux notions se distinguent, notamment par leur inscription dans des ensembles théoriques différents qui les lient directement à d'autres notions. C'est ainsi que nous trouverons chez Bourdieu le triangle « champ », « habitus » et « capital », comme armature de base de sa théorie du social. Pour rappel :

Un champ se définit, [...] entre autres choses, par la lutte entre les agents et par la définition des enjeux et des intérêts spécifiques, qui sont irréductibles aux enjeux et aux intérêts propres à d'autres champs (on ne pourra faire courir un philosophe avec des enjeux de géographe) et qui ne sont pas perçus de quelqu'un qui n'a pas été construit pour entrer dans ce champ. [...] Pour qu'un champ marche, il faut qu'il y ait des enjeux et des gens prêts à jouer le jeu, doté de l'habitus impliquant la connaissance et la reconnaissance des lois immanentes du jeu, des enjeux, etc.⁵

Les enjeux et les intérêts qui sont à la base de la définition et de la structuration de chaque champ lui sont donc propres et le distinguent des autres champs. Ce qui implique a contrario que l'introduction directe de principes de différenciation externe ou d'enjeux non spécifiques, s'attirera toujours d'avantage la réprobation du champ.

Les agents « jouent le jeu » du champ, marquant par là leur appartenance au champ. Ils en ont appris les règles et y prennent intérêt. Chaque agent peut alors y évoluer comme un poisson dans l'eau grâce à l'ensemble de ces connaissances acquises explicitement ou implicitement et qui forment ce que Pierre Bourdieu appelle « le capital culturel ». Ce capital culturel se présente de trois manières : à l'état incorporé, c'est-à-dire intériorisé sous forme de dispositions permanentes et durables, ce sera l'« habitus »⁶ ; à l'état objectivé par la possession de biens matériels spécifiques du champ en question et à l'état institutionnalisé sous forme de titres scolaires, de diplômes, de réussites à des concours, de prix obtenus...⁷

A côté du capital culturel, Pierre Bourdieu distingue aussi trois autres espèces

5 Pierre Bourdieu, « Quelques propriétés des champs », in *Questions de Sociologie* (Paris, Les Editions de Minuit, 1984) : 113-114.

6 Autrement dit : « L'habitus est un opérateur de calcul inconscient qui permet aux agents sociaux de s'orienter correctement dans l'espace social sans avoir à réfléchir en permanence leurs comportements » (Bruno Frère, « La sociologie critique de Pierre Bourdieu, le dernier structuralisme, » in Marc Jacquemain et Bruno Frère (Ed.) *Epistémologie de la sociologie* (Bruxelles, De Boeck, 2008) : 42).

7 Bourdieu Pierre. « Les trois états du capital culturel, » Actes de la recherche en sciences sociales. 30 (novembre 1979) : 3-6 doi : <https://doi.org/10.3406/arss.1979.2654>

de capital : le capital économique – dont nous ne parlerons pas ici et qui veut bien dire ce qu’il veut dire – le capital social et le capital symbolique. Le capital social « est l’ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d’un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées d’interconnaissance et d’inter-reconnaissance »⁸. Si ce réseau de relations ou ce capital social n’est pas complètement indépendant du capital culturel « du fait, continue Pierre Bourdieu, que les échanges instituant l’inter-reconnaissance supposent la reconnaissance d’un minimum d’homogénéité “objective” »⁹ et si comme tout capital selon le sociologue¹⁰, il n’exerce ses effets que dans son champ propre, nous considérons cependant ce capital social comme une des voies possibles qui ouvrent au hors-champ et à des enjeux non spécifiques. Cette ouverture peut s’exercer entre autres par l’intermédiaire de ce champ particulier qu’est le « champ du pouvoir » qui réunit, comme sur un parcours de golf ou lors d’une soirée mondaine, les agents dominants des différents champs¹¹.

Quant au capital symbolique, nous pouvons le définir comme étant ce qui légitime l’agent social et ses qualités aux yeux d’autrui. Le capital symbolique fonctionne comme une sorte de méta-capital qui « n’est rien d’autre que le crédit et l’autorité que confèrent à un agent la reconnaissance et la possession des trois autres capitaux »¹². Sorte de prestige, il a pour principe le processus qui fait que « n’importe quelle différence peut devenir capital symbolique, distinction, si la différence *makes sense*, « prend sens » pour des gens qui ont des catégories de perception pour la saisir »¹³. Comme le capital social, il peut

8 Pierre Bourdieu. « Le capital social. Notes provisoires », in Antoine Bevort (éd.), *Le capital social. Performance, équité et réciprocité* (Paris, La Découverte, « Recherches/MAUSS », 2006), p. 29 URL : <https://www.cairn.info/le-capital-social--9782707148049-page-29.htm>,

9 Ibid.

10 « Le capital étant un rapport social, c’est-à-dire une énergie sociale qui n’existe et ne produit ses effets que dans le champ où elle se produit et se reproduit, chacune des propriétés attachées à la classe reçoit sa valeur et son efficacité des lois spécifiques de chaque champ [ndlr : c’est l’auteur qui souligne] » (Bourdieu, *La Distinction, Critique sociale du jugement* (Paris, Les Editions de minuit, 1979) : 127).

11 « Le champ du pouvoir est l’espace des rapports de force entre des agents ou des institutions ayant en commun de posséder le capital nécessaire pour occuper des positions dominantes dans les différents champs (économique ou culturel notamment) ». (Pierre Bourdieu, *Les Règles de l’art, Genèse et structure du champ littéraire* (Paris, Editions du Seuil, 1998) : 353)

12 Cf. Alain Accardo et Philippe Corcuff, *La Sociologie de Bourdieu. Textes choisis et commentés* (Bordeaux, Le Mascaret, 1986) : 72

13 Pierre Bourdieu. « La noblesse : capital social et capital symbolique » in *Anciennes et nouvelles aristocraties : De 1880 à nos jours* [en ligne]. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l’homme, 2007 (généré le 21 avril 2018). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/editionsmsh/10044>>. DOI : 10.4000/books.editionsmsh.10044

lui aussi dans certains cas dépasser les limites d'un champ donné.

C'est donc à la lumière de ces différentes notions, que nous nous proposons à présent de porter un regard sur l'histoire du TURLg.

Le positionnement du TULg¹⁴ et de ses agents au sein de l'Université de Liège

Nous faisons remonter la naissance du Théâtre Universitaire Liégeois au 25 avril 1941. C'est en effet à cette date que les étudiants du Cercle de Philosophie et Lettres donnèrent en la Salle Académique de l'Université, une représentation des Bacchantes d'Euripide dirigée par le professeur Jean Hubaux, latiniste de formation (fig.1).

Ce Cercle, dont les activités dramatiques et autres, remontaient déjà aux années 1930, reçut, à cette occasion, sa consécration officielle des autorités académiques qui le reconnurent alors comme « Cercle Inter-facultaire de Théâtre de l'Université de Liège » et qui en désignèrent Jean Hubaux comme premier



Fig. 1: *Les Bacchantes* (1941) par le TULg, avec son directeur, le Professeur J. Hubaux en avant-plan. © Archives TURLg

14 Notre théâtre n'a porté le qualificatif de Royal qu'en 2002 (en Belgique, toute association ayant une durée d'existence de plus de 50 ans peut prétendre à ce titre). Auparavant, sa dénomination était TULg ou Théâtre Universitaire de Liège.

directeur. Cet épisode initial de l'existence du TULg fait apparaître deux des éléments qui contribuèrent dès le départ à son ancrage institutionnel : le répertoire présenté et la désignation d'un professeur à sa direction.

Travailler sur *Les Bacchantes* représentait en effet pour les étudiants du Cercle de Philosophie et Lettres, non pas un choix pris librement dans le répertoire théâtral universel, mais bien une volonté de prolonger leur propre cursus. Dans un article relatant les 40 premières années du TULg, Jeanne Wathélet-Willem, romaniste de formation et une des pionnières de la troupe, nous rappelle que le texte d'Euripide était cette année-là au programme du cours d'auteurs grecs donné par le professeur Albert Severyns. C'est à ce dernier que les étudiants présentèrent leur projet de jouer la pièce et c'est lui qui leur conseilla de s'adresser à son collègue, le professeur Jean Hubaux, qui avait déjà pris part auparavant à des travaux d'art dramatique des cercles étudiants¹⁵. Cette entreprise théâtrale se situait dès lors dans la droite ligne des missions et des enjeux spécifiques de l'institution universitaire, à savoir la recherche et l'enseignement. Pointons à ce propos que dans le cadre de ce travail sur *Les Bacchantes*, les étudiants-acteurs devaient eux-mêmes traduire leur rôle en français et en vers, un travail de version grecque similaire à celui qu'ils étaient habitués à faire en classe.

Quant au fait que les autorités universitaires décidèrent de désigner un professeur à la direction de la troupe liégeoise, nous pourrions n'y voir qu'une manière pour l'institution de garder un droit de regard sur les futures activités du Cercle, mais, dans la perspective qui nous occupe, cette décision a eu pour conséquence d'inscrire les activités du TULg dans la stabilité: la présence d'un professeur comme directeur étant plus « durable » vu sa carrière au sein de l'institution que celle d'un étudiant dont le cursus ne s'étend que sur quelques années.

De plus, désigner comme directeur du théâtre Jean Hubaux qui avait fait presque toute sa carrière à l'Université, y étant entré peu avant la Première Guerre Mondiale, ayant soutenu sa thèse en 1919, ayant été nommé chargé de cours en 1924, professeur extraordinaire en 1929 puis professeur ordinaire en 1932¹⁶, c'était choisir un agent amplement doté du capital culturel de l'insti-

15 François Duysinx et Jeanne Wathélet-Willem, « Le théâtre universitaire liégeois, » *La Vie Wallonne* 54 (1980) : 145.

16 Cf. Louis Delatte, « Jean Hubaux » in Robert Demoulin (Ed), *Liber Memorialis. L'Université de Liège de 1936 à 1966, notices historiques et biographiques, Tome II : notices biographiques* (Liège, Rectorat de l'Université, 1967) : 166-169

tution que celui-ci soit à l'état incorporé sous la forme de l'habitus ou à l'état institutionnalisé et objectivé par les diplômes et titres obtenus.

Enfin, cette fonction annexe de directeur du TULg faisait aussi, pour Jean Hubaux, l'objet de la reconnaissance de ses pairs. Elle est explicitement mentionnée dans la biographie que le Professeur Louis Delatte, autre latiniste de l'Université de Liège, lui a consacrée pour le *Liber Memorialis* de l'Université¹⁷. Jean Hubaux disposait donc aussi au sein de l'Université d'une part de capital symbolique ou de reconnaissance en rapport avec son goût pour la chose théâtrale. La question reste de savoir comment ce capital pouvait "jouer" ou être converti dans le champ académique alors qu'il lui est logiquement étranger¹⁸. Nous y reviendrons.

Bref, les trois éléments que nous venons de mettre en exergue (le choix du répertoire, la désignation d'un professeur à sa tête et l'intérêt de ce dernier pour le théâtre) offrent au TULg un départ solide et prometteur. La suite ne le contredira guère.

De 1944 à 1983 : 40 ans de stabilité et de diversification « *intra-muros* »

Au sortir de la Deuxième Guerre Mondiale, Jean Hubaux continuera à assurer la direction du TULg pour une quinzaine d'années encore, jusqu'à sa démission en 1958, un an après sa mise à la retraite. Les autorités académiques lui choisirent alors comme successeur, le philosophe François Duyckaerts. Si ce dernier s'intéressait au théâtre, il n'y était pas versé comme l'était son prédécesseur si bien que pour assurer le travail pratique du cercle, il fit appel à un jeune metteur en scène professionnel, Jean Daulnoye, qui travaillait au Théâtre de l'Etuve, petit théâtre de poche voisin de l'Université. Très rapidement, François Duyckaerts souhaita être déchargé de la direction du TULg et passa le flambeau en 1962 à François Duysinx, qui venait d'être nommé Maître de conférences en musicologie. La nomination de ce dernier, musicien confirmé et spécialiste de la musique antique, marque un retour aux sources : François Duysinx, licencié en philologie classique de l'Université de Liège, était un pionnier du TULg ; il avait notamment participé à la création des *Bacchantes* de 1941 en composant la musique originale.

17 Delatte, « Jean Hubaux », 169

18 En Belgique, les universités n'enseignent pas la pratique artistique qui est du ressort de l'enseignement supérieur artistique, notamment dans les conservatoires.

Trois directeurs, trois profils

Avec ces trois directeurs, nous sommes donc face à trois profils institutionnels inégaux. Nous avons déjà analysé plus haut celui de Jean Hubaux. Pour ce qui est de François Duyckaerts, s'il était bien pourvu du capital culturel universitaire nécessaire et suffisant, il manquait en revanche complètement d'expérience dramatique si bien qu'en confiant les rennes du travail de création à un professionnel du théâtre, il faisait entrer par ce dernier une pratique et des enjeux extérieurs au champ académique, susceptibles de s'attirer, comme nous le disions plus haut, la réprobation du champ. Et effectivement, cette situation, trop éloignée de la ligne originelle du TULg, provoqua de nombreuses divergences de vue et des défections de la part de quelques piliers de la troupe. Mais le retour de François Duysinx mit fin à la crise et permit au groupe de repartir sur les bases solides de ses origines. Par la nomination de ce dernier, les autorités académiques maintenaient leur tradition en choisissant un responsable pourvu d'un capital culturel universitaire qui était certes plus faible que celui de ces deux prédécesseurs – François Duysinx était « seulement » Maître de Conférences, n'avait pas le grade de docteur et avait fait sa carrière comme professeur de langues anciennes dans l'enseignement secondaire, mais qui fut amplement complété par la part de capital que lui avait apportée son parcours interne au TULg depuis les débuts. Reste cependant en suspens la question que nous posions aussi pour Jean Hubaux de la valeur ou de la convertibilité de ce capital dans le champ académique.

Le répertoire

Si nous examinons à présent le répertoire du TULg, à savoir une soixantaine de spectacles produits pendant ces 40 premières années¹⁹, nous pouvons y observer trois tendances en rapport avec notre propos. Une première tendance qui s'inscrit dans la démarche des origines soit en proposant des textes dramatiques de l'Antiquité tels que *La Paix* d'Aristophane (1948), *Les Euménides* d'Eschyle (1954) ou le *Dyscolos ou le Père Grognon* de Ménandre (1963), soit en s'ouvrant à d'autres littératures, mais toujours dans une perspective résolument en lien avec les enjeux de recherche et d'enseignement de l'institution universitaire, ainsi que l'explique François Duysinx :

19 Le lecteur en trouvera la liste dans le dossier sur les 70 ans du TULg publié sur le site Culture de l'ULiège: http://culture.uliege.be/jcms/prod_493781/fr/dossier/70-ans-de-theatre-universitaire

Rester universitaire avant tout, mettre l'accent sur la recherche personnelle dans un esprit d'étude, sans exclusive. [...] la troupe s'intéresse, selon le cas, à la découverte (ou la re-découverte) de textes peu exploités dans le répertoire français courant, textes intéressants par la place qu'ils occupent dans l'histoire des littératures, du théâtre, de l'art en général ou des idées.

Et il précise : « *Dans cet ordre d'idées, un spectacle peut servir d'illustration à un cours universitaire* »²⁰. Nous trouvons ainsi des titres tels que *La Tempête* (1947) et *Jules César* (1950) de Shakespeare ou *Le Retable des merveilles*, de Miguel de Cervantes (1968) ... ainsi que de nombreuses pièces médiévales (1965 : *La Condamnation de Banquet* de Nicolas de la Chesnaye – 1978 : *La Farce du meunier* ; 1980 : *Vices et vertus* ...).

Grâce à cette ouverture à la littérature dramatique mondiale, telle que portée par la direction, une deuxième impulsion va progressivement voir le jour au TULg qui se caractérise par le choix d'œuvres contemporaines voire d'avant-garde telles que *Lappschiess*, de Hans-Günter Michelsen (1968), *Jacques* ou *La Soumission*, d'Eugène Ionesco (1969), *La Nuit des visiteurs*, de Peter Weiss (1971), *La Famille Tot*, de Istvan Örkény (1971) ou *Arbalètes et vieilles rapières*, de Georges Michel (1973). Ces projets seront conduits par de jeunes membres étudiants du TULg dont certains deviendront plus tard des professionnels ou d'éminents professeurs au Conservatoire d'art dramatique de Liège. Nous pouvons y voir là le signe d'une approche plus strictement théâtrale qui s'écartant des enjeux académiques, répond plus spécifiquement à ceux du champ artistique, ce qui poussera vers la sortie ces animateurs qui ne trouveront plus dans le giron universitaire les conditions suffisantes et nécessaires pour en faire leur métier.

Enfin, il nous faut aussi évoquer en troisième lieu le répertoire de la période Duyckaerts-Daulnoye. L'observation sera du même ordre que celle que nous avons faite à propos du metteur en scène. Cinq spectacles y furent présentés : *La Répétition ou l'Amour puni* de Jean Anouilh (1958), *Le Malade imaginaire* de Molière (1959), *Intermezzo* de Giraudoux et *Un Caprice de Musset* (1961), *Le Misanthrope* de Molière (1962). Un choix de pièces assez conventionnel, privilégiant de grands textes français et tendant à l'imitation de ce qui se fait du côté des professionnels : une contamination par des enjeux externes qui ne fut pas du goût de plusieurs membres, qui, comme nous l'avons écrit plus haut, firent défection.

20 Extrait du dossier/Mubef n° 4 [1964], publié à l'occasion du 1^{er} Festival de théâtre étudiant organisé à Bruxelles en 1964 par le Mubef (mouvement des universitaires belges d'expression française).

1983 : la désignation de Robert Germay comme directeur

1983 marquera un tournant important dans l'histoire du TULg avec l'arrivée de Robert Germay à sa direction. Cette désignation, proposée conjointement par les autorités rectorales et son prédécesseur et conforme à la tradition de l'Institution – y nommer un enseignant de l'Université comme directeur – sera le point de départ du développement considérable que le TULg connaîtra ultérieurement tant au sein de l'université qu'à l'extérieur. Robert Germay se trouvait alors dans un positionnement extrêmement favorable, apportant dans ses bagages un faisceau de capitaux acquis au cours de sa carrière antérieure. Ce point mérite que nous nous y arrêtions.

Une trajectoire dans le champ académique

Il s'agit tout d'abord de mettre en exergue la trajectoire professionnelle de Robert Germay exclusivement inscrite dans l'institution universitaire. Après ses études en philologie germanique, où il est repéré par certains professeurs, il devint assistant-bibliothécaire en 1963, obtint son doctorat en 1972 avec une thèse sur l'influence de Bertolt Brecht dans le théâtre allemand des années cinquante puis fut nommé directeur de la Bibliothèque du département de Philologie germanique. 1972 est aussi l'année de l'ouverture à l'Université de Liège d'une nouvelle section de communication et de journalisme dont le programme offre des cours spécifiquement consacrés au théâtre. Robert Germay y collabore et en assurera quelques-uns dès 1975. Un parcours d'une vingtaine d'années qui lui a permis par familiarité et acquisition dans le champ académique de se doter en conséquence du capital culturel correspondant, que ce soit sous la forme de l'habitus ou sous la forme institutionnalisée via ses titres successifs.

Une expérience de 20 ans au Theater der Lütticher Germanisten : de l'*intra* à l'*extra muros*

En 1983, Robert Germay a aussi à son actif vingt années à la tête d'un autre théâtre de l'Ulg, le Théâtre des Germanistes Liégeois ou TLG (Theater der Lütticher Germanisten), un théâtre de département qui propose des spectacles de langue allemande en version originale. Si l'histoire de la pratique théâtrale en Germanique remonte, comme celle du TULg, aux années 1930-1940 quand apparurent à l'Université de Liège les premières pièces jouées en anglais, néer-

landais ou allemand²¹, celle du TLG date de 1962 quand des étudiants de licence en philologie germanique décidèrent de monter un monument de la littérature allemande : *Woyzeck* (date) de Georg Büchner sous l'œil intéressé du professeur de littérature allemande de l'époque, le Professeur Armand Nivellet²². Fort du succès de cette aventure, le TLG, devenu une troupe à part entière, continua ses activités en travaillant des textes en lien avec les études de la section, suivant par-là la même orientation que celle des débuts du TULg.

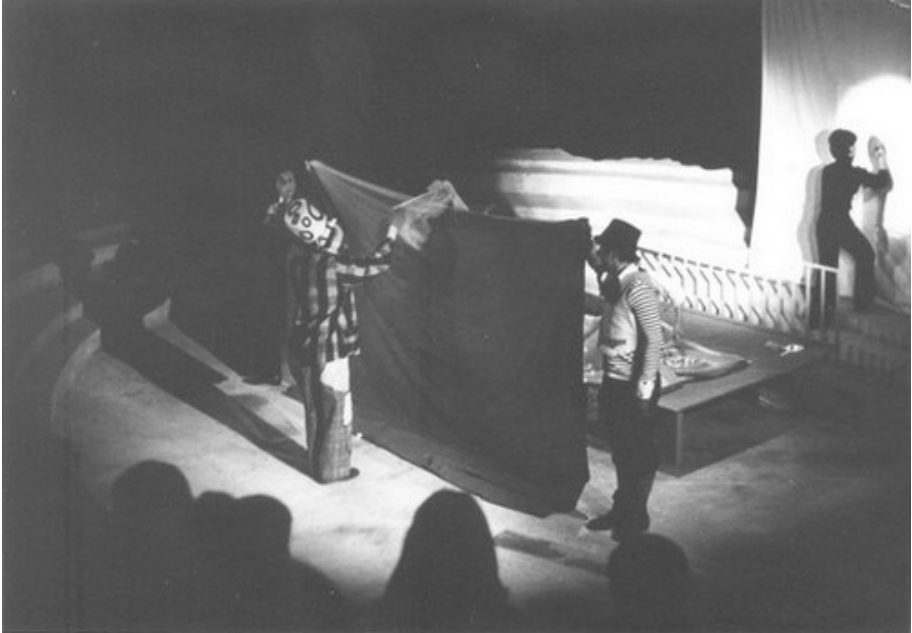


Fig. 2: *Wie dem Herrn Mockinpott das Leiden ausgetrieben wird*, par le TLG (1973). © Archives TURLg

Mais le choix de la pièce proposée par R. Germay en 1973 allait clairement rompre et contester cette tradition. Avec *Wie dem Herrn Mockinpott das Leiden ausgetrieben wird* de Peter Weiss (fig. 2), œuvre éminemment théâtrale, écrite expressément pour la scène en « mauvais » vers de pacotille, la troupe s'affranchit de la classe de littérature.

21 Irène Simon, « 60 années de Philologie germanique à l'Université de Liège, » *Bulletin des Amis de l'Université*, (oct.-déc. 1950) :46

22 Robert Germay, « Le Théâtre des Germanistes Liégeois, » in *1890-1990. Cent ans de philologie germanique* (Liège, Département de langues et de littératures germaniques, 1990) : 23 et Robert Germay, « Théâtre allemand en philologie germanique, » *Bulletin de l'Université de Liège* 5, (mars 1975) : 4.

A partir de là, le TLG fera du théâtre en tant qu'art autonome avec une méthode de travail qui privilégiera le visuel et fonctionnera alors comme une compagnie théâtrale avec un noyau dur de comédiens fidèles, des techniciens son et lumières attirés, des premiers subsides étatiques, des collaborations avec la radio-télévision scolaire, une programmation en saison etc. Ce sera aussi les débuts du renforcement de sa politique d'échanges internationaux qui sera une caractéristique majeure du théâtre universitaire par la suite. Parmi les nombreuses tournées du TLG, nous pouvons épinglez celle qu'il fit en Autriche en 1978 : il y avait été envoyé par le Ministère belge de la culture pour le représenter officiellement au 25ème Anniversaire des accords bilatéraux austro-belges, signe objectivable de la réputation artistique que le TLG avait acquis en 20 années d'existence, passant d'une troupe universitaire *intra-muros* à une troupe qui s'éloignait des enjeux spécifique de l'institution universitaire et dont la renommée se marquait de plus en plus *extra-muros*.

Une trajectoire spécifique dans le champ artistique

Cette renommée *extra muros* nous conduit vers un troisième élément qui va façonner le positionnement de R. Germay, à savoir sa trajectoire personnelle au sein de l'autre champ concerné par notre propos, à savoir le champ artistique. Le travail de Robert Germay au TLG avait en effet été remarqué par les professionnels et notamment, par une des personnalités marquantes de la scène belge de l'époque, René Hainaux. Ce dernier, professeur de théâtre au Conservatoire Royal de Liège, désireux de faire connaître aux étudiants en art dramatique le répertoire allemand avait fait appel à Robert Germay comme chargé de cours dès 1977. R. Germay y travailla entre autres *Marie Stuart* de Schiller ou *Les Larmes amères de Petra Von Kant* de R. W. Fassbinder. Il deviendra aussi chargé de cours d'art dramatique à la Volkshochschule d'Aix-la-Chapelle et participera à divers projets de formation pour étudiants ou acteurs professionnels. Fort de ce nouveau réseau, il sera appelé à produire des mises en scène pour des compagnies professionnelles à Liège, Bruxelles, etc.

Robert Germay présentait donc en 1983 un double profil comme agent du champ académique et comme agent du champ artistique disposant de part et d'autre du capital culturel correspondant : pour le premier, un cursus universitaire jusqu'au titre de docteur et de chargé de cours et une expérience durable en pratique théâtrale universitaire et pour le second, une compétence et un positionnement qui lui fait entre autres côtoyer les personnalités

théâtrales dominantes du moment²³.

Nous pouvons à présent en guise de conclusion revenir sur notre questionnement de la convertibilité du « capital culturel artistique » en capital qui puisse être valorisé dans le champ académique.

Conclusion

Cette question nous amène à trois observations. Premièrement, par son positionnement dans le champ artistique du côté de la fraction dominante, Robert Germy se dote aussi de cette autre espèce de capital qu'est le capital social même si celui-ci se traduit via le champ du pouvoir, espace commun aux dominants des différents champs comme nous l'avons vu plus haut²⁴.

Deuxièmement, le capital symbolique est un capital à faible degré d'objectivation selon Bourdieu lui-même²⁵. Peu mesurable et observable de manière probante, il se confond assez aisément avec la notion ordinaire de « prestige ». Or, l'art théâtral est un art qui se distingue des autres par son rayonnement au sein de la société toute entière, surtout depuis la fin de la 2ème Guerre Mondiale. Il transcende, en en faisant partie, différents champs comme le champ artistique ou le champ intellectuel. Ce qui nous amène à émettre l'hypothèse que le prestige qu'il confère a plus de chance que pour les autres arts d'être convertible hors du champ artistique.

Enfin, la nature du capital symbolique connaissait aussi une évolution importante dans le champ académique qui, cessant d'être une « tour d'ivoire », s'ouvrait au monde extérieur en en payant le prix par une perte d'autonomie. Pierre Bourdieu nous dit :

On ne pourrait rendre raison complètement de l'évolution des rapports de forces symboliques, au sein du champ universitaire que par une analyse de l'ensemble des processus qui ont conduit à l'affaiblissement de son autonomie et à l'accroissement de l'emprise d'instances de consécration externes [...]»²⁶.

23 Liège connaissait à l'époque un bouillonnement culturel sans précédent. Pour plus de précisions sur ce bouleversement du côté du théâtre, nous renvoyons le lecteur à : Nancy Delhalle, « Théâtre : Croisements entêtés avec le politique, » in Nancy Delhalle et Jacques Dubois (Dir) *Le Tournant des années 1970. Liège en effervescence* (Bruxelles, Les Impressions Nouvelles, 2010) : 139-156.

24 Cf. note 9.

25 Pierre Bourdieu, *Homo academicus* (Paris, les Editions de Minuit, 1984) : 26

26 Bourdieu, *Homo Academicus*, 157.

Ce qui fait écho à ce que constate Pascal Durand, exégète liégeois de l'œuvre de Bourdieu :

La tendance qui s'observerait en certains champs d'accueillir à l'intérieur de leurs limites ou d'y relayer sans grande réfraction des valeurs de prestige émanant d'autres champs témoignerait de leur faible autonomie ou d'un affaiblissement de celle-ci²⁷.

Autrement dit, le champ académique en perte d'autonomie à l'époque était plus susceptible de convertir un capital acquis à l'extérieur, en l'occurrence dans le champ artistique, en capital symbolique.

Les trois observations que nous venons de faire, nous amènent à conclure que les trois espèces de capitaux observés que les directeurs du TULg ont acquis tant par leur trajectoire académique que par leur trajectoire artistique, que cette dernière soit interne ou externe à l'université, et qui peuvent aussi être objectivés par leur choix sur le plan du répertoire, constituent des éléments de base ou de départ qui ont contribué à la solidité et la vigueur de la pratique théâtrale à l'Université de Liège et partant, à son ancrage institutionnel qui ne manquera pas de s'affirmer ultérieurement. Ce qui sera l'objet d'une contribution à venir.

Oeuvres citées

Accardo, Alain and Philippe Corcuff, *La Sociologie de Bourdieu. Textes choisis et commentés*. Bordeaux : Le Mascaret, 1986

Bourdieu, Pierre. « Les trois états du capital culturel, » *Actes de la recherche en sciences sociales*. 30 novembre 1979

---. « Le capital social. Notes provisoires, » in Antoine Bevort (éd.), *Le capital social. Performance, équité et réciprocité*. Paris : La Découverte, « Recherches/MAUSS », 2006

---. *La Distinction, Critique sociale du jugement*. Paris : Les Editions de minuit, 1979

---. *Les Règles de l'art, Genèse et structure du champ littéraire*. Paris : Editions du Seuil, 1998

27 Pascal Durand, « Capital symbolique », url : <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/165557/1/Capital%20symbolique.pdf>

- . « La noblesse : capital social et capital symbolique » In : *Anciennes et nouvelles aristocraties : De 1880 à nos jours*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2007
- . « Quelques propriétés des champs, » in *Questions de Sociologie*. Paris, Les Editions de Minuit, 1984
- Buton, François. « Histoires d'institutions. Réflexions sur l'historicité des faits institutionnels, » *Raisons politiques*, 40 (2010/4) : 24.
- Delatte, Louis. « Jean Hubaux » in Robert Demoulin (Ed), *Liber Memorialis. L'Université de Liège de 1936 à 1966, notices historiques et biographiques, Tome II : notices biographiques*. Liège : Rectorat de l'Université, 1967
- Delhalle, Nancy. « Théâtre : Croisements entêtés avec le politique, » in Nancy Delhalle et Jacques Dubois (Dir) *Le Tournant des années 1970. Liège en effervescence*. Bruxelles : Les Impressions Nouvelles, 2010
- Dubois, Jacques. *L'institution de la littérature*. Loverval : Editions Labor, 2005
- Duysinx, François and Jeanne Wathelet-Willem. « Le théâtre universitaire liégeois, » *La Vie Wallonne* 54, 1980
- Frère, Bruno. « La sociologie critique de Pierre Bourdieu, le dernier structuralisme, » in Marc Jacquemain et Bruno Frère (Ed.) *Epistémologie de la sociologie*. Bruxelles : De Boeck, 2008
- Germay, Robert. « Le Théâtre des Germanistes Liégeois, » in 1890-1990. *Cent ans de philologie germanique*. Liège : Département de langues et de littératures germaniques, 1990
- . « Théâtre allemand en philologie germanique, » *Bulletin de l'Université de Liège* 5, (mars 1975)
- . « Le Théâtre Universitaire Royal de Liège, » in Robert Germay – Philippe Poirrier, *Le Théâtre Universitaire. Pratiques et expériences. The University Theatre. Practice and Experience*. Dijon : Editions Universitaires de Dijon, 2013
- Simon, Irène. « 60 années de Philologie germanique à l'Université de Liège, » *Bulletin des Amis de l'Université*, (oct.-déc. 1950)

El teatro en las políticas de cultura. Mirada desde la universidad mexicana

El texto ofrece una mirada panorámica sobre las políticas culturales y cómo éstas afectan la actividad teatral. Se presentan dos modelos de políticas en materia del teatro surgidas en el siglo XX, así como sus transformaciones ocurridas en el entorno de las políticas neoliberales. Se revisa la relación tejida entre el teatro y la universidad, así como las políticas institucionales negociadas por los agentes de la producción y la formación teatral, ofreciendo ejemplos concretos en el contexto de la universidad mexicana.

Theatre and Cultural Policies. A View from the Mexican University

The text offers an overview of cultural policies and how they affect theatrical activity. Two models of theater policies that emerged in the 20th century are presented, as well as transformations to them that occurred in the environment of neoliberal policies. The relationship between theater and the university, as well as the institutional policies negotiated by the agents of theatrical production and training, are reviewed, offering concrete examples in the context of the Mexican university.

Le théâtre dans la politique culturelle : vision de l'université mexicaine

Cet article propose un aperçu des politiques culturelles et de la façon dont elles influencent l'activité théâtrale. Deux modèles de politiques théâtrales du 20ème siècle en particulier seront présentées, ainsi que les transformations effectuées dans le contexte des politiques néolibérales. Le lien entre théâtre et université est également évoqué, de même que les politiques institutionnelles négociées par les agents des productions et formations théâtrales, fournissant des exemples concrets dans le contexte du monde universitaire mexicain.

Elka Fediuk

Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación (UNED, Madrid, España) y Maestra en Arte con estudios profesionales en Actuación (Academia Nacional de Teatro en Cracovia, Polonia). Es investigadora del Centro de Estudios, Creación y Documentación de las Artes y profesora de la Facultad de Teatro de la Universidad Veracruzana, México. Entre sus libros destacan *Formación teatral y complejidad* (UV 2008), coautora de *Teorías y crítica del teatro en la perspectiva de la complejidad* (UV 2008), es traductora y prologuista de *Encuentros con Tadeusz Kantor* (Conaculta 2001). Coordina libros colectivos y cuenta con más de cincuenta artículos y capítulos en libros y revistas especializadas nacionales e internacionales. Su línea de investigación está centrada en creadores, grupos y formación teatral.

El teatro en las políticas de cultura. Mirada desde la Universidad Veracruzana

Elka Fediuk

Introducción

La universidad como institución fundamental para el desarrollo del conocimiento está obligada a renovarse para responder a los múltiples cambios que ocurren en la vida política y social. El proyecto moderno incluyó a la cultura -representada primero por las artes y literatura- al discurso humanista de la universidad, de modo que, en muchas universidades latinoamericanas, desde mediados del siglo XX, su vocación para difundir la cultura ha abierto las puertas a la práctica teatral de los estudiantes, de los grupos locales o compañías a las que apoyaban o les fungían de mecenas.

En la década de los años setenta inicia la transición entre una organización del conocimiento basada en disciplinas hacia una inter, multi y finalmente, transdisciplina. Fue también el tiempo propicio para que la formación artística adquiriera su estatus universitario, defendiendo su profesión y su conocimiento, ya que la política de educación superior priorizaba la preparación para el trabajo. Desde entonces, las universidades con mayor facilidad incluyen entre sus programas educativos a las artes, conformando incluso estructuras para albergar a varias disciplinas artísticas. La cuestión inobjetable para ello es el valor de las artes para la cultura nacional, el conocimiento de las prácticas poéticas históricas y contemporáneas, las técnicas definidas en su ejercicio y, en cuanto al teatro, al menos una metodología formativa de referencia, en su mayoría la de K.S. Stanislavski, con algunas variantes propuestas por sus discípulos directos o indirectos. A partir de entonces se han creado en México numerosos programas académicos de pregrado en teatro y, en las últimas décadas surgieron posgrados en esta disciplina.

Las certezas de un mundo estructurado se han ido desvaneciendo frente a los vertiginosos avances de la ciencia y la tecnología que afectan a todos los ámbitos de la vida social y productiva. Las utopías del fin de siglo pasado con el optimismo de un mundo abierto, sin fronteras y con la comprensión y diálogo entre la humanidad internamente diversa y conviviendo en distintos ecosistemas, permanecen aún, al menos en la universidad como espacio de libre

pensamiento. En tanto, el capitalismo tardío o la “híper-modernidad” se apropia de conceptos filosóficos para trasladarlos a la mercadotecnia y a la voraz depredación de los valores de la vida en su totalidad con el fin de incrementar su poder y sus ganancias.

Conceptualizado por Jean Paul Sartre el “proyecto fundamental”¹ de la humanidad, traza un futuro, pero a diferencia de los ideales de progreso con rutas firmes, se trata de los principios que el diálogo entre la ciencia y las humanidades en el seno de la UNESCO enuncia de modo abierto y complejo, por ejemplo, sustentabilidad, igualdad, equidad, inclusión social, convivencia pacífica entre personas, grupos, culturas y estados nacionales, y otros derivados. De allí emanan las agendas para la educación y las artes comprometidas con las bases dadas por la UNESCO. Así pues, el teatro universitario en su praxis poética, en la formación en distintos niveles de escolaridad y en la intervención socioeducativa está orientado por los principios que actualizan el “proyecto fundamental” de la humanidad y buscan mejorar el mundo y sus relaciones.

La universidad y el arte que se genera en ella enfrentan los retos de un mundo polarizado, los intereses de consorcios internacionales, la disipación de valores que cohesionan la sociedad. La tecnología, además de sus indudables bondades, insta un control excesivo de la vida individual, genera dependencia a los dispositivos electrónicos. Cada vez más potentes, los dispositivos personales facilitan la transmisión del conocimiento, pero también reproducen la desinformación tipo *fake news*, simulan relaciones humanas en el ambiente virtual e impactan a las nuevas generaciones intrincadas entre la facilidad de acceder a la información y la sensibilidad para procesarla emocionalmente.

Las políticas universitarias respecto a la cultura obedecen el mandato constitucional de cada país. Sin embargo, el régimen de autonomía universitaria pone en manos de sus órganos colegiados, y de las administraciones en turno, la manera peculiar de trazarlas y ejercerlas. La autonomía universitaria es un tema crucial en contexto latinoamericano². La universidad pública puede proteger de esta manera las bases en que se funda: la “vinculación de los individuos en torno al conocimiento y su libertad institucional para generarlo y

1 A partir de Heidegger Jean-Paul Sartre desarrolla este concepto en *Verdad y existencia*. (Barcelona: Paidós I.C.E./U.A.B., 1996).

2 Su importancia, entre otros, es « porque en los países latinoamericanos no hay separación entre lo político y lo educativo, y la universidad ha sido utilizada muchas veces para fines políticos ». Schulte, Renate. (2004). Historia de la autonomía universitaria en América Latina. Perfiles Educativos: 26

difundirlo”³. Aunque no sólo se trata de la libertad de cátedra, su papel actual amplía el servicio a la sociedad y la rendición de cuentas. Las bases jurídicas de la autonomía universitaria descentralizan el poder, permiten la defensa de sus principios y proyectos. La primera en América Latina en obtenerla fue la Universidad de Córdoba, Argentina en 1918, la Universidad Nacional Autónoma de México la obtuvo en 1929 y la Universidad Veracruzana la conquistó apenas en 1997.

Estados nacionales y el teatro

El origen del arte está ligado a la imperiosa necesidad humana de “representar” lo pensado, pero también aquello por pensar. En este sentido es una herramienta cognitiva que transforma la representación mental en una materializada (objeto o modelo). Así, las prácticas de la representación, particularmente el espectáculo laico, contribuyeron a la emergencia del yo-persona, distinto al de “criatura de Dios” y a “persona divina”. La representación teatral no está libre de la manipulación: fue y es usada por cualquier poder religioso, ideológico o económico. El pensamiento del siglo XX y las revoluciones que lo pusieron en práctica fueron más allá del uso consciente de la representación; el arte fue integrado explícitamente a las políticas de los gobiernos que dictaron su rol social, su alcance y hasta sus límites estéticos.

Las políticas culturales o políticas respecto a la cultura se establecieron a partir de dos modelos: uno que emana de la Revolución Francesa, de carácter burgués, y otro de la Revolución Soviética. Emmanuel Négrier (2003) asocia el nacimiento de la política cultural francesa con las bases jacobinas y afirma el origen burgués y aristocrático del “mecenazgo”. La “popularización de la cultura” significó entonces repartir la “alta cultura”, llamada así por Pierre Bourdieu, a todos los rincones, tal como se ha visto en Francia con las acciones del Théâtre National Populaire (TNP). Dicha institución, creada en 1920 por Firmin Gémier, es un teatro y una estrategia para procurar el acceso del público popular a las producciones teatrales de alta calidad. En 1951 Jean Vilar asume la dirección del TNP y crea una política de producción, que prioriza el repertorio clásico y la comunicación con el espectador potencial, mediante la publicación de una revista para generar contactos entre amantes y aficionados al teatro. La política cultural francesa de posguerra consideraba al teatro

3 Renate Marsike. “La autonomía universitaria en México: historia y desarrollo. Integración y Conocimiento”, Núm. 8, Vol. 1, Año 2018.

como un servicio público, por esta razón el Estado debía procurar su distribución y el acceso para la ciudadanía.

El pensamiento marxista de la Revolución de Octubre fue más allá al otorgarle al Estado el poder para decidir sobre los temas del arte. Tras varios intentos de llegar a soluciones democráticas, el primer Comisario del Pueblo para la Educación, Anatoli Lunacharski⁴, descarta

el plan de completa independencia de los teatros estatales por ser algo «sin esperanzas, puesto que los teatros no pueden arreglárselas sin que la República cubra sus pérdidas (...) y perjudicial, porque supondría un intento de que los teatros no fueran modificados, siguiendo, buscando [sic] el apoyo del mismo público burgués (...) en un país completamente transformado.»⁵

Es necesario señalar los dos aspectos que esgrime: el primero, que el Estado asume la responsabilidad económica por la operación de los teatros, y el segundo, que éste será usado como un brazo ideológico, lo cual marca la diferencia entre el sistema francés de mecenazgos y la herramienta político-educativa del régimen soviético. En ambos sistemas los discursos políticos utilizan el arte como metáfora del “espíritu de la nación”; particularmente en los países socialistas adquirió un estatus elevado y fue dotado de presupuesto para su preservación y desarrollo, siempre bajo el control ideológico que permaneció hasta la perestroika.

No se han mencionado aquí otras maneras en que los Estados se relacionan con el sector artístico, éste puede obedecer los principios capitalistas respecto a cualquier empresa, aunque, simultáneamente, cualquier nivel de gobierno podría subvencionar algún proyecto artístico sin crear con ello un derecho. En la mayoría de los países son las universidades las que procuran ampliar el interés y el conocimiento teatral, al igual que las prácticas amateurs o semi-profesionales.

Descritos arriba los modelos de políticas culturales respecto al teatro orientaron también el pensamiento sobre la función y el deber del teatro en otros países del continente americano. Los movimientos del teatro independiente surgieron en el entorno de sus particularidades políticas y por iniciativas

4 Me refiero al texto «Sobre las tareas de los teatros estatales» generado en diciembre de 1917.

5 Sheila Fitzpatrick. *Lunacharski y la organización soviética de la educación y de las artes (1917-1921)*. (Madrid: Siglo XXI, 1977): 143

emanadas del gremio. Por ejemplo, en Argentina y Uruguay los postulados del “teatro independiente” tuvieron y aún tienen un cariz ideológico de izquierda, de allí su separación o hasta oposición a las políticas oficiales. Esta postura, heredada de las etapas totalitarias y dictatoriales, está anclada en la tradición del Teatro del Pueblo, fundado por Leónidas Barletta en 1931, y coincide con los postulados inscritos en la Declaración de Principios del Teatro Libre, firmados por varias agrupaciones en 1927⁶.

En tanto México posrevolucionario, como se verá más adelante, tendrá un modelo mixto: el teatro comercial bajo régimen de empresa y el teatro con proyectos subvencionados en la categoría de teatro de arte, además del ligado y protegido como herramienta de la educación. En su tiempo fue una estrategia identitaria en pos de construir un arte nacional, lo cual ha generado una protección/dependencia entre gobierno y arte.

Los festivales como una estrategia política

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO por sus siglas en inglés, fue la gran coyuntura para crear bajo su paraguas el Instituto Internacional de Teatro, ITI-UNESCO (1948), una organización que, además de sus objetivos artísticos, realizaba tareas diplomáticas para poder operar en los países de diverso o hasta opuesto régimen político. El teatro se entendía al mismo tiempo como una manifestación cultural e identitaria (espíritu de la nación), y también como un gremio específico, controlado por las políticas de cada país. En este contexto el surgimiento de los festivales de teatro, de los cuales el primero se realizó por iniciativa de Jean Vilar en 1947 en Aviñón, marca un nuevo modelo de interacción cultural, ya que las compañías tenían la opción de asistir a otros espectáculos y convivir con sus participantes durante todo el festival.

Durante la guerra fría los festivales fungían como un oasis del diálogo a través del arte y por encima de las diferencias políticas. En su momento, sirvió también a los gobiernos a manera de las “exposiciones mundiales” y como una arena de competición mediante las producciones teatrales. A menudo se suscitaban conflictos cuando los organizadores querían traer a una determinada compañía o grupo que las autoridades del país no consi-

6 Luis Ordaz. *Historia del teatro en el Río de la Plata* (Buenos Aires: Instituto Nacional del Teatro, 2010): 449

deraban representativo.⁷

Los festivales se multiplicaron en los años setenta, si bien raras veces sus funciones eran pagadas, las instituciones organizadoras cubrían gastos de estancia y presentación, y frecuentemente también el transporte. En este tiempo se establecieron festivales internacionales, además de Aviñón y Nancy mencionados anteriormente, el de Edimburgo, de París, Nueva York, Tokio, Teherán y algunos otros que mantuvieron un equipo seleccionador para garantizar la calidad artística de los espectáculos invitados. Participar en uno de estos festivales constituía una referencia importante en el mercado mundial del arte teatral. A la par, se establecían los festivales alternativos de “teatro abierto” o “tercer teatro”, nombrado así por Eugenio Barba⁸, donde participaban grupos independientes con proyectos valiosos y se mantenían al margen del teatro oficial o comercial⁹.

En la década de los años setenta Latinoamérica se sumó a la red de festivales que ajustaron su perfil para integrar los espectáculos de grupos independientes, generalmente presentados en espacios alternativos: Festival Internacional de Teatro de Manizales, Colombia (1968); Festival Cervantino en Guanajuato, México (1972); Festival Internacional de Teatro de Caracas, Venezuela (1973); Encuentro Internacional del Teatro de Grupo, Ayacucho, Perú (1978); Festival Iberoamericano de Teatro, Bogotá, Colombia (1988); Festival Internacional de Teatro del Caribe, Santa Martha, Colombia (1990), este último es el único que en su equipo directivo integró representantes del Instituto Internacional de Teatro, ITI-UNESCO, y personalidades de varios países latinoamericanos: Colombia, Venezuela, México y Argentina.

La siguiente década, los años ochenta, corresponde a los procesos disímiles; por un lado, el arribo de las políticas neoliberales que borraban el valor de diferencia entre las culturas al instalar la ley del mercado, y por el otro, varios países latinoamericanos ensayaban su proyecto de nación tras la oscuridad de las dictaduras. A partir de este periodo los festivales se multiplicaron, aunque

7 Así sucedió, por ejemplo, cuando en 1964 los organizadores del Festival de Nancy tuvieron que utilizar la diplomacia para traer el espectáculo de Jerzy Grotowski, *La trágica historia del doctor Fausto*, en vez de a la compañía de teatro promovida por las autoridades polacas.

8 Declaración presentada durante el Encuentro Internacional de Investigación Teatral (Belgrado 1976), en el marco del Teatro de las Naciones/BITEF, publicado por primera vez en “International Theatre Information”, UNESCO, París 1976.

9 Eugenio Barba desarrolló esta idea en *The Floating Islands* (Graasten, Denmark: Drama, 1979). [Eugenio Barba, *Las islas flotantes* (México: Universidad Nacional Autónoma, 1983).]

su alcance y repercusiones se volvían más locales. En las últimas dos décadas se han creado numerosos festivales regionales y temáticos (teatro de la calle, teatro del cuerpo, de títeres, de animación, clown, etcétera), que buscan nichos de oportunidad y responden a demandas internas de cada red. En muchos casos su periodicidad está afectada por cuestiones financieras, ya que son colectivos “sin fines de lucro” y sobreviven únicamente con subvenciones públicas y privadas. En la historia de los festivales no poca importancia tienen las universidades que, de las muestras internas, transitaron a la organización de festivales interuniversitarios e internacionales.

Discursos y políticas neoliberales

En el ejemplo de los festivales es posible constatar cómo su organización pasa de ser dominio de la política amparada en el papel del Estado, a ser una iniciativa, si no plenamente privada, al menos de autogestión de los organismos creados por los grupos independientes. Es evidente que el debilitamiento del Estado¹⁰ produjo el retiro de la política de “repartición de cultura” y de su carácter de “mecenas”, en tanto la naciente sociedad civil iba ocupando posiciones en el nuevo “contrato social” y en el acomodo de fuerzas. La rectoría del Estado se vio limitada en temas de la cultura ante la necesidad de financiamientos mixtos y –sobre todo– ante el vertiginoso desarrollo de discursos en el marco de las teorías sobre la cultura, la interculturalidad y la diversidad cultural.

En los últimos años tampoco encontramos muchos pronunciamientos de la UNESCO respecto al teatro como tal, aunque sí los hubo sobre el jazz, la poesía y los medios audiovisuales. En el discurso de la UNESCO, la diversidad cultural parece resolver al mismo tiempo el problema del derecho a la cultura que de la identidad y el comercio.

Nuestra diversidad cultural, que abarca desde la concepción hasta la producción de productos audiovisuales, desde el espectáculo vivo hasta los nuevos medios de comunicación, desde la edición hasta las artes visuales, es una diversidad creadora. Genera empleos e ingresos, lleva consigo identidades y referencias colectivas, y contribuye, de esa forma, en nuestro mundo globalizado, a la cohesión social y a la autoestima.

En esta doble índole, económica y cultural, radica el gran mérito de los bie-

10 Pierpaolo Donati “La crisis del Estado y el surgimiento del tercer sector”, *Revista Mexicana de Sociología*, Núm. 4 (1997): 3-30

nes y servicios culturales. Es una especificidad que responde a la creciente demanda de políticas más integradas, capaces de incluir al mismo tiempo las dimensiones económicas, sociales y ambientales del desarrollo.¹¹

El Informe de la Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales, suscrita por 141 países, a diez años de su vigencia reporta resultados endebles (UNESCO, 2017) en la evaluación de sus estrategias; se duplicó la exportación de bienes culturales de países en vías de desarrollo, sin embargo, casi todo corresponde a China e India, y tan solo el 5% al resto de los países en vías de desarrollo. Hay que señalar que los países desarrollados importan principalmente música y bienes audiovisuales.

Los tradicionales festivales internacionales de teatro cambiaron su perfil y fueron desplazados por espectáculos costosos y multitudinarios, otros sustituyeron la curaduría por un “venga quien pueda pagar”. Sin embargo, los festivales y muestras organizadas por asociaciones civiles y grupos de teatro que logran conseguir fondos para su realización forman parte de sus estrategias de reconocimiento y supervivencia¹². Tanto más se aprecia el esfuerzo de las universidades en organizar festivales de teatro universitario y procurar espacios democráticos para el diálogo de ideas y poéticas.

Señalo pues, que las políticas culturales de la mayoría de los Estados nacionales que adoptaron el régimen neoliberal desprotegen el teatro por su marginal contribución a la economía, en tanto, estimulan la “empresa cultural” auto-suficiente, rentable y de fácil distribución vía internet, aunque esto signifique apostar más al comercio que al arte. La fisicalidad del teatro –enmarcada por el acontecimiento convivial-poético– prefiere espacios limitados (salas o lugares pequeños) y se resiste a su reproducción y uso de la tecnología como forma de poner en contacto espacios distantes subrayando la oposición de la presencia física frente a los transmisores electrónicos¹³.

En el contexto de la sociedad del conocimiento, asociado indebidamente a la

11 Irina Bocova, “Mensaje de la Directora General de la UNESCO, Irina Bokova, con motivo del Día Mundial de la Diversidad Cultural para el Diálogo y el Desarrollo”, UNESCO, última modificación mayo 21, 2014, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227755_spa

12 Elka Fediuk y Heloisa da Silva, “Teatro de grupo en Xalapa y Florianópolis : estrategias de reconocimiento y supervivencia”. En *Artes y región: producción artística, cultura y territorio*. Elka Fediuk Y María Teresa González Linaje (Coord.) (Xalapa: Editorial Universidad Veracruzana, 2020): 125-162

13 Esta situación ha cambiado a raíz del confinamiento por la pandemia de COVID-19, sin resolver sus contradicciones teóricas.

política de “nichos de mercado”¹⁴, las universidades se ven obligadas a transitar hacia modalidades virtuales ante la creciente demanda de la educación superior, lo cual resuelve parcialmente la saturación de las aulas, pero genera nuevas dificultades para la interacción pedagógica formativa. La universidad, tomando en cuenta su misión institucional comprometida con el “proyecto fundamental” de la humanidad, es sin duda un espacio idóneo en el que se pueden plantear políticas del quehacer teatral o, más ampliamente, de las artes escénicas, al menos en los siguientes aspectos:

- a) preservación de las técnicas tradicionales (académicas y populares),
- b) experimentación técnico-estética (fomento a la creatividad),
- c) intervención social mediante proyectos teatrales/escénicos o parateatrales, acordes a los principios universitarios (paz, equidad, inclusión, justicia, ética),
- d) investigación y documentación de los procesos/productos.

Políticas culturales en México: teatro y universidad

En el México posrevolucionario la educación y el arte se entendían de manera conjunta¹⁵, en diversos proyectos se aplicaba el teatro como un medio para fines educativos; por ejemplo, las Brigadas de Teatro del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), institución protectora de salud, inducían a los hábitos de higiene, pero también instruían sobre temas sociales e ideológicos. Además de los rudimentarios programas rurales, la institución del Seguro Social poseía una red de infraestructura teatral, desmantelada durante los años ochenta. Hoy en día, el IMSS vuelve a desarrollar programas culturales para sus agremiados, organizando eventos artísticos, obras de teatro, conferencias y otros.

14 Esta visión impulsa a crear nuevas carreras, muchas veces de corta vida, ya que responden a demandas económicas fluctuantes. Igualmente, las carreras tradicionales se disgregan y conforman nuevas conexiones con los tradicionales o nuevos conocimientos, lo cual incrementa el número de programas educativos que con cada vez mayor frecuencia se ubican en la oferta virtual.

15 Tras la Revolución de 1910, la Secretaría de Educación Pública (1921) se ocupaba de las artes hasta la creación del Instituto Nacional de Bellas Artes (1936). El proyecto que José Vasconcelos impulsó como rector de la UNAM fue ampliado durante su mandato como primer Secretario de esta institución entre 1921-1924. Incluía programas de instrucción popular, escuelas rurales, edición de libros y promoción del arte y la cultura. Su impacto permanece en la legislación y en las políticas culturales de México.

El encuentro real entre la universidad y el arte ocurrió a mediados del siglo XX, en el marco del *proyecto moderno*¹⁶ que replanteó la educación superior como una formación orientada para adquirir una profesión. Los saberes fundamentales de las disciplinas se reorganizaron en carreras con el fin de “preparar para el trabajo” dentro de la sociedad industrial. Así, más allá de conservatorios, se crearon carreras universitarias para la profesión teatral, aunque el dudoso estatus social de esta actividad hiciera que al inicio se ampararan en la literatura o la pedagogía. Las primeras licenciaturas en teatro las ofrecieron la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM-1959), la Universidad Veracruzana (UV 1976), Escuela Nacional de Teatro del INBA (1978) y la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM 1985). Hoy en día suman casi treinta programas principalmente en las universidades públicas, dos en las privadas y algunas más en organismos estatales.

Las universidades asumen como sus tareas sustantivas la docencia, la investigación y la preservación y difusión de la cultura. Esta “tercera función sustantiva”¹⁷ se refiere a una relación directa con el entorno social, pero en cada caso tuvo o tiene distinto alcance. La Universidad Veracruzana creó un modelo de Difusión Cultural, en el que encontraron espacio grupos artísticos profesionales: dos orquestas (Sinfónica y Popular), jazz y otras agrupaciones musicales especializadas, en su momento hubo tres compañías de teatro¹⁸, dos de danza y dos de ballet folklórico¹⁹, de modo que más de cuatrocientos artistas cumplían esta función hacia los universitarios y hacia la sociedad del estado de Veracruz. Simultáneamente, en 1975 se creó el Área Académica de Artes y sus cuatro facultades: Artes Plásticas, Danza, Música y Teatro. Este modelo, con sus variantes, fue replicado en varias universidades estatales sin alcanzar la misma amplitud, ya que fueron creados en periodos menos alentadores.

Las políticas del Estado mexicano proveían las bases para la institucionalización de los movimientos culturales, existía una importante infraestructura

16 Néstor García Canclini, *Culturas híbridas* (México: Grijalbo, 1990).

17 Ahtziri Molina y Tomás Ejea. *Entre la comunidad y el mercado. Los ámbitos y usos de la tercera función sustantiva universitaria en México* (Xalapa: UV, 2019). El estudio constata la multiplicidad de enfoques y prácticas en el marco de esta función que va desde la actividad cultural al servicio a la comunidad y contratos con la industria.

18 Véase en: Elka Fediuk, “Repertorio como proyecto de cultura: Compañía de Teatro de la Universidad Veracruzana”, en *University Theatres and Repertoires*, en Vito Minoia (Ed. at al.), (Italia: Edizioni Nuove Catarsi/ AITU-IUTA, 2016): 23-37

19 Rodrigo Aryan Hernández García, Dirección General de Difusión Cultural, Universidad Veracruzana (última modificación: agosto 10/2019) <https://www.uv.mx/difusioncultural/grupos-artisticos/>.

cultural, lo cual permitió justificar el currículo teatral como una necesaria profesionalización para alimentar los elencos estables de la propia y de las otras compañías. Pocos años después de su creación, la realidad descubrió las grietas inadvertidas: la crisis económica y el ingreso de políticas neoliberales desmantelaron la infraestructura cultural, muchos teatros fueron demolidos o cambiaron de giro, la creación de compañías de teatro estables retrocedió y se hicieron evidentes las incongruencias de los currículos de artes.

Las políticas enfocadas al mercado balanceaban el adelgazamiento del Estado proveedor con diversas formas de corresponsabilidad en los contratos con el sector productivo. Estas políticas impactaron al arte y a las universidades públicas. Las reducciones presupuestales forzaron a la universidad pública a competir por el financiamiento externo para sus proyectos. La industria de entretenimiento incrementó sus ganancias, en tanto el teatro, en especial la categoría de “teatro de arte” o teatro emanado de la universidad, estuvo y está obligado a desarrollar estrategias para “hacer rentable” su oferta cultural, sea por medio de comodatos, coinversión o becas por proyecto²⁰. Hoy en

20 Sobre el impacto de esta política en los grupos independientes, véase en: Elka Fediuk y Heloisa da Silva. “Teatro de grupo en Xalapa y Florianópolis: estrategias de reconocimiento y supervivencia”, en



La extinta variedad del mundo, dramaturgia y dirección de Alberto Villarreal, Compañía Titular de Teatro UV, 2018. Foto: Samuel Padilla

día, además de la restituida Compañía Nacional de Teatro del INBAL, en el modelo de elenco institucionalizado queda solamente la Compañía Titular de Teatro de la Universidad Veracruzana; su producción, como se aprecia en la imagen 1, puede permitirse elenco numeroso, música en vivo y experimentos estéticos. Aunque hay otras universidades, como la Universidad Autónoma de Baja California que apoya el grupo Mexicali a Secas o la Universidad Autónoma del Estado de México que ha creado una compañía, pero sus elencos son fluctuantes.

En los primeros años de este siglo, Lucina Jiménez argumentaba que “el entramado institucional y la red normativa y jurídica en las que descansan las políticas culturales en nuestro país son fruto de una etapa premasiva, premediática, pretecnológica y preglobal”²¹, e insistía en la necesidad de una política cultural sustentable que “no puede sólo apoyar la creación, sin atender el crecimiento cuantitativo y cualitativo del público y los esquemas de distribución y circulación, así como la generación de nuevas condiciones para el financiamiento de la creación, y también las trayectorias artísticas en el corto y mediano plazo”²². Para esta transformación de políticas públicas era indispensable crear programas para la formación de públicos²³ y desarrollar la investigación, tanto para proveer y relacionar datos de manera que revelen el impacto de las acciones, así como para conocer los procesos y el sentido que producen en la comunidad y en los individuos. El cambio en la perspectiva no logró impactar de manera contundente a las políticas gubernamentales, no obstante, se ha visto integrado a los proyectos de docencia e investigación de las artes escénicas.

Formación e investigación teatral

Nuevamente acudo al ejemplo de la Universidad Veracruzana, su modelo educativo integral y flexible, implementado desde 1998, significó una oportunidad para modificar el proyecto curricular de teatro centrado en el actor, para en su lugar ampliar los contenidos de aprendizaje, incluir diversas modalidades y apostar a

Artes y región: producción artística, cultura y territorio, Elka Fediuk y María Teresa González Linaje (Coord.) (Xalapa: Editorial Universidad Veracruzana, 2020).

21 Lucina Jiménez. *Políticas culturales en transición*. (México: Conaculta, 2006): 52

22 Jiménez, *Políticas culturales en transición*: 55

23 En Buenos Aires existe desde 2001 la «Escuela de espectadores», proyecto desarrollado por Jorge Dubatti, y que ha sido replicado en Chile y México con distinta suerte.

un perfil de teatrasta acorde con las condiciones y capacidades individuales. La regla general de políticas de educación superior exigía una reducción de créditos, lo cual resultó en riesgo de dispersión curricular; en muchos casos se ofrece un conocimiento insuficiente para ejercer la carrera de actor, músico o bailarín, aunque el perfil de egreso promete la inserción en la industria del espectáculo, aunque no exista en la localidad, y la capacidad de autoempleo emprendedor. El ajuste del currículo académico a las condiciones del mercado laboral, si bien atiende un amplio abanico de contenidos, disminuyó o eliminó su interés por “preservar” las técnicas tradicionales, me refiero al repertorio clásico y su soporte en técnicas actorales²⁴. El repertorio clásico requiere del conocimiento de estilos (movimiento, elocución) y de poéticas teatrales históricas, precisa del dominio actoral del verso, entre otros. No obstante, debido a la carencia de docentes especialistas, así como el currículo reducido, dejan



Romeo y Julieta de William Shakespeare, dirección: Roberto Benítez, Taller de Práctica Escénica “B”, Facultad de Teatro, 2015. Foto: Cupido

estos contenidos fuera. Uno de los argumentos para crear los conservatorios y luego programas académicos es eliminado de tajo en la perspectiva formativa orientada a lo inmediato. Las técnicas poéticas del actor no se pueden

24 Elka Fediuk, *Poéticas y políticas de la formación teatral*, en Domingo Adame Hernández coord. *Artes escénicas y universidad en el siglo XXI* (Xalapa: Universidad Veracruzana/Asociación Mexicana de Investigación Teatral): 56-70

transmitir mediante palabras, es una transmisión de cuerpo a cuerpo, en todo sentido eminentemente oral/experiencial; es la única manera de preservarlas. La motivación reciente fue el Shakespeare Festival, organizado por The Central Academy of Drama (Beijing, China) en el marco de Alianza Global de Escuelas de Teatro, GATS por sus siglas en inglés, a la que pertenece la Facultad de Teatro de la UV.

Siguiendo los principios y compromisos morales de la universidad, algunos programas de teatro fomentan proyectos artísticos o para-artísticos enfocados, por ejemplo, a la inclusión social (discapacitados y sectores vulnerables), en contra de la violencia²⁵ (género, narcotráfico, farmacodependencia) y similares, donde el teatro funciona como un medio para fines sociales determinados y así cierra el pacto con las políticas universitarias. Así pues, destaca la visión universitaria en la vinculación con la sociedad en los proyectos que emanan de la docencia, de la investigación y de la tercera función universitaria, la difusión cultural. Como ejemplo, se pueden citar los programas de teatro que trabajan en comunidades marginadas o rurales para el cumplimiento de su Servicio Social²⁶, también a las producciones que se plantean repertorios de posturas comprometidas con el entorno²⁷, y las poéticas mixtas en la categoría de teatro expandido²⁸, arte acción y performance.

El diálogo entre la investigación y la práctica escénica modificó los proyectos del teatro que se produce en la universidad; entró al salón de clases por medio de procesos formativos enfocados a los aspectos de conocimiento-creación, lenguaje estético (verbal/no verbal) y proceso-resultado, aplicando la reflexión sobre la forma-sentido y la ética en la representación²⁹. La producción científica en temas relacionados con el teatro y las artes escénicas se ha incrementado; antes esto ocurría escasamente en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Veracruzana (UV), la Universidad Iberoamericana (IBERO) y el Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Teatral “Rodolfo Usigli” (CITRU). En lo que va del siglo se han sumado colegas que, de una u otra manera, están relacionados con la Asocia-

25 Elzbieta Fediuk. «*El puro lugar* (The Sheer Place): A Theatre Framed by violence», *Teatri delle Diversità*, 83-84, abril 2019. Este experimento teatral-social sobre tres hechos violentos vividos por la comunidad de Xalapa (colaboración Compañía de Teatro de la UV y Teatro Línea de Sombra), realizado en 5 “entregas” se llevó a cabo del 23 de abril al 3 de septiembre de 2016.

26 Actividad obligatoria y no remunerada de los estudiantes de universidades públicas mexicanas.

27 Como ejemplo, el proyecto *El puro lugar*, experimento teatral.

28 Rubén Ortiz. *Escena expandida. Teatralidades del siglo XXI*. (México: CITRU-INBA, 2015).

29 José A. Sánchez. *Ética y representación*. (México: Paso de Gato, 2016).

ción Mexicana de Investigación Teatral (AMIT) fundada en 1993. La apertura en 2008 del primer posgrado en investigación, Maestría en Artes Escénicas (UV), tiene sin duda impacto en la producción del conocimiento, además de los diversos foros académicos y las redes internacionales en torno a temas específicos, que propician la integración de los equipos de trabajo, la publicación de resultados y la circulación del conocimiento.



Esto no es una comedia de Ana Lucia Ramírez, dirección Karina Eguía, Taller de Teatro y Práctica Escénica “A”, Facultad de Teatro, 2017. Foto: tonycandil.



El pájaro azul de Maurice Maeterlink (versión libre), dirección Karina Eguía, Proyecto Compañía “A”, Facultad de Teatro, 2019. Foto: Mario Aguilera

El currículo integral y flexible implementado en el año 2000 abrió perfiles diferenciados en actuación, creación (dramaturgia, diseño escénico), intervención social y gestión y producción³⁰. De esta manera se apoyó la formación de grupos teatrales desde la etapa escolar y se fomentó la colaboración creativa. En los Talleres de Teatro ligados a Práctica Escénica (promedio de 10 a 25 funciones a público) los estudiantes colaboran con distintas tareas de sus perfiles. Una vez egresados y con experiencia profesional en su campo, vuelven como docentes, creadoras/es en el espacio curricular, como es el caso de las puestas en las siguientes imágenes.

Bajo el “paraguas” de las políticas de cooperación, diálogo y movilidad académica se desarrollaron diversas organizaciones de escuelas de teatro. La Asociación Internacional de Escuelas Superiores de Teatro (AIEST) agrupaba entre 1998-2006 a programas académicos de México, Costa Rica, Brasil, Chile y Argentina; la Cátedra UNESCO-ITI “Teatros y Culturas de las Civilizaciones” (1998-2012) tuvo escuelas asociadas de cuarenta y nueve países del

30 Elka Fediuk. *Formación teatral y complejidad* (Xalapa: Editorial Universidad Veracruzana, 2008).

mundo. La Alianza Global de Escuelas de Teatro condicionó la membresía a parámetros determinados, inició en 2008 y actualmente sigue operando desde su sede en Beijing, China.

Asimismo, existen acuerdos entre las escuelas para proyectos determinados o de largo aliento, por ejemplo, la Red Latinoamericana de Creación e Investigación Teatral Universitaria, creada en 2008 durante el VII Congreso de la AITU-IUTA en Puebla, Pue., y que mantiene programas temáticos.

En cuanto a programas en los que las universidades atienden el vínculo con la sociedad, hay que mencionar los festivales de teatro universitario, por ejemplo, el que organiza la UNAM lleva ya 27 ediciones y el de la Universidad Veracruzana inició en 1967. Algunos incluyen en su programación a los grupos independientes.

Conclusiones

Las políticas en temas de cultura suelen asociarse con discursos grandilocuentes y prometen siempre más de lo que cumplen. Uno de los problemas es la continuidad y ésta se ve afectada con cada nueva crisis, ya que los primeros recortes presupuestales se aplican a la cultura. A pesar de eso, hay una parte que los gobiernos consideran indispensable para su operación política: los festejos multitudinarios y las verbenas populares. Las artes académicas defienden su propio discurso que emana de la multiplicidad de miradas, posturas y convicciones estéticas, sociales y políticas.

Retorno a los aspectos de análisis mencionados anteriormente como parte de las funciones sustantivas de la universidad mexicana. Y así, en cuanto a la preservación de las técnicas tradicionales (académicas y populares), algunas universidades la cumplen manteniendo o apoyando a los grupos música o danza folclórica, pero sus formas no forman partes de contenidos en las licenciaturas de música o danza. Así también, las poéticas del teatro clásico han sido en gran parte relevadas de los currículos de licenciatura en teatro, en parte por la carencia de profesores especialistas y también porque han cambiado los intereses artísticos ante la multiplicidad de poéticas y la performance, además de la necesidad o exigencia para incluir temas sociales. En un currículo reducido en tiempo (horas -créditos), la mayoría de los programas disminuyen o retiran las técnicas del verso y la actuación en estilos históricos.

La difícil situación de México en cuestiones de seguridad ciudadana intensi-

ficó los proyectos de intervención social mediante las artes escénicas, muchas veces con cariz educativo o, al menos, -lo que esgrimen los discursos políticos- como coadyuvante a la restauración del tejido social. Finalmente, la investigación, aún enclaustrada en pocos espacios, aporta desde una perspectiva holística y compleja, favorece estudios localizados y amplía los horizontes de la mirada hacia la sociedad y sus actos performativos. Los actuales objetos de estudio son constructos que articulan los fenómenos performáticos y sociales con las más actuales líneas de pensamiento sobre las artes y la representación.

Obra citada

- Barba, Eugenio. *Las islas flotantes*, México: Universidad Nacional Autónoma, 1983.
- . “Tercer teatro”. En *Teatro. Soledad, oficio y revuelta*. Editado por Eugenio Barba, 203-205. Buenos Aires: Catálogos, 1997. http://www.odinteatretarchives.com/MEDIA/DOCUMENTS/EB_THIRD_TEATRE_SP.pdf.
- Bocova, Irina. “Mensaje de la Directora General de la UNESCO, Irina Bokova, con motivo del Día Mundial de la Diversidad Cultural para el Diálogo y el Desarrollo” UNESCO. Última modificación mayo 21, 2014. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227755_spa
- Donati, Pierpaolo. “La crisis del Estado y el surgimiento del tercer sector”, *Revista Mexicana de Sociología*, Núm. 4 (1997): 3-30.
- Fediuk, Elka. *Formación teatral y complejidad*. Xalapa: Universidad Veracruzana, 2008.
- . “Las artes en la Universidad Veracruzana y las políticas culturales”, *La Palabra y el Hombre*, Nueva Época, Núm. 1 (2007): 48-54.
- . “Poéticas y políticas de la formación teatral”. En *Artes escénicas y universidad en el siglo XXI*. Editado por Domingo Adame Hernández, 56-70. Xalapa: Universidad Veracruzana/Asociación Mexicana de Investigación Teatral, 2015.
- . “Proyecto posideológico y teatro de grupo en Latinoamérica”, *Telón de fondo*, Núm. 17 (2013): 41-55.
- . “Repertorio como proyecto de cultura: Compañía de Teatro de la Universidad Veracruzana”. En *University Theatres and Repertoires*. Editado por Vito Minoia et. Al, 23-37. Italia: Edizioni Nuove Catarsi/ AITU-IUTA, 2016.
- y Heloisa da Silva, “Teatro de grupo en Xalapa y Florianópolis: estrategias de reconocimiento y supervivencia”. En *Artes y región: producción artística, cultura y territorio*. Coord. Elka Fediuk y Maria Teresa González Linaje, 125-162. Xalapa: Editorial Universidad Veracruzana, 2018.

- . Elzbieta. «*El puro lugar (The Sheer Place): A Theatre Framed by violence*», *Teatri delle Diversità*, 83-84 (2019): 6-11.
- Fitzpatrick, Sheila. *Lunacharski y la organización soviética de la educación y de las artes (1917-1921)*. Madrid: Siglo XXI, 1977.
- García Canclini, Néstor. *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo/ Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1990.
- Jiménez, Lucina. *Políticas culturales en transición*. México: Conaculta, 2006.
- Molina Ahtziri y Tomás Ejea. *Entre la comunidad y el mercado. Los ámbitos y usos de la tercera función sustantiva universitaria en México*. Xalapa: UV 2019.
- Lunacharsky, A. V. Decreto sobre la a educación popular. En *Diez días que estremecieron al mundo*. Editado por John Reed. La Habana, Cuba: Instituto Cubano del Libro, 1967. <https://www.marxists.org/espanol/lunacha/obras/1917-11-11.htm>
- . “Proletariado y arte”. En *Sobre arte y literatura*. Editado por A. V. Lunacharsky. La Habana, Cuba: Arte y Literatura, 1985. <https://www.marxists.org/espanol/lunacha/obras/artes.htm>
- Marsike, Renate. La autonomía universitaria en México: historia y desarrollo. *Integración y Conocimiento*, Núm. 8, Vol. 1, (2018).
- Négrier, Emmanuel. *Las políticas culturales en Francia y España. Una aproximación nacional y local comparada*. Col. WP no. 226. Barcelona: Institut de Ciències Polítiques i Socials, 2003.
- Ordaz, Luis. *Historia del Teatro en el Río de la Plata*. Buenos Aires: Instituto nacional del Teatro.
- Ortiz, Rubén. *Escena expandida. Teatralides del siglo XXI*. México: CITRU-INBA, 2015.
- Sánchez, José A. *Ética y representación*. México: Paso de Gato, 2016.
- Sartre, Jean-Paul. *Verdad y existencia, Introducción de Celia Amorós*. Barcelona: Paidós, 1996.
- Schulte, Renate. (2004). Historia de la autonomía universitaria en América Latina. *Perfiles Educativos* : 26.
- UNESCO. *Re|shaping Cultural Policies: Advancing creativity for development*. Francia: UNESCO, 2017. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260592?posInSet=1&queryId=442d89bb-855f-450d-893e-dcc8e6de36b3>

Part II / Partie II / Parte II

Creative Research in Relation to Theory
and Teaching Methods

La recherche créative en relation avec la théorie
et les méthodes d'enseignement

Investigación-creación relacionada con teorías
y pedagogía teatral

La otredad escénica en cuatro provincias argentinas

¿Quiénes son los otros en el teatro? ¿Es el público o los actores? Aquí proponemos que el otro sean las provincias que conforman la República Argentina y sus teatralidades. Hay una gran cantidad de hacedores en cada una de sus veintitrés provincias que conforman su territorio. Pero es la actividad escénica de su capital, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la que se impone no sólo en sus escenarios porteños sino también de manera mayoritaria en los Festivales y teatros del exterior. Este trabajo propone una sucinta historia de estas últimas décadas en algunas provincias. Se focalizará sobre la actividad en Córdoba, Tucumán, Chaco y Santa Fe. Este recorrido se iniciará desde el período democrático, o sea desde el 10 de diciembre de 1983 -luego de la última dictadura militar que acosó a mi país- hasta la actualidad.

Otherness Onstage in Four Argentine Provinces

Who is the "Other" in the theatre? Is it the audience or the actors? This essay posits that in the context of Argentina, the "other" is embodied in the provinces comprising the Republic and their distinct theatricalities. There is a large number of theatre makers in each of the twenty-three provinces that make up the republic's territory. But it is the theatrical activity of its capital, formally known as the Autonomous City of Buenos Aires, which is asserted not only on the Buenos Aires stages but also in a majority of festivals and theatres abroad. This work presents a succinct history of these last decades, focusing on the activity in the provinces of Córdoba, Tucumán, Chaco and Santa Fe. This record covers from the democratic period, that is from December 10, 1983, after the last military dictatorship that seized the country, until today.

L'altérité scénique dans quatre provinces argentines

Qui est « l'autre » dans le théâtre? Est-ce le public ou les acteurs? Cet essai soutient que « l'autre » s'incarne dans des provinces qui composent la République Argentine et les théâtres qui s'y trouvent. Il existe un grand nombre d'artistes de théâtre dans chacune de ces vingt-trois provinces. Pourtant, c'est bien l'activité scénique de sa capitale, la ville de Buenos Aires, qui s'impose non seulement dans les théâtres mais également dans la majorité des festivals en dehors de Buenos Aires. Cet article propose un bref historique de l'activité théâtrale des dernières décennies et se concentre principalement sur les villes de Cordoba, Tucuman, Chaco et Santa Fe. Ce catalogue commencera à partir de la période démocratique, à savoir à partir du 10 décembre 1983, jusqu'après la dictature militaire qui a frappé le pays jusqu'à aujourd'hui.

Ana Seoane

Crítica teatral, periodista, docente e investigadora. Licenciada en Letras, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Ejerce la investigación y la docencia en la Universidad Nacional del Arte, Buenos Aires, Argentina. Dicta clases en el Tecnicatura de Escenografía y en Puesta en Escena en la Escuela Metropolitana de Arte Dramático de la Ciudad de Buenos Aires. Integra el equipo de investigación del Instituto de Artes del Espectáculo en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

La otredad escénica en cuatro provincias argentinas

Ana Seoane

¿Quiénes son los otros en el teatro? ¿Es el público o los actores? En este trabajo se propone que el otro sean las provincias que conforman la República Argentina y sus teatralidades. Siguiendo a Tzvetan Tóodorov podríamos plantear que de los tres planos que él propone, eso es axiológico (juicio de valor), praxeológico (adopto o impongo) y el epistémico (conozco o ignoro), el que impera en Argentina es este último frente a la teatralidad de las veintitrés provincias que conforman su territorio; aunque puertas afuera, la capital, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se impone (plano praxeológico) de manera mayoritaria en los festivales y teatros del exterior. Me focalizaré sólo en el teatro de cuatro provincias: Córdoba, Tucumán, Chaco y Santa Fe. Este recorrido se iniciará con el período democrático, o sea desde el 10 de diciembre de 1983, luego de la última dictadura cívico militar que acosó a mi país.

Córdoba o la patria de los festivales teatrales

Córdoba en 1984 emprendió la creación de festivales teatrales con un primer eje en América Latina, para sumar después participaciones de otros países del mundo y más tarde centralizarse en las naciones que integran el Mercosur, es una de las ciudades más prolíficas en cuanto a teatralidades. Allí perduran grupos emblemáticos y salas independientes con una muy importante historia de experimentación.

Ese retorno democrático significó también la posibilidad de que volvieran al país muchos creadores. Uno de nuestros exiliados célebres fue el director Carlos Giménez (1946-1993), quien durante su exilio en Caracas creó un importante festival y el grupo Rajatabla. Él y su escenógrafo, Rafael Reyerros, decidieron impulsar aquel primer festival en 1984 en la Argentina. Hay que recordar que esa fiesta contó con una inolvidable puesta en escena de *Fuenteovejuna* de Lope de Vega a cargo del director Jorge Petraglia, quien hizo aparecer a las campesinas con significativos pañuelos blancos que parecían reclamar justicia ante las atrocidades del comendador. Casi un homenaje a las Madres de Plaza de Mayo.

Personalidades como María Escudero y Aristides Vargas con Malayerba, ambos desde Ecuador, llegaron para presentar a sus grupos y espectáculos creados durante el exilio. Varios discípulos de María Escudero, todos integrantes del grupo Libre Teatro Libre, asistieron con sus propios espectáculos: Graciela Ferrari y Roberto Videla desde Italia y Cristina Castillo desde Suiza.

Otro regreso importante fue el del director, actor y cantante, Francisco “Paco” Giménez. Él había integrado La Chispa, grupo con fuerte militancia que formó parte de una lista de “buscados”, desde 1977. Giménez llegó desde México y en 1984 fundó su propio espacio bautizado como La Cochera. En la actualidad comparte la creación con la docencia en su propio espacio. Además, Giménez es titular de las cátedras de Actuación, Integración y Producción en la Licenciatura en Teatro de la Escuela de Artes de Universidad Nacional de Córdoba. Creó distintos grupos, uno de ellos con residencia en Buenos Aires.

A partir de su primer espectáculo en 1985 *Delincuentes comunes* y hasta los últimos, *Nuestro vademécum* (2012), *Montando al Negro Iriarte* o *Mala Praxis / Sopa*, ambos de 2015, siempre ha demostrado su coherencia artística. Sin necesidad de recursos tecnológicos y apostando por la actuación y a la creatividad deja que imperen las imágenes y los desbordes.

Giménez utiliza disparadores literarios para luego ir escribiendo sobre el escenario un texto casi definitivo. En su espectáculo *Choque de cráneos* (1990) fue el universo del novelista y dramaturgo Roberto Arlt, en *La noche en vela* (1992) tuvo como fuente *Fragmentos de un discurso amoroso* de Roland Barthes, mientras que *Ganado en pie -transfiguraciones del sentimiento patriótico-* (2000) surgió a partir de *Muerte y transfiguración de Martín Fierro* de Ezequiel Martínez Estrada. Para *Los últimos felices* (2008) contó con la colaboración artística de la autora Beatriz Sarlo quien se ocupó de las referencias literarias e históricas, entrecruzando textos de distintos creadores como Roberto Arlt, Macedonio Fernández, Oliverio Girondo, Raúl y Enrique González Tuñón, Victoria Ocampo, Xul Solar y Alfonsina Storni, entre otros. Paco Giménez señaló en varios reportajes que una manera de estudiar y conocer a estos mundos literarios fue llevarlos a escena. Cuando estrenó *Intimatum* (2002) propuso escenificar monólogos de *Casa de muñecas* de Ibsen, *El jardín de los cerezos* de Chéjov, *Madre coraje* de Brecht, *El balcón* de Genet y *El gran dios Brown* de O’Neill. Cuando dirigió la escena de despedida de Liubov Andréievna en *El jardín de los cerezos* le daba al público un pañuelo blanco de papel descartable y, en un momento del espectáculo, mediante luz negra, se iluminaba toda la platea con un efecto fosforescente. Giménez consigue fusionar lo poético con imaginación, sin necesidad de recurrir a la tecnología.

Otra importante creadora cordobesa es Celia “Cheté” Cavagliatto. En el Instituto Goethe de Córdoba tradujo las obras más importantes de la dramaturgia alemana contemporánea. Las llevó a los escenarios de manera que el espacio fuese el protagonista, adaptándose a las características de cada lugar. Con la dictadura iniciada en 1976 debió exiliarse y eligió Berlín como refugio, allí siguió trabajando hasta su retorno a Córdoba en 1980. Es también *règie* de ópera y es quien más utilizó en sus puestas en escena el espacio público, como lo evidenció con su versión de la *Divina Comedia* de Dante Alighieri. En 1997 llevó *El Infierno* a la Plaza España, en el centro de la capital cordobesa, fueron setenta artistas entre actores y bailarines frente a siete mil espectadores. Un año más tarde estrenó *El Purgatorio* en la Isla de los Patos, junto al Río Suquí. Concluyó la trilogía en 1999 con *El Paraíso*, en el Salón de los Pasos Perdidos del Palacio de Justicia de la provincia de Córdoba.



La Divina Comedia. El Infierno. Dirección: Cheté Cavagliatto. Córdoba. Photo: Carlos Ludueña y Susana Pérez.

Es evidente que el teatro cordobés está signado por la experimentación, e incluye tanto las investigaciones sobre el trabajo de los intérpretes como las posibilidades de los distintos espacios escénicos. También hay que subrayar que es una de las pocas provincias argentinas que mantienen, desde 1959, su propia Comedia con elenco estable. Los actores que la integran entran allí por medio de concurso público y de esta manera acceden a tener las mismas condiciones laborales (aguinaldo, sueldo fijo, vacaciones y jubilación) de cualquier otro trabajador argentino. No se corre el riesgo de burocratizarse ya que se convoca a distintos directores para llevar al escenario los diversos espectáculos que allí se estrenan.

Tucumán o cómo escenificar un pasado doloroso

Los dramaturgos en Tucumán están entre los primeros en reflexionar sobre el pasado oscuro de Argentina. En estas últimas décadas también evidencian distintos caminos de experimentación, sobre todo grupales. Si se analiza el teatro de Carlos María Alsina, discípulo de Rosa Ávila y Oscar Quiroga, hay que ubicarlo como continuador del teatro independiente en esa provincia. Se perfeccionó en el exterior: Berliner Ensemble en Alemania y la comedia del arte de la mano de Dario Fo, en Italia. Desde el 2002 tiene su propia sala, El Pulmón.

Fue muy importante uno de sus primeros textos escrito junto a Gustavo Geirola con quien creó *Un brindis bajo el reloj* en 1982, esta obra subió al escenario el tema de los desaparecidos durante la dictadura. Tres años después (1985) estrena como dramaturgo y director *Limpieza*. Esta obra escenificaba uno de los hechos más aberrantes del gobernador Bussi, sobre cómo se habían secuestrado personas con discapacidad y pocos recursos, arrojándolos a la frontera para “limpiar” a la ciudad de San Miguel de Tucumán.

Alsina utiliza en sus textos el humor como forma de distanciamiento, ya que su teatro siempre es político. Cuando se le pidió que se definiera para este trabajo escribió especialmente y de manera particular lo siguiente:

No me seducen los artificios ni los efectos pirotécnicos. Creo que la obra se va construyendo con su propia lógica interna (que es lo que hay que construir y que no existe a priori) y esa “música” interna es la que me gusta escuchar como resultado final. Me aburriría mucho saber cómo será el montaje de una obra cuando comienzo a ensayarla.¹

Otra creadora de Tucumán es Teresita Guardia, fundadora y directora del Grupo Marfil Verde. Tiene una sala teatral, La Sodería Casa de Teatro, donde en el año 2000 inició la realización de uno de los primeros festivales que pusieron eje en otro tipo de teatralidad: Teatro Experimental Víctor García. Con ese nombre le rindió homenaje al director nacido en esa provincia y que falleciera en Francia en 1982. Sus puestas internacionales de *Las criadas* de Jean Genet o *Yerma* de Federico García Lorca marcaron un hito en la escena universal.

1 Carlos María Alsina, email a la autora, 2 de diciembre, 2015.



Marx Contraataca de Carlos María Alsina. Tucumán. Photo: Cristiana Zanetto.

La experimentación es importante no sólo para ella sino también para su equipo de trabajo. Muchas de sus propuestas pueden caracterizarse por la hibridación de lenguajes, entrarían en la categoría de espectáculos de “presentación”, enfrentándose a los de “representación”, en el marco de la teatralidad posdramática. Se aleja intencionalmente del realismo, que tanto impera en los escenarios argentinos. Desde 1984, la Universidad Nacional de Tucumán cuenta con la carrera de Teatro, esta casa de estudios tuvo mucho que ver con estas nuevas teatralidades que se fueron fortaleciendo en la provincia.

Chaco más allá de los títeres

El teatro en la provincia del Chaco creció a partir de la implementación de la Ley 24.800 de 1997 que creó el Instituto Nacional del Teatro (INT). Mediante esta institución se empezaron a recibir subsidios que ayudaron a mejorar las condiciones de creación y también de asistencia al teatro. Uno de los nombres claves es el de la creadora y gestora teatral Gladis Gómez, egresada de la Universidad Nacional del Nordeste. Gómez años más tarde estudió con Ariel Bufano, maestro de titiriteros. Sus inicios escénicos datan de 1976 cuando empezó a integrar distintos grupos y, en 1983, abrió su propio espacio: “La Máscara Teatro”, en la capital de la provincia del Chaco, Resistencia.

Gladis Gómez es actriz, dramaturga, directora, titiritera y gestora cultural, hoy está al frente del teatro oficial Guido Miranda. Adaptó varios clásicos, transformándolos en propuestas con neto estilo y color chaqueños, así: *Antígona vive* (1991), *Ranas sin lengua* (2001), sobre *La casa de Bernarda Alba* de García Lorca o su versión para niños de *La fierecilla domada* de Shakespeare, a la que denominó *Si la cazan se casa* (1996). Cuando se le pidió definiciones sobre su teatralidad, Gómez escribió para este trabajo de manera particular las siguientes líneas:



Siempre fue el espacio, quien condicionó mis espectáculos, desde la dramaturgia hasta la dirección. En *La gringa loca* está muy fuerte la expresividad corporal, la danza, hay escenas que se resuelven a través de ritmos propios, en *Cabecitas negras* aparecen máscaras y muñecos de tamaño natural, en *Juan Testigo*, se cruzan la actuación actoral y muñecos de cuatro metros de altura, en *Campanas, Hadas de Gasazul* y *Día Feliz* la actuación con disciplinas circenses, en fin, cada obra va marcando etapas en la construcción dramática de mi teatro.²

La gringa loca de Gladis Gómez. Chaco. Photo: Paula Souilhe.

2 Gladis Gómez, email a la autora, 10 de diciembre, 2015.

Santa Fe y su propio teatro independiente

La provincia de Santa Fe tiene intensa actividad en tres de sus principales ciudades: su capital, con el mismo nombre, Rosario y Rafaela. En 1973 un grupo se bautiza como Equipo Teatro Llanura, ellos eran Jorge Ricci, Rafael Bruzza y Daniel Machado. Es con el espectáculo *El clásico binomio*, en 1981, escrito e interpretado por Ricci y Bruzza, con dirección de Mauricio Kartún, que inician una intensa labor escénica con funciones en el exterior. El grupo sigue existiendo, aunque ya sin Rafael Bruzza, quien decidió vivir en Buenos Aires. Los espectáculos escritos por Ricci evidencian dos preocupaciones temáticas: la vida de los actores y la realidad de su ciudad. Su dramaturgia se focaliza en la labor del actor sobre el escenario, sin recurrir a tecnología. Se podría subrayar el gran despojamiento escénico de cada uno de sus espectáculos. Excelentes ejemplos son: *Zapatones* (1980), *Actores de provincia* (1991) y *La mirada en el agua* (2013). Su teatro cuida la palabra, la que está siempre al servicio del intérprete.

La otra ciudad teatralmente importante en la provincia de Santa Fe es Rosario. Allí en 1994 se creó el grupo teatral El Rayo Misterioso con Aldo El-Jatib al frente de esta infrecuente propuesta escénica. Este Grupo Laboratorio de Teatro, como prefieren definirse, tuvo dos espacios, el primero en 1996 y el actual desde 2000. Bautizado como Teatro del Rayo cuenta con dos salas: Antonin Artaud y Jerzy Grotowski, un espacio para ensayos Julian Beck (creador del Living Theatre) y una galería de arte Tadeusz Kantor. Todos estos nombres influyeron en su forma de hacer teatro, desde la técnica actoral, entrenamiento, hasta la estética escénica.



Dionisos aut de El Rayo Misterioso. Rosario. Photo: Marcelo Martínez Berger.

Entrecruzan espectáculos, docencia, gestionan su teatro, publican una revista –*Teatro, Truenos & Misterios*– con más de cien números y mantienen un festival de grupos. Sus espectáculos fueron: *Cirujas* (1995), *MUZ* (1997), *RAM* (2000), *Machina Nápoli* (2002), *La Consagración de las Furias* (2004), *Hamlet* (2005), *Litófagas* (2007), *Dionisos Aut* (2009) y *Shock Ilión* (2012). Con una de sus últimas creaciones, *El fabuloso mundo de la tía Betty* (2015), parecen iniciar un nuevo ciclo donde la realidad argentina comienza a tener presencia escénica. En todas sus propuestas predominaron las imágenes sobre los textos, pero es aquí donde las referencias tanto textuales como visuales remiten a la Argentina de estas últimas décadas. Siempre se evidencia el gran trabajo corporal y vocal, está el sello de los que fueron sus maestros y guías, Artaud como Grotowski. Hay en cada una de estas actuaciones una exposición de recursos que manifiesta el riguroso entrenamiento y procesos de ensayos, que dan como resultado esta perfección estética.

La otra ciudad teatral en la provincia de Santa Fe es Rafaela. De allí es Marcelo Allasino, destacado actor, autor, director, coreógrafo, gestor cultural y en la actualidad es el Director Ejecutivo del Instituto Nacional del Teatro. Estudió en el Lee Strasberg Theatre Institute de New York. En 1989 creó el Grupo Punto T y junto a otros artistas rafaelinos fundaron el Centro Cultural La Máscara. En 1994 presentó *Lisístrata* de Aristófanes con una puesta a la manera griega, donde las protuberancias y las máscaras subrayaban la comicidad de esa comedia del siglo V a. c. Hay que señalar que Allasino fue llevado a juicio por procacidad y que el juez llegó a convocar al dramaturgo por los mismos motivos, finalmente fue declarado inocente y no sufrió ninguna condena. Continuó con otros espectáculos como *Algo de Rojo en el Gris* (1997), *La Brusaróla* (2002), *In Corpore Sano* (2002) y *Proyecto Seix* (2005). La persistencia y pasión de este grupo consiguió que en el 2005 la ciudad de Rafaela fuera sede de la Fiesta Nacional del Teatro, que se realiza anualmente en distintas provincias. A partir del éxito de público se amplió la propuesta y así iniciaron una ininterrumpida secuencia de Festivales Teatrales que coinciden con las vacaciones invernales y que mantienen la pasión por el teatro que hoy tiene esta población a la que este gestor cultural fue educando, mostrándole espectáculos de muy distinta índole.

Conclusiones

Cada una de estas provincias con sus diferentes creadores evidencia teatralidades potentes y personales, donde, tanto el espacio escénico como las actuaciones parecen ser ejes claves. Sin olvidar que muchas de ellas han usado a los

festivales teatrales como herramientas para que la gente tenga acceso al teatro. Presentar espectáculos a precios económicos, trasladar propuestas de otras provincias y países consiguió que su población creciera culturalmente.

Las universidades de Córdoba y de Tucumán fueron de las primeras en Argentina en contar con la carrera universitaria de teatro, en el marco de las facultades de arte. Esta realidad educativa se vio volcada en los escenarios que permitieron a los egresados mostrar primero sus trabajos y luego ir profesionalizándose, armar grupos y abrir salas, consiguiendo así una continuidad laboral. Sin olvidar que en muchos de esos pequeños espacios se constituían talleres particulares de actuación. La docencia en estos ámbitos resultó, y todavía lo es, una fuente de trabajo para quienes se dedican tanto a la actuación, a la dramaturgia o a la dirección escénica. La multiplicidad de salas también ha permitido en estas ciudades la pluralidad de espectadores. El público encuentra de manera muy cercana, a veces hasta en su propio barrio, la posibilidad de conocer distintas teatralidades.

No hay que olvidar que Córdoba y Tucumán fueron históricamente capitales golpeadas durante la última dictadura cívico militar, con numerosos desaparecidos. Desde la primera fractura democrática sucedida en 1930 sus poblaciones registraron fuertes enfrentamientos a los poderes ilegales que se fueron sucediendo en la Argentina. La cultura en sus distintas formas sirvió de barricada, lugares de resistencia para acompañar en esos momentos a las ciudadanías. El arte en todas sus expresiones se transformó en el puente necesario entre sociedad y creadores, encontrando distintos lenguajes, en muchos casos metafóricos para burlarse de las censuras, en otros imperaba la imagen y se evitaban las palabras que podían ser peligrosas. De una u otra forma el teatro siempre comunicó, llegó a quien debía llegar, entregó aire en momentos en donde faltaba el oxígeno de la libertad. También hay que recordar que muchos de estos creadores debieron huir de sus territorios, exiliarse para salvar sus vidas, pero luego muchos de ellos decidieron volver. Estos regresos implicaron traer a sus lugares de origen más experiencia, nuevas enseñanzas y técnicas diversas; aunque sin proponérselo, significó aportar nuevas miradas escénicas, con recursos expresivos distintos.

Este trabajo sólo se focalizó en algunas provincias argentinas, quizás las que tienen más trayectoria escénica como es el caso de Córdoba y Tucumán, otras menos reconocidas como Chaco y, la cuarta, Santa Fe con más cercanía hacia Buenos Aires, pero al mismo tiempo más fagocitada por esta gran capital. En casi todos los casos muchos de sus artistas deben irse de sus provincias de origen para encontrar más posibilidades profesionales en Buenos Aires,

allí se puede desplegar más la actuación y la dirección, ya que, tanto el teatro, como el cine y la televisión son fuentes importantes para quien busca vivir de su profesión. Cada día se intenta que los creadores puedan permanecer en sus lugares de origen, que cada una de sus provincias les permita desarrollar sus trabajos sin necesidad de emigrar, pero en muchos casos esto todavía resulta una deuda interna pendiente. Todas tienen teatralidades para mostrar, desde hace mucho tiempo recorren un camino escénico plagado de historia, cuestionamientos y universalidades que hablan con voces propias. Cada una tiene su tonada, sus creadores y la fuerza de sus escenarios, muchas veces desconocidos para la gran capital porteña y también para otros países cercanos o lejanos.

Obra citada

Alsina, Carlos María. *Teatro, Ética y Política. Historia del Teatro tucumano. El bussismo, complicidades, silencios y resistencia*. Los Angeles: Argus-a Artes y Humanidades Editora Digital, 2013.

El-Jatib, Aldo. *De la acción de gracias al efecto fantasmal de encantamiento*. Rosario: Teatro del Rayo, 2017.

Moll, Víctor. Jorge Pinus y Mónica Flores. *Las lunas del teatro: los hacedores del teatro independiente cordobés (1950-1990)*. Córdoba: Ediciones del Boulevard, 1996.

Ricci, Jorge. *Inventario del teatro independiente de Santa Fe*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2012.

Pellettieri, Osvaldo. *Historia del teatro argentino en provincias*. Buenos Aires: Galerna/INT, 2005.

Sagaseta, Julia Elena. *Miradas sobre la escena teatral argentina en democracia*. Buenos Aires: Instituto Universitario Nacional del Arte, 2010.

Dramaturgismo: soporte conceptual de investigación-creación en la puesta en escena de *Descripción de un cuadro* (Bildbeschreibung) de Heiner Müller

Los procesos de educación e investigación teatral propuestos desde el ámbito universitario generan dinámicas relevantes en el estudio del arte escénico en lo que respecta a la incorporación de nuevas propuestas metodológicas. La actualización teórica aplicada a los procesos formativos de enseñanza-aprendizaje se ve reflejada en sus resultados. El dramaturgismo, entendido como soporte conceptual de la creación escénica, es un recurso prácticamente inexistente en el contexto teatral ecuatoriano. Su descubrimiento e incorporación, como eje central del proyecto de investigación llevado a cabo, constituye un acierto indiscutible ya que ha permitido complejizar el abordaje de los estudios teatrales y de la práctica escénica dirigida al encuentro con el espectador.

The dramaturg as a conceptual support in the production of *Description of a Picture* (Bildbeschreibung) by Heiner Müller

The processes of education and theatrical research proposed from the university level generate relevant dynamics in the study of scenic art regarding the incorporation of new methodological proposals. The actualized theoretical application to the teaching-learning formative processes is reflected in their results. Dramaturgy, understood as conceptual support to the scenic creation, is a practically nonexistent resource in the Ecuadorian theatrical context. Its discovery and incorporation, as the central axis of the research project here carried out, constitutes an indisputable success since it has enabled a more complex approach to theatrical studies and scenic practice directed at the encounter with the spectator.

Le dramaturge comme support conceptuel dans la mise en scène de *Paysage sous surveillance* (Bildbeschreibung) de Heiner Müller

Les programmes de formation et de recherche théâtrale proposés à partir du niveau universitaire génèrent une dynamique pertinente dans l'étude des arts scéniques en ce qui concerne l'intégration de nouvelles propositions méthodologiques. L'application théorique actualisée par ces processus de formation d'enseignement et d'apprentissage se reflète dans leurs résultats. La dramaturgie, définie comme support conceptuel de la création scénique, est une ressource pratiquement inexistante dans le contexte théâtral équatorien. Sa découverte et son incorporation, comme axe central du projet de recherche mené, constitue un succès incontestable puisqu'elle a permis une approche plus complexe des études théâtrales et de la pratique scénique orientée vers la rencontre avec le spectateur.

Grimanesa Madeleine Loayza Cabezas

Docente titular de la Facultad de Artes de la Universidad Central de Ecuador (FAUCE). Doctora en Arte: Investigación y producción por la Universidad Politécnica de Valencia, España, Magíster en Estudios del Arte y Licenciada en Artes Escénicas. Actriz y directora con más de una veintena de obras en escena fue reconocida con el Premio Universidad Central del Ecuador. Los resultados de sus proyectos como artista investigadora han sido publicados por FAUCE Editorial, Facultad de Sociología y la Universidad de Mar del Plata.

Dramaturgismo - soporte conceptual de investigación-creación en la puesta en escena de *Descripción de un cuadro* de Heiner Müller

Grimanesa Madeleine Loayza Cabezas

La labor del dramaturgista se desarrolla en las sombras, vigilando la metáfora.

Andrea Jeftanovic

Introducción

La necesidad de reflexionar desde la creación, como parte de la investigación académica universitaria, constituye un avance importante al ahondar en el conocimiento desde la experiencia teórico-práctica que llevan adelante tanto docentes como estudiantes. El proceso de creación-investigación, con estudiantes y profesionales de la Carrera de Teatro de la Facultad de Artes de la Universidad Central del Ecuador¹, tuvo como uno de sus pilares la incorporación del dramaturgismo como soporte teórico-práctico que precede y determina la dramaturgia escénica de la obra *Descripción de un cuadro*² de Heiner Müller, proyecto en el que participaron docentes, estudiantes y profesionales graduados de la institución educativa³. La importancia del proyecto reside en

1 En noviembre de 2019 se publicó: *Retrato de mujer con naranjas: proyecto de investigación esceno-performativo, basado en la obra Descripción de un cuadro, de Heiner Müller*; Editorial Fauce, 2019. Premio Universidad Central del Ecuador 2020. La autora del presente artículo es la editora y compiladora de los artículos, entre los autores se hallan: Jorge Dubatti, Raúl Valles, Carmen Jijón y Jorge Poveda. El libro cuenta con una interesante galería fotográfica de artistas-fotógrafos de Ecuador y Colombia, así como de testimonios de los espectadores, publicados en revistas y prensa de Ecuador.

2 Heiner Müller escribió *Bildbeschreibung (Descripción de un cuadro)* en 1984. Su autor la reconoce como uno de sus textos menos accesibles. La idea surge a partir de la observación de un cuadro realizado por una estudiante. Con la intención de “llenar” con su escritura los “fallos” de la pintura, Müller logra un *texto visual* de ocho páginas que describe una sucesión de actos violentos, los “protagonistas” son una mujer, un hombre y un pájaro, todos víctimas y verdugos a su vez.

3 Elenco del montaje: Mónica Ramos, Alexandra Londoño, Cristian Valle y Santiago Rodríguez; dramaturgista: Francisco Bedoya; realización de vestuario y escenografía: Lía Padilla; investigación musical: Martín Salcedo; fotografía y video: Santiago Hidalgo, Cristian Valle y Javier Escudero; directora: Madeleine Loayza (temporadas 2014-2018).

el interés de llevar adelante un proceso de educación continua sobre temas relacionados con el arte escénico, que apuntan a la actualización académica de docentes y estudiantes. En el mencionado proyecto participaron expertos en teatro y arte contemporáneo.⁴

Para abordar la temática que concierne al dramaturgismo se consideró el estudio de tres obras del dramaturgo alemán Heiner Müller: *La misión*, *Cuarteto* y *Descripción de un cuadro*. Como resultado de la etapa inicial del proceso teórico-práctico se crearon portafolios de dramaturgismo, que serían la base desde la cual se abordaría la segunda etapa del proceso concerniente a la investigación y dramaturgia escénica. Una de las razones por las cuales se escogió la obra de Müller fue el interés de la institución en ampliar los contenidos de los estudios de pregrado, los cuales se han enfocado por más de cuarenta años en el teatro dramático como referente de estudio en la materia de actuación.

Por esta razón, y debido al rediseño curricular recientemente implementado, se escogió una propuesta de características contemporáneas que confronte una visión canónica del teatro, al introducir en el proceso de enseñanza-aprendizaje contenidos de estudio que cuestionan la concepción logocentrista como único punto de partida para la creación teatral.

Experimentar nuevos procedimientos para abordar la experiencia estética en el encuentro con el espectador (la intertextualidad, el *pastiche*, el *fragmento sintético*⁵, la ruptura con los relatos causales, la dramaturgia fragmentaria) constituyó una experiencia relevante tanto en el proceso de la investigación, como también en el proceso de difusión de la obra.

¿Qué hace el dramaturgista?

Patrice Pavis, en *Diccionario del teatro*, señala como el primer dramaturgista a Gotthold Ephraim Lessing, dado el carácter de su escrito *Dramaturgia de*

4 Macarena Andrews, magíster en Dramaturgismo por la Universidad de Glasgow-Escocia, profesora en la Universidad de Chile y Madeleine Loayza, magíster en Estudios del Arte, docente de la Universidad Central del Ecuador, doctoranda Universidad Politécnica de Valencia-España.

5 Consiste en un: “*collage* de escenas sin fábula lineal, prestando mayor atención a la intrahistoria (la producción y reproducción de la realidad social en la vida cotidiana) que a la Historia de los héroes geniales y las fechas decisivas (este hecho constituye de todas formas una característica general de las obras de Müller). (“Presentación de un autor incómodo”, en Archivo Heiner Müller)”. José Prado, “La máquina Müller: el drama como puesta en crisis de la historia”, *Acta Poética*, 24, Núm. 01 (2003): 194-195

Hamburgo (1767-1769), Compilación de críticas y reflexiones teóricas, una tradición alemana de actividad teórica y práctica. En 1920, también en Alemania, Bertolt Brecht se iniciaba como dramaturgista de Erwin Piscator, con quien compartía la postura política, entablando una colaboración genuinamente creativa con el objetivo de conocer la creación teatral en su nivel más práctico. Andrea Jeftanovic⁶ menciona a Gay Kaynar, quien hace referencia a la figura de *inter alia* propuesta por Brecht, como acompañante del proceso de producción teatral (concepción e implementación) en sus distintas etapas: escritura, investigación, edición, traducción y demás.

El dramaturgista realizaba ajustes a las obras con la intención de determinar el interés de las compañías para llevarlas a escena. Expedía un informe al autor de los escritos basándose en la relación *bueno-malo-bueno*, se devolvía una apreciación crítica a la propuesta para su desarrollo y mejoramiento. Su interés era promover la producción de obras y encontrar en ellas claves relevantes que permitiesen potenciar el rol de los autores como dramaturgos. Pavis señala que el dramaturgista asumía la figura de consejero literario, curador, asesor y pensador crítico, era el encargado de escoger el repertorio y contextualizar el texto; como miembro de un equipo creativo (institución o compañía teatral) era el responsable de elegir las obras que se llevarían a escena y de su preparación.

Históricamente el dramaturgista ha persistido en la lucha sobre el control de los territorios creativos situándolos en tensión. Debe poseer una suspicacia profunda, transitar entre la reflexión crítica y la práctica artística. Decidir qué poner en escena es una tarea compleja, implica una decisión política que debe ser aclarada. ¿Por qué se debe elegir una obra sobre otras? Al respecto Jeftanovic señala:

El dramaturgista está encargado de la ingeniería del texto, contribuyendo al proceso en el cual la dimensión verbal de la producción planificada de lo dramático, y no dramático, logra hacer converger las circunstancias extratextuales, las dinámicas internas, los múltiples niveles de la producción.⁷

El dramaturgista promueve una reflexión constante a partir de la investigación acerca del tema que trata la obra, el registro de los ensayos, las lecturas

6 Andrea Jeftanovic, "Soledad Lagos, el trabajo como dramaturgista, pionero en la escena teatral chilena", *Conjunto* Núm. 167 (2008): 46-47

7 Andrea Jeftanovic, "Soledad Lagos, el trabajo como dramaturgista, pionero en la escena teatral chilena", *Conjunto* Núm. 167 (2008): 48

y los diversos materiales propuestos, con el objetivo de aclarar la búsqueda conceptual de la propuesta. Mantiene una actitud crítica y al mismo tiempo provoca un intercambio enriquecedor con el director y demás integrantes del proyecto. Su misión consiste en encontrar sentido entre forma y contenido, problematizar en las implicaciones artísticas del texto y orientarlo hacia la dramaturgia escénica; debe “ubicar los materiales textuales y escénicos, extraer las significaciones complejas del texto escogiendo una interpretación particular, y orientar el espectáculo en el sentido elegido”⁸.

En el proceso de puesta en escena el dramaturgista potencia todo lo que sucede en el ensayo, evalúa si lo propuesto puede tener o no sentido para el público. Coteja lo que observa en el escenario con lo que se decidió que estuviera en él. Su presencia en el proceso de puesta en escena no demanda más de un ensayo semanal; de este modo evita quedar “capturado” por la lectura *in situ* del momento y no pierde perspectiva con respecto al sentido del trabajo.

Pavis señala que al interior del equipo creativo el dramaturgista desempeña otras funciones: recomienda las obras que deben montarse, modifica su lenguaje, programa la crítica interna, lleva a cabo traducciones y adaptaciones del texto. En el trabajo uno a uno con los demás integrantes del equipo, orienta al dramaturgo y facilita su tarea ayudándole a pensar en el espectáculo. Asesora al director con respecto a lo que acontece en la escena, dirigiéndose al equipo solo cuando este lo requiere, así, se minimiza una posible tensión al reconocerse ambos como contenedores del sentido conceptual del espectáculo.

El dramaturgista direcciona su interés en la propuesta de lectura a la que quiere que acceda el espectador al momento de vivenciar el espectáculo –una entre muchas posibilidades–, se plantea preguntas sobre cómo incorporar en la propuesta lo que él mismo comprende y siente al presenciarla. En este sentido, es pertinente reflexionar sobre el hecho de que cada obra está dirigida a un público específico, por lo tanto, hay que preguntarse qué tipo de diálogo se quiere provocar y considerar la sensibilidad social hacia la cual está dirigida la obra. Es fundamental identificar con claridad a quiénes tenemos del otro lado del escenario y preguntarse por qué se debe poner en escena tal o cual obra y por qué únicamente cierto público accede a ella. En tales decisiones opera la sensibilidad del equipo, de la propia obra y del público.

El hacer teatral, comprendido como un modelo sistémico, incluye varias fi-

8 Patrice Pavis, *Diccionario del teatro* (Buenos Aires: Paidós, 1990): 157

guras, entre las cuales se encuentran la del director, diseñadores, actores y técnicos. Cada instancia se articula en distintos niveles y tipos de relación. El dramaturgista es quien facilita las relaciones creativas entre los miembros de dicho sistema, promueve la discusión como lugar de interrogación entre las diferentes figuras que participan del hecho creativo; lo cual determina el abordaje de la dramaturgia escénica como lugar de conflicto al provocar una reflexión constante sobre lo que se va a tratar y quiénes lo van a presenciar.

El portafolio del dramaturgista es el respaldo intelectual en el cual se documenta la información proveniente de diversos campos de estudio, sirve de soporte para la investigación que director y actores asumen desde la praxis escénica. No se trata únicamente de un registro visual, el portafolio cumple la función de revelar el imaginario en el cual se fundamenta la obra con respecto a las pautas del director y del equipo de trabajo para enfrentar el desafío de la dramaturgia escénica. Es el recurso que permite al equipo formular preguntas que dinamizan el proceso de creación. ¿Por qué es necesario montar la obra en el contexto local? ¿Cuál es el punto de vista que se le dará al proyecto? Es el resultado material del cruce entre el conocimiento, el referente de estudio y la sensibilidad artística de los involucrados.

El dramaturgismo en el análisis de la obra

La figura histórica del dramaturgista ha ido cambiando debido a las adaptaciones del material escritural en contextos específicos. En nuestro caso, el proceso de *Descripción de un cuadro* desde el enfoque del dramaturgismo propone rescatar la presencia del cuerpo bajo cánones contemporáneos, al proponer una dramaturgia corporal que instala diversas posibilidades de sentido mediante partituras físicas, para lo cual se incorpora el trabajo sobre la máscara⁹ de Vsévolod Meyerhold y los *plastiques*¹⁰ de Jerzy Grotowski; así como la *performance*. Estos procedimientos permiten ahondar en el acontecimiento escénico desde la mirada posdramática, enfocándose en la situación

9 El trabajo de la máscara en relación con el autocontrol emotivo y la movilidad física; en nuestro caso ayudó en la etapa de exploración emocional de la obra.

10 Los *plastiques* o ejercicios plásticos, encarnan la conjunción de los opuestos: estructura y espontaneidad (forma y flujo de la vida), entrenamiento dirigido a liberar al actor de sus imposiciones culturales; parten de un conjunto de detalles formales muy precisos. Se trata de despertar los nervios, ser más sensible para que el impulso se convierte en acción de inmediato, el *conjunctio oppositorum* conduce a la búsqueda de lo que Grotowski llamó *cuerpo-memoria*. Véase en Pere Sais, “Hacia una poética del arte como vehículo de Jerzy Grotowski”, (PhD diss., Universitat Autònoma de Barcelona, 2015): 173-6

*convivial*¹¹ entre actor y espectador que incluye también a colaboradores de la puesta en escena como el director, los técnicos, los diseñadores, entre otros.

En relación con el texto escrito, la ausencia de diálogos en la obra de Müller permitió repensar el valor de la palabra –ya que el carácter logocentrista del teatro fundado en la fábula prioriza la razón–, provocando la irrupción de la presencia, de la contingencia del cuerpo en la escena, potenciándose lo sonoro y no únicamente lo lingüístico de la palabra. Del Monte, parafraseando a Lehmann, en su artículo *Territorios textuales en el teatro denominado posdramático*, afirma:

Para Lehmann, los nuevos textos se ven más como una institución de la oralidad o un texto que yuxtapone superficies de lenguajes en lugar de diálogos. Más adelante, subraya que estos textos escritos en tono con el teatro posdramático están más cerca de lo que sería un teatro lírico, materiales que ayudan al director teatral a la creación de una textualidad, no son textos que funcionan como base de la representación ya que justamente es este concepto el que en el teatro posdramático entra en crisis.¹²

Tal procedimiento, aplicado al presente caso, permitió encontrar un lugar en el cuerpo para “emerger” desde otras superficies de lenguajes, como a las que se refiere Lehmann. En el intento por construir *otro* cuerpo físico que guarde coherencia con los postulados posdramáticos, vinculados al imaginario de cada actor y actriz, el proceso de creación teórico-práctico desde el dramaturgismo destaca un rol esencial.

El desmontaje del texto como deconstrucción, hace referencia al “desquiebre” de textos clásicos que realizó Müller para construir su propuesta. Este procedimiento exige del dramaturgista remontar dicha deconstrucción, actualizarla para descubrir dónde se instala una posible lectura del texto y reconocer su coexistencia en el contexto local. De este modo, se aclaran los aspectos políticos e históricos, así como los estéticos y formales de una obra, será la opción política del director la que defina que decisiones convienen más al trabajo.

11 *Convivio* o acontecimiento *convivial* es la reunión de cuerpo presente (presencia viva, sentida, con énfasis en establecer el contacto con el espectador), sin intermediación tecnológica, de artistas, técnicos y espectadores en una encrucijada territorial cronotópica (unidad de tiempo y espacio) cotidiana. Véase en Jorge Dubatti, *Introducción a los estudios teatrales. Propedéutica* (Buenos Aires: ATUEL, 2012): 35

12 Fernanda Del Monte, “Territorios textuales en el teatro denominado posdramático”. *Cuadernos de ensayo teatral*, Núm. 28, (2013): 5

En un primer momento, las posibles lecturas que lleve adelante el equipo creativo surgen del texto, no es recomendable imponer una sola individualidad a la obra, incluida la del director. Es necesario tener presente, y preguntarse reiteradamente, cuáles fueron las fuerzas que generaron ese texto y las que habitan en cada uno de los miembros del equipo para enfrentarlo (¿Qué es lo que de mí puede entrar en juego?). Hay definir el punto de vista que se impone en relación directa entre el otro y yo. De esta manera se establece una relación dialógica, de igual a igual, entre equipo creador y director. Se puede tomar como metáfora el mito del hilo de Ariadna: el espectáculo es el laberinto, el minotauro son los personajes, la dramaturgia es el hilo conductor (elemento clave y de una ligereza necesaria), la excusa que nos permite contar la historia; de este encuentro dialógico la obra termina por contarse a sí misma.

En esta etapa del proceso creativo la incorporación del dramaturgismo ayuda a orientar y mantener el rumbo de la búsqueda conceptual del proyecto y lo encamina con sentido a la dramaturgia escénica, y concretiza los lugares de indeterminación de la dramaturgia textual; así, el análisis del texto llevado a cabo por el dramaturgista se actualizará en la dramaturgia escénica. El fenómeno de actualización, en presencia de otros (los espectadores) y entregado por personas en específico (actores), resulta ser lo esencial del encuentro, y no ocurre hasta que no se viva la experiencia convivial del acontecimiento escénico.

El proceso de puesta de la obra *Descripción de un cuadro*, nos permitió salir de la trama para entrar en la *dramaturgia*¹³. Se han dejado de lado algunos elementos esenciales del teatro dramático, como los personajes (*dramatis personae*¹⁴), la acción dramática sustentada en lo *mimético referencial*, con el objetivo de reproducir o ser parte de la realidad, imitando un hecho o una acción exterior; y adherir a la concepción posdramática, cuyo propósito es construir su propia realidad teatral. Debemos resaltar que la dramaturgia escénica transita entre ambas concepciones, se trata de un artefacto híbrido, constructo de teatralidad que se aproxima a la categoría de la *performance teatral*.

13 “Una interrogación que se resuelve momentáneamente en una composición efímera, que no se puede fijar en un texto: la dramaturgia está más allá o más acá del texto, se resuelve siempre en el encuentro inestable de los elementos que componen la experiencia escénica”. Véase José, A. Sánchez, “Dramaturgia en el campo expandido”, en *Repensar la dramaturgia, Errancia y transformación*, ed. Bellisco Manuel, Cifuentes María José y Écija Amparo (Murcia: Centro Párraga/Cendeac, 2011): 19-20

14 Los personajes (o máscaras) del drama se agrupan en una lista que precede a la obra. Pavis, *Diccionario del teatro*: 155



Descripción de un cuadro de Heiner Müller, dirección: Madeleine Loayza. Facultad de Artes UCE, (2018).
Foto: Javier Escudero.

Procedimientos para la puesta en escena de la obra

En lo que respecta a la aplicación del dramaturgista en el proceso práctico del montaje de la obra, la indagación corporal se encaminó a la aplicación de algunos principios de la propuesta grotowskiana del tercer periodo denominado *el arte como vehículo*¹⁵, con la intención de recuperar la experiencia de la copresencia física en *convivio* –de acuerdo con lo que propone Dubatti–, para lo cual la propuesta recurre a una pluralidad de códigos, con el fin de establecer un intercambio dinámico y fluido con el espectador, entre los que destacan: música, video, lecturas del texto en vivo, elementos que apelan a los sentidos, no solo visuales, sino olfativos, táctiles, gustativos, sonoros; en tanto el actor ocupa un lugar central a través de la gestualidad kinésica, la precisión en las acciones, lo pulsional e instintivo, la palabra actúa sin discurso, enfatizando en el ritmo, sonido y silencio.

El interés se enfoca en los procedimientos que llevarían a cabo la mediatización del texto para llevarlo a escena. En respuesta a la investigación realizada por el dramaturgista, el equipo se propuso radicalizar la práctica teatral al romper con las tendencias estéticas habituales y encontrar otras que van a responder a los objetivos de la propuesta. La indagación práctica en los espacios corporal, objetual, lumínica, sonoro y textual se referenció con la mirada del dramaturgista como un *tercer ojo*, con la finalidad de mantener una postura crítica, y orientar la búsqueda en la dirección más conveniente para el trabajo, como lo señala Jeftanovic:

El dramaturgismo tiene una intención dialógica en el momento que ensambla diversos materiales y los pone a interactuar entre sí a través de temas, personajes, escenografía, coreografía, música, etc. En ese sentido, el trabajo de este oficio, concebido como lo concibe Lagos; es decir, como proceso, enfatiza el recorrido por los distintos materiales al servicio de la puesta en escena final.¹⁶

15 El primer periodo el teatro del espectáculo (el arte como representación), junto al dramaturgista Flaszen, y al actor Ryszard Cieslak la preocupación era profundizar en la particularidad del teatro, despojado de artificios, inmerso en la interioridad de los actores, Teatro Pobre. En su segundo periodo, Teatro de las fuentes, con el cual inicia la etapa parateatral, teatro participativo, en el que el actor era “un cuerpo viviente en un mundo viviente”; en el tercero junto a Thomas Richards como depositario de su enseñanza introduce en su hermenéutica la noción del *arte como vehículo*, se centra en el rigor, en el detalle, en la precisión, por lo cual asegura que “la metafísica no nos lleva a la técnica, pero la técnica sí nos lleva a la metafísica”. Fernando de Ita, *Telón de fondo*. Colección Periodismo Cultural (México: CONACULTA, 1999): 23-32

16 Andrea Jeftanovic. “Soledad Lagos, el trabajo como dramaturgista, pionero en la escena teatral chilena.”, *Conjunto* Núm. 167 (2008): 49

La radicalización se materializa en la dramaturgia escénica, así, las decisiones conjuntas ponen en crisis el particular sistema de valores y creencias de cada miembro del equipo, generándose un cambio de paradigma de lo que implica hacer teatro.

En este sentido es necesario destacar la importancia de la metodología propuesta en el trabajo con los actores para abandonar patrones culturales previos, no pertinentes a la búsqueda que exigía la obra, al emplazar al actor como *performer*/operador, disponible y presente para realizar lo que demandaba la escena.

La incorporación del *gestus* y distanciamiento brechtiano ayudaron a comprender la alienación de los “personajes” de la obra. En lo que respecta a la matriz corporal, los actores sostuvieron procesos de desconfiguración y reconfiguración constantes, produciendo una radicalización del *gestus* de los actores.

Entre algunos procedimientos se hallan el palimpsesto, la intertextualidad que, al igual que el *pastiche* y el *collage*, son característicos en la obra de Müller, pues no se trata de un texto cerrado y centrado en sí mismo; su escritura propone múltiples entradas a partir de otros textos, lo que enfatiza un discurso crítico, que deslimita el canon tradicional, para leer *Hamlet Machine* hay que leer *Hamlet* de Shakespeare y *Edipo* de Sófocles, ya que ambas obras existen en los referentes culturales de los pueblos. El procedimiento intertextual que propone Müller en sus obras como proceso creativo plantea crear un discurso con el discurso del otro. Por lo tanto, y en primer lugar, busca la confrontación con el texto de ese otro. En lo que respecta a la intertextualidad, Zabala en su artículo “Elementos para el análisis de la intertextualidad” afirma:

El concepto de intertextualidad presupone que todo texto está relacionado con otros textos, como producto de una red de significación. A esa red la llamamos intertexto. El intertexto, entonces, es el conjunto de textos con los que un texto cualquiera está relacionado. La asociación intertextual que existe entre un texto y su intertexto depende de la persona (o personas) que observan el texto o que lo utilizan para algún fin determinado. En otras palabras, la intertextualidad es, en gran medida, el producto de la mirada que la descubre. O más exactamente, la intertextualidad es resultado de la mirada que la construye.¹⁷

El texto teatral de la obra, como pretexto (no en el sentido intertextual de diálogo con otros textos) fue abordado desde múltiples entradas. Se incorporaron

17 Lauro Zabala, “Elementos para el análisis de la intertextualidad”, inédito, acceso vía academia.edu

otros textos del autor como *Ángel Novus*, una relectura del *Ángel de la Historia* de Walter Benjamin (Tesis IX de la Filosofía de la Historia), en el cual, el filósofo inspirado en la acuarela de su amigo Paul Klee, se pregunta: ¿Las historias derrotadas logran redimirse? ¿Es posible redimir a nuestros muertos? A partir de lo cual cuestiona las formas hegemónicas en las que se impone el discurso histórico, y la forma como pensamos el progreso –su tiempo lineal y su modo de producción–, Benjamin reflexiona de manera relevante sobre la idea del tiempo y cuestiona la idea de progreso que para él resulta una catástrofe.



Descripción de un cuadro de Heiner Müller, dirección: Madeleine Loayza. Festival Internacional de Teatro Universitario, Manizales-Colombia, 2019. Foto: Equipo C-Transmedia, Facultad de Artes y Humanidades U. Caldas.

La acuarela y los textos mencionados son parte de las matrices creativas y motor de la propuesta escénica; lo mismo ocurre con la canción *Ange de desolation* del cantautor francés Bertrand Cantat introducida como matriz sonora y musical, la cual –más allá de generar una atmósfera emocional– aporta la posibilidad de reflexionar sobre el amor y la muerte, a partir de la tragedia personal del artista¹⁸, el crimen.

18 Bertrand Cantat, canta autor y vocalista de la banda de rock *Noir Désir*, -luego *Detroit*-, ingresó a prisión por el asesinato de su pareja la actriz francesa Marie Trintignant, en 2003.

¿Puede redimirse Cantat a través de su canto? ¿Es su condena cantar hasta morir? ¿Es ésta una posibilidad de volverla a la vida? ¿Volver posible lo imposible? La tragedia personal de Cantat nos confronta humanamente, cuestiona quiénes somos. ¿Somos nuestros actos? De ser el caso, en uno mismo conviven la ternura y el horror; si, como él, somos capaces de matar lo que amamos.

Müller es capaz de empujarnos fuera de nuestro mundo cotidiano al ponernos en situación de hurgar en nuestros huesos y reavivar la memoria. La historia –declara Müller– es también la historia de las oportunidades perdidas, así lo canta su *Ángelus Novus*: “...el ángel desventurado está allí, esperando a la historia en la petrificación de vuelo, mirada, respiración. Hasta que renueva el palpitar de poderosas alas se comunica en ondas a la piedra y anuncia el próximo vuelo”¹⁹.

Esta diferenciación en el modo de proceder con el texto, con una función intertextual o como pretexto –de gran utilidad como recurso pedagógico– complejiza el discurso de Müller. En nuestro caso se utilizó una versión en español del texto original, (lamentablemente desconocemos el nombre del traductor), con la cual se trabajó en la primera fase del taller de dramaturgismo. El propio autor reconoce la dificultad que entraña abordar un texto de tales características, así, quien se interese en él lo asumirá desde el enfoque que crea pertinente con su inquietud creativa; esto se debe a que el autor no construye su material textual o intertextual pensando en la escena, tal desafío se halla en manos del equipo creativo involucrado en ello.

Como procedimiento, la copia fue otro recurso importante. La necesidad de aprender del proceso técnico de otras propuestas implica ser capaz de transitar los pasos de otros para entender desde la propia experiencia lo que el otro hace y cómo lo hace. Müller *copia* para deconstruir, utiliza un texto para comprenderlo y dentro de esa estructura dramática ubica lo que es posible ahondar, negar o transformar (como lo sucedido con el texto: *Ángel Novus* incorporado en el montaje).

Para entender la necesidad de utilizar recursos tendientes a una escritura dialógica en escena²⁰, se puede indagar en las razones que llevaron a Müller a

19 Müller en Madeleine Loayza, *Retrato de mujer con naranjas. Proyecto de investigación esceno-performativa, basada en la obra Descripción de un cuadro, de Heiner Müller* (Quito: Fauce Editorial, 2019): 15

20 Las formas textuales interdisciplinarias llamadas *escrituras dialógicas* requieren nuevas formas de lectura: nuevos lectores. Los estudios de interpretación y crítica contemporáneos han volcado su interés

desarticular un texto clásico de Shakespeare y utilizarlo como pretexto para un modelo dramático transgresor como *Hamlet Machine*, el cual propone posibilidades más que verdades absolutas, donde se destaca el sentido atemporal del teatro: “Yo fui Hamlet. De pie ante la costa conversaba con el oleaje, BLA-BLA, detrás de mí yacían las ruinas de Europa”²¹. La expresión “ser o no ser”, desde esta óptica, puede ser entendida como “hago o no hago” caso de la historia. Para el Hamlet de Müller, la historia no dice cuál es su responsabilidad en el mundo: “El personaje cuestiona la primera verdad: la historia ya no tiene sentido, solo lo fragmenta, no se comprende a partir de la historia de su país”.

Esa es una de las rupturas propuestas por Müller, el cuestionamiento a la historia y al progreso como relato causal y justificación de las acciones humanas. Tal ruptura conducirá más adelante a las reflexiones sobre las crisis esenciales denominadas “el fin de la historia” (el fin de la historia moderna).



Descripción de un cuadro de Heiner Müller, dirección: Madeleine Loayza. Festival Internacional de Teatro Universitario, Manizales-Colombia (2019). Foto: Equipo C-Transmedia, Facultad de Artes y Humanidades U. Caldas.

hacia la figura del receptor, cuyas formas de representación escritural de lo observado valen tanto como la más convencional forma de investigación. José Prado, “La máquina Müller: el drama como puesta en crisis de la historia”, *Acta Poética*, 24, Núm. 01 (2003): 185-203

21 Heiner Müller, “Máquina Hamlet, de Heiner Müller, 1977”, *Lethé Blogspot*, Traducción de Sergio Mandariaga, last modified, 5, Octubre, 2003.

Desde este enfoque ¿cuál es la misión política de su obra? Quizás proponer una mirada que cuestione esa noción de verdad absoluta. Es necesario entender el contexto del autor –la Segunda Guerra Mundial– para determinar por qué surge *Hamlet Machine*. El postulado del teatro posdramático en Heiner Müller en ese contexto político es “yo creo en el conflicto, en nada más”²². Su intención es fortalecer la confrontación y la contradicción. No le interesan respuestas ni posibles soluciones, solo los conflictos. Por ello hay que tener claro que todo teatro participa de la sensibilidad de su época.

En el último párrafo de *Descripción de un cuadro*, el autor menciona varias obras: *Alceste* de Eurípides, el drama *NO Kumasaka*, el canto XI de *La Odissea* de Homero, *Los pájaros* de Hitchcock y *La tempestad* de Shakespeare. Son seis artefactos culturales que intervienen su obra. Müller escribe para hacerse cargo de lo que otros hablan, lo que él quiere decir tiene directa relación con lo que otros han dicho, es por los otros que él también lo dice. La obra se adhiere entonces a ese carácter intertextual.

El tratamiento del texto, el cuerpo y la *performatividad*²³ son una parte importante del lenguaje de la dramaturgia escénica que potencia lo corporal presente en el texto. Se habla del cuerpo desde el cuerpo, los huesos, los músculos, los fluidos, sangre, semen, llanto, risa. El cuerpo revela. La energía erótica y atávica del proceso creativo del encuentro con el espectador es un dispositivo de sujeción como experiencia estética. Las acciones performáticas generan liminidad, una interrupción del continuum de la representación, la suspensión del relato, para rescatar la dimensión temporal y no solo la espacial. Se ahonda en el concepto de teatro como acontecimiento, llevando al límite la experiencia *performática*.

22 Ibid., s/d.

23 La *performatividad* enfatiza acción y dinamismo; huye de la representación en busca de la manifestación de un mundo permanentemente cambiante, para seguir socialmente vivos. La vida del sistema depende de la vida de los individuos que la componen. José, A. Sánchez, “Dramaturgia en el campo expandido”, en *Repensar la dramaturgia, Errancia y transformación*, ed. Bellisco Manuel, Cifuentes María José y Écija Amparo (Murcia: Centro Párraga/Cendeac, 2011): 25



Descripción de un cuadro de Heiner Müller, dirección: Madeleine Loayza. Mas Arte Galería, 2017. Foto: Santiago Hidalgo

La poética fragmentaria de la dramaturgia escénica: *Descripción de un cuadro*, propone una ruptura con los paradigmas tradicionales. Si en la estructura aristotélica la lógica oculta es la peripecia, en la dramaturgia posdramática la lógica opera como una estructura horizontal, rizomática, con múltiples puntos de conexión, que no responde a la relación causa-efecto. La dramaturgia está mediatizada, no es lineal. Desde esta mirada, la propuesta rompe con la lógica de los relatos causales, desde una acción antilógica, disonante, reiterativa y fragmentada. En esta experiencia *inestable*, el dramaturgista y la directora más allá del texto escrito, crean la dramaturgia escénica tensionando las diferentes matrices que intervienen en la experiencia del proceso creador.

La estructura dramática estalla, “sobre todo, la ruptura de la mimesis, la representación y la idea de ficción que tienen un efecto en el uso del lenguaje, en la creación de los personajes y la estructura de la obra escrita”²⁴. El drama se desarticula, así como la pretensión de dar un sentido unívoco a la obra, en relación con lo que debe interpretar el espectador o cómo se debe sentir; se enfatiza la necesidad de que sea este quien complete con su experiencia el

24 Fernanda Del Monte. “Territorios textuales en el teatro denominado posdramático”. *Cuadernos de ensayo teatral*, Núm. 28 (México: Paso de Gato, 2013).

sentido de la obra, si es que existe alguno. Al respecto Jean F. Chevallier plantea: “Cuando siente que tiene sentido estar aquí y ahora viendo, escuchando o leyendo tal o cual obra, en este preciso momento, el espectador da sentido a su estar”²⁵. La organización y tratamiento del material implica una nueva concepción de mundo, donde azar y devenir entran en juego; hay un lugar relevante para la equivocación, el error, el fracaso, el intento. Es importante insistir en la noción de la vivencia del proceso, la experiencia en el momento del presente de la obra y en su complejidad.

Conclusión

La incorporación del dramaturgismo permitió plantear preguntas, aclarar sentidos, instaurar una mirada posible ante el aparente imposible, lograr que interactúen y dialoguen los distintos materiales culturales, históricos y personales, y asumir el desafío de crear nuevas escrituras para la escena. Ubicar los referentes personales para discutir sobre el texto y determinar cuáles de aquellos referentes posibilitan su lectura y la manera de utilizarlos en la escena. ¿A qué responde la propuesta? No solo responde a la sensibilidad del equipo, sino que también dialoga con los referentes culturales que la ponen en contacto con el público. Como lo manifiesta Müller: “el teatro en general está en crisis por no saber más cuál es su función y por no hallar su nueva relación con el público”²⁶. Se trata de un encuentro sin forzamiento, una tensión que no es necesariamente oposición, una acción que se interesa genuinamente por el otro, que termina en el otro, como un acto de liberación.

En la medida en que el artista no busca hacerme pensar eso y tampoco sentir aquello, puedo empezar a creerle, es decir, a tener la confianza suficiente para intentar establecer una relación, como si hubiera algo noble en su doble renuncia, y que eso me lo volviera más amable²⁷.

Hay que cuidar ese tejido, esa elaboración sensible que nos vincula, ahondar en la propia experiencia nos aproxima al otro.

25 Jean-Frédéric Chevallier, “Fenomenología del presentar”, *Literatura: teoría, historia y crítica*, Núm. 13 (2011): 77

26 José Prado. “La máquina Müller: el drama como puesta en crisis de la historia”. *Acta Poética*, 24, Núm. 01 (2003): 188

27 Jean-Frédéric Chevallier. “Fenomenología del presentar”, *Literatura: teoría, historia y crítica*, Núm. 13 (2011): 81

Obra citada

- Bellisco, Manuel, Cifuentes María José y Écija Amparo. *Repensar la dramaturgia. Errancia y transformación*. Murcia: Centro Párraga/Cendeac, 2011.
- Jean-Frédéric Chevallier. “Fenomenología del presentar”, *Literatura: teoría, historia y crítica*, Núm. 13 (2011): 49-83
- De Ita, Fernando. *Telón de fondo. Periodismo cultural*. México: CONACULTA, 1999: 23-32
- . “Sin salida hasta el fin”, entrevista con Heiner Müller, en De Ita, *Telón de fondo*. México: CONACULTA, 1999: 119-129
- Del Monte, Fernanda. “Territorios textuales en el teatro denominado posdramático”. *Cuadernos de ensayo teatral*, Núm. 28 México: Paso de Gato, (2013).
- Dubatti, Jorge. *Introducción a los estudios teatrales. Propedéutica*. Buenos Aires: ATUEL, 2012.
- Jeftanovic, Andrea. “Soledad Lagos, el trabajo como dramaturgista, pionero en la escena teatral chilena.”, *Conjunto* Núm. 167 (2008): 46-55
- Lehmann, Hans-Thies. *Teatro posdramático*. Murcia: Cendac/Pasodegato 2013.
- Loayza, Madeleine. *Retrato de mujer con naranjas. Proyecto de investigación esceno-performativa, basada en la obra Descripción de un cuadro, de Heiner Müller*. Quito: Fauce Editorial, 2019.
- Müller, Heiner. “Máquina Hamlet, de Heiner Müller, 1977”. *Lethé Blogspot*. Traducción de Sergio Mandariaga, 5, Octubre, 2003.
- Pavis, Patrice. *Diccionario del teatro*. Buenos Aires: Paidós, 1990.
- Prado, José. “La máquina Müller: el drama como puesta en crisis de la historia”. *Acta Poética*, 24, Núm. 01 (2003): 185-203
- Sais, Pere. “Hacia una poética del arte como vehículo de Jerzy Grotowski”. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, 2015.
- Sánchez, José, A. “Dramaturgia en el campo expandido”. *En Repensar la dramaturgia, Errancia y transformación*, editado por Bellisco Manuel, Cifuentes María José y Écija Amparo. Murcia: Centro Párraga/Cendeac, 2011: 19-56
- Lauro Zabala, “Elementos para el análisis de la intertextualidad”, inédito, acceso vía academia.edu

The Crucial Body of Working

As a professor in two universities, the author gathers her varied experience as teacher, artist, researcher, and writer to recognize the main points of her work with young actors and directing students during the last fifteen years: the concern on body studies, guidelines to text analysis, and composition of psychophysical scores. In this way, the article presents some concepts from the Laban Movement Analysis (LMA) system, such as *Efforts* and *Space Harmony*, explaining how they have been appropriated and adapted for working with dramatic text. The same interdisciplinary approach leads to joining together Somatics techniques and the composition of staging scores.

El cuerpo crucial del trabajo

Como profesora en dos universidades, la autora recoge su variada experiencia como docente, artista, investigadora y escritora para reconocer los principales puntos en su trabajo con actores jóvenes y estudiantes de dirección a lo largo de los últimos quince años: la preocupación por los estudios corporales, pautas para el análisis de textos y la composición de partituras psicofísicas. En este sentido, el artículo presenta algunos conceptos del sistema Laban Movement Analysis (LMA), como Esfuerzos y Armonía espacial, explicando cómo se han apropiado y adaptado para trabajar con texto dramático. El mismo enfoque interdisciplinario conduce a unir las técnicas de somática y la composición de puntajes de puesta en escena.

De l'importance du corps dans le texte dramatique

En tant qu'enseignante dans deux universités, l'auteur combine son expérience variée comme professeure, artiste, chercheuse et écrivaine pour définir les principaux aspects de son travail avec les jeunes étudiants au cours des quinze dernières années. Au centre de son travail : les études sur le corps comme lignes directrices pour l'analyse textuelle et la composition de partitions de musique psychophysique. Dans cette optique, cet article présente certains concepts clés du système d'Analyse du Mouvement de Laban (LMA), tels que les *Efforts* et l'*Harmonie Spatiale*, détaillant de quelle façon ils peuvent être appliqués et adaptés pour le travail sur le texte dramatique. Cette même approche interdisciplinaire conduit également à associer les techniques somatiques et la composition de musique pour la scène.

Jacyan Castilho

Jacyan Castilho (PhD in Performing Arts) is Professor in Theater Directing and the Postgraduate Program in the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ), Brazil. She holds Graduate (bachelors) and MA degrees in Theater Studies. She has been an actress, theater director, dancer, performer since 1984. She has published *Dança e educação em movimento* (Dance and education in motion, São Paulo: Summus, 2003) and *Ritmo e dinâmica no espetáculo teatral* (Rhythm and dynamic in staging, Rio de Janeiro: Perspectiva, 2013).

The Crucial Body of Working

Jacyan Castilho

With the purpose of contributing a paper to this book about theatre research and practice at the universities, I wondered what could be selected as a reflective theme of the nearly thirty years I've spent on the road as an actress and the twenty I've spent as a teacher. For twelve years, from 2002 to 2014, I was a scholar at the Federal University of Bahia, a Northeast region of Brazil which is very rich in cultural diversity but congregates the portion of the population with the lowest purchasing power. In late 2014, I moved back to my hometown and started teaching at Federal University of Rio de Janeiro, in a richer and as diverse cosmopolitan center, but perhaps one less focused on Brazilian realities than on global subjects. In both cities, I was in charge of research groups and projects, of undergraduate and post-graduate teaching, and of producing shows with acting and directing students.

Notwithstanding the regional, social and cultural differences in a country as vast as Brazil (where several countries seem to coexist and speak the same – or often not – language), I could see that certain principles of my work have guided my entire trajectory, being applied no matter what audience of apprentice actors and young apprentice directors I held at the time. I will briefly narrate these principles, which consist of an approach on drama that takes the human body as central axis. In this case, that means taking the body not only as a carrier of sense, but truly a producer of it. Having had some experience in Somatics¹ as well as in Laban Movement Analysis,² I was able to amalgamate, in my own way, some of the vocabulary, procedures, and relationships proposed by various dance and Somatic techniques to offer students a possible way to approach the dramatic text through the body, creating physical scores that would help them to bring out the senses of the text.

1 I briefly discuss Somatics later in the chapter.

2 “In his complex movement language system, later called Laban Movement Analysis (LMA) or Laban System, the researcher, choreographer and multi-artist Rudolf Laban proposes that the languages of compositional and scenic representation come together under the hegemony of ‘movement,’ analyzed to its simplest element ... and articulated to its most complex harmonies The terminology adopted here refers to the studies developed by the Laban / Bartenieff Institute of Movement Studies in New York, one of the centers for forming Certified Movement Analysts of the Laban System. Other centers in different cities around the world adopt different terminology and approaches to the same system and its derivations” (Fernandes 17-22).

The Leap from Experimenting to Having Experience

I believe I can say I fit into an artistic and pedagogical lineage that favors the body, as a creator of sense for dancers, performers, and audience. Having graduated in Contemporary Dance and Awareness of Movement Technique from Angel Vianna School in Rio de Janeiro,³ and with successful work as an assistant to Angel herself in my early years as a teacher, I was trained in always thinking about the body as the first domain of experience, the one that builds the bridge between experiment and mindfulness. Theatre director Eugenio Barba poetically defines this transition from *living* to *experiencing*:

Naming flavors, actors' experiences, audiences' perceptions, even the most subtle ones, seems like a useless abstraction. But it is the premise for leaping from a situation in which we are immersed and which rules us to a real experience, that is, to something we are able to analyse, consciously develop and transmit. It is the leap from experimenting to having experience.⁴

I agree with the director, but add that this transition happens before cognitive reflection, throughout the body. What does this mean? It means the processes of body perception – senses, reflexes, conditioning, and proprioception, for example – are also responsible for the awareness of what, in the first instance, we call sensibility (what reverberates in us from experiences). This bridge mentioned by Barba, from “feeling” to “creating experience,” can also happen – and I believe it mainly does – in the flesh, simultaneously with the forming of neural networks. With this in mind, the body gains a certain amount of “autonomy” of mind domain, as the development of Cognitive Sciences, made popular by neuroscientist António Damasio among others, has come to suggest since the 2000's.⁵

Some decades earlier, Angel Vianna (1935 -) and other dance researchers, in different moments and with emphases in different approaches, had already studied in depth the matter of efficiency and harmony in the use of the *sen-*

3 Angel Vianna is a former Somatic teacher and pioneer in Brazil in the 1960's with her husband at that time, Klauss Vianna, in the Somatic approach to dance and movement studies. Her school continues to function in Rio de Janeiro (Brazil), offering Professional, Undergraduate and Graduate Courses in Contemporary Dance, Dance Teaching, and Movement Therapies. She calls her own work “Awareness of Movement.”

4 Eugenio Barba, *A Canoa de Papel* (São Paulo: Hucitec, 1994, 97). (All the works were translated by the author from Brazilian editions).

5 António Damasio, *O mistério da consciência* (São Paulo: Cia das Letras, 2000).

sorimotor apparatus in professional, communicational, and domestic daily life, with clear repercussions in artistic languages. I will not elaborate on the differences between these similar approaches, which have a broad conceptual range, but will only gather them in what we now call, for educational purposes, Somatics.⁶

The therapists, pedagogues, teachers and artists who developed their professional experience according to Somatics verified on-the-spot what Cognitive Sciences would later confirm: the human body has its own memory, a deep memory ingrained in tissue, flesh, muscle fiber, and joints, a memory of physical conditions, family history, sociocultural context in which one has lived, and psychophysical pathologies one has suffered. This memory can be accessed by gentle, slowly conducted movements, which enable one to recognize patterns and even change them. This deep, long way of working on oneself Vianna has called *Awareness of Movement*.⁷ Her technique, as in many other Somatic techniques, assumes that the perception of the operation of internal processes might occur under proper orientation from a professional leader, at the precise moment these processes occur, and at the exact instant the movement is created, leading participants' selfhood to recognize their most ingrained structure, and perhaps modify the *modus operandi*, for example, of breathing, movement, joint use, and spine position. *Awareness of Movement* operates on mobilizing the joints, which are responsible for optimization of proprioception. It stimulates internal "listening" of body stiffness or flexibility, through concentrated attention to micro-movements and the plastic relationship with space. It promotes the recognition of ground supporting points, ground being the first and biggest partner of body support, in the room where this body is. Lastly, if it is possible to summarize such complex work, it integrates intimate movement with personal expression, through dance and body games, individual or group improvisations. It is valuable for any individual, but it is especially worthwhile for performing arts professionals, since it promotes self-knowledge and expressive freedom, which are essential for the labor of dancers and actors.

6 Marcia Strazzacapa, "Educação Somática e seus princípios e possíveis desdobramentos," *Repertório: teatro & dança* 12, no. 13 (2009): 34. In Marcia Strazzacapa's article, there is a quotation of Canadian researcher Sylvie Fortin, in which she describes Somatics, as the practice that "encompasses a diversity of knowledge where the sensory, cognitive, motor, affective, and spiritual domains mingle with different emphases" and quotes, among the better known techniques: Alexander Technique, Feldenkrais' Awareness Through Movement, Ideokinesis, Bartenieff Fundamentals, Body-Mind-Centering, among others (Fortin, Sylvie, quoted in Strazzacapa, 49).

7 Enamar Ramos, *Angel Vianna – a pedagoga do corpo*. (São Paulo: Summus, 2007).

Of course, none of this happens in a few weeks. A sincere and complete learning by the body mainly needs some extra time. Spending time is another procedure *Awareness of Movement* practices added to my work in the classroom. After all, sometimes it demands a long period of subtle work (often rejected or resisted by young students, for lack of habit, interest, time, perhaps for laziness or shyness). It can be a challenge to manage the ensemble of the classroom, or the cast, to dedicate some time to this delicate work of slow moving before we reach the next step of playing and dancing. Still, I believe it is indispensable, because internal listening is forcefully amplified into the listening to materials with which performers work, especially the listening to others. Listening is relating, and relationship is the subject of performing arts. Since I began to cultivate the habit of initiating any acting classes with *Awareness of Movement*, I have seen changes in students, especially in their attitudes of listening – to themselves or others – and thus improving relationships. With the very thorough work of internal listening (movement of organs, rhythm of blood beat, position, and space between joints) performers become more sensitive also to feel space around them and, most importantly, to feel others. Over time, young people become less anxious in achieving results and more devoted to process itself; they devote more time to building scenes, becoming more flexible and creative in their use of space and even in their relationships with their partners. [Fig. 1]

Laban Reverberations

The inner listening attitude of the subtle movements of the body expands, in the work of *Awareness of Movement*, to the perception of bodily states also produced by large movements. As part of the work done in class, we lead the student to perceive movement drawn in space in its aspects of weight or lightness, muscle tone, opposition of bone vectors, projection in space – and, finally, in the forms produced by the body. All this holds similarities with the study of *Spatial Harmony*, *Efforts*, and *Shapes*, which can be enrolled in *Body-Effort-Shapes-Space* categories in Laban Movement Analysis (LMA); it would therefore be a natural development of the work with actors to investigate certain elements of LMA.

In the Angel Vianna School, I previously had contact in dance classes with the thought of choreographer and dance researcher Rudolf Laban (1879-1958), whom I will briefly introduce here, hopeful that the reader is aware of him or will get to know better. The so-called *system* that was originally conceived by Laban, and to this day is still in constant interdisciplinary development by



Fig. 1: Class exercise character composing. Workshop for actors, City of Salvador, 2007. Photo credit: unknown

his disciples, suggests procedures of movement analysis in all its instances – work, pleasure, daily activities, and expressive movement. Through Laban Movement Analysis, I collected tools of personal creation as an actress and many pedagogical possibilities when dealing with actors, whether they were experienced or in training. It had such a significant role in my professional career that I dedicated my master’s degree research to ways of approaching dramatic texts through LMA vocabulary.⁸

Since then, I have been incessantly integrating to my classroom and rehearsal procedures two of its main aspects: *Efforts* (concerning expressiveness resulting from the motion factors Weight, Flow, Space and Time); and *Space Harmony* (*Choreutics*) studies.⁹

8 Jacyan Castilho de Oliveira, “Arte do movimento: uma proposta de abordagem do texto dramático através da Análise Laban de Movimento” (MA thesis, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000). A proper translation of the work would be “Art of movement: a proposal to approach dramatic text through Laban Movement Analysis.”

9 Ciane Fernandes, *O Corpo em movimento: o sistema Laban-Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas* (São Paulo: Annablume, 2002).



Fig. 2: Class exercise research Laban Space Harmony. Workshop for actors, Rio de Janeiro, 2015. Photo credit: Jacyan Castilho.

The work with *Effort* factors (and their resulting qualities) is one of the biggest assets an actor can have in his or her repertoire. It concerns exactly the way one performs an action, which is to say how it results for the audience. It has been such an important tool in my career as an actress that it could not be any different in my educational work. Laban names “*Efforts*” the interior function that leads to movement,¹⁰ which in its turn creates a movement sensation, which differentiates it from mere physical effort. All human movements are indissolubly connected to Efforts. They can be voluntary or unconscious, but the more they are mastered in their possible combinations, the more effectually the individual will perform them, having an expressive, practical, or affective function. Such observation and sensitivity comes roughly from verifying if we indulge unresistingly to the accidental forces of weight, time, space, and flow, or if we fight against one or more of these factors, resisting them. In this way, the artist gains more expressive autonomy, compared to an ordinary person, who is not aware of their own movement patterns. Using the four motion factors (time, weight, space, and flow) as landmarks, an actor is able consciously to improve his or her focus, concentration, energy, relationship with time, fluidity, or pauses, both in body movements and in speech.

10 Lenira Rengel, “Fundamentos para análise do movimento expressivo,” in Mommensohn, Maria, and Paulo Petrella. *Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento* (São Paulo: Summus, 2006).

On the other hand, Space Harmony is, in my opinion, one of Laban's greatest contributions to the study of movement. [Fig. 2] Earlier seen as a *vacuum* to be filled by physical and expressive presence of the dancer, space itself has become, more recently, a component of expressive movement, able to support, cooperate or even fight against the dancer in its vastness or closeness. The empty space has earned therefore the status of expressive sign. Susanne Schlicher notes,

the historical basis for Laban's Space Harmony can be seen from a variety of sources, linked to his scientific, artistic and spiritual interests as a whole in the world (universe) of movement. . . . In general terms, we can summarize the sources of this relationship with mathematics, architecture, nature and his time, the early twentieth century, with its desire for scientific progress, seeing the interaction between science and the arts. Many of Laban's ideas can be found in other developing theories at the beginning of the century. A major theme, which is also basic to Laban's Space Harmony, is the theme of the body in space, the human relationship in space (Oscar Schlemmer, Gordon Craig, Adolphe Appia). In the three-dimensionality of space a correspondence was discovered, both on stage and in science.¹¹

Because it is based on such vast sources and endowed with such complexity, Space Harmony is too large an area to examine fully. What is worth mentioning in connection, however, is how valuable has been in working with actors on the related notion of *Kinesphere*.

The term Kinesphere refers to the three-dimensional physical space around the body, reachable by extending limbs without having to transfer weight. Laban presented the concept in the posthumous book edited by one of his major contributors, Lisa Ullmann: *The Language of Movement - A Guidebook to Choreutics* (1976). Roughly speaking, Kinesphere would be an imaginary sphere around the body, elastic and flexible, as wide as the maximum extent of the limbs from the center of the body, or as little as the smallest round shape the body could be converted into. It is "carried" with us along with our body, and it consists of a plastic use of space: the more conscious of the design of our movements, the more plastic our body will act in its particular sphere.

Ciane Fernandes, a Brazilian Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies (LIMS) Certified Movement Analyst (CMA) and attentive researcher of the Laban universe, develops the idea that "the concept of Kinesphere can be

¹¹ Quoted in Fernandes, *O Corpo*, 159.

included and interacts with various conceptual subdivisions of space made by Laban, his disciples, and other scholars in the field.”¹² Between these interactions and subdivisions, Fernandes includes *Inner Space*, which consists “in the recognition of body volumes”; *Personal Space*, which refers to the concept of the Kinesphere itself, the “individual limit of spatial range”; *Interpersonal Space*, which refers to “variable distances and orientations between people”; and *General Space* as the “environment or area in which action occurs or is included.”¹³ There are other concepts raised by the author, among them the *Action Space* and the *Psychological Kinesphere*, but I choose to focus on the first four because they are the ones with which I have developed my own work with actors. [Fig. 3]



Fig. 3: Multiple spaces in play. *Medea* by Euripides. Site specific presentation, City of Salvador, Bahia, 2014. Undergraduate Acting Course, Universidade Federal da Bahia. Photo credit: Diney Araújo.

In connection with the concepts of theater pedagogues, especially Konstantin Stanislavsky, I have recognized in my research types of possible relationships of actors with their stage partners: objects, places, other characters, the dra-

12 Fernandes, *O Corpo*, 165.

13 *Ibid.*, 65.

matic text itself, and even the audience. Therefore, I opted for electing Inner Space, Personal (including Interpersonal) Space, and General Space as “spheres” of relationship that could help me.

The use of space in these three “areas” or “spheres” of relationship has suggested, since my master’s degree research, an analogy with the relationship spheres explained by Konstantin Stanislavsky in the chapter about “Concentration of Attention” in his well-known book *An Actor Prepares* (1948). In this chapter, Stanislavsky introduces the subject of “circles of attention,” proposing a progressive expansion of focus by actors/characters on stage, from the smallest and tiniest object to the larger awareness of the place, avoiding the danger to the actor of becoming more interested in audience response than in the character’s inner state. Therefore, Stanislavsky elaborated a way for conducting the concentration of actors to the character’s situation: orientating his attention to delimited areas of performing, using metaphorical spotlights. The first circle of attention would be the closest to the actor, an area reduced to the actor’s body illuminated by an overhead spot. He would put the actor in a state of “public solitude”: “it is what we call Solitude in Public. You are in public because we are all here. It is solitude because you are divided from us by a small circle of attention. During a performance, before an audience of thousands, you can always enclose yourself in this circle like a snail in its shell.”¹⁴ [Fig. 4] From then on, the exercise consisted of lighting larger and larger areas, allowing the actor to enter into relationship by looking first at nearby objects; then including the other actors/characters; finally encompassing the whole stage territory.

When reading Stanislavsky’s chapter, I could see some similarity with Laban’s use of space; and I could see that beyond the physical issue, the focus of relationship shifts with each change of “sphere,” bringing to the actor possibilities to relate with his inner states, with scene partners (and so with other characters), and finally with everything that happens on stage. And, in spite of Stanislavsky’s fears that this would cause dispersal in the actor, the audience’s awareness could be the focus also, especially in the case of epic theater.

In my own words, the delimitation of these areas would be able to answer the question “with whom do I interact at this moment.” The choice of an interlocutor makes it clear to the actor with what he/she is *interacting* in each instant. I must clarify that this interlocutor could be any possible focus point, not just

14 Stanislavsky, *An Actor*, 56.



Fig. 4: *Le Sas* by Michel Azama. Jacyan Castilho. City of Salvador, Bahia, 2010. Photo credit: Marcio Lima.

only another character. More broadly, this point could be someone actually present or not; it could be a concrete, real object, or be abstract, like someone's own thoughts. It could be an admittedly direct relation to the audience, or the lighting statement and setting. There are several types of relationship, including those from performances of high psychological density to epic theater.

The first "focus area" is then *inner space*. In this intimate environment, the most noticeable movements are the most subtle: the levels of muscular relaxation and contraction, blood pulsing, breathing, the mechanisms of sound emission. This is the space addressed in Somatic methods described previously. Although it might seem this inner perception would be passive, actually it means one works with micro-movements and small movements in order to feel volume, shape, outline, size, and weight of body parts. Awareness of Movement lessons are perfect for such work, as are many other Somatic methods. Linking it with Stanislavsky's circles of attention, this would lead to very close attention to oneself, a relationship with oneself. Evoking the inner space would sound like someone talking to him or herself, in a state of intimate thinking or divagation – which, nonetheless, has to be performed on stage,

where everybody can watch and share. [Fig. 5] This way, we would be amplifying the internal states of the characters, revealing to the audience their level of excitement, doubt, euphoria, etc., even their internal conflicts. It is not about portraying or demonstrating these states. It is about focusing the actor's attention on these feelings in that moment, letting only the smallest movements prevail, the ones Laban calls "shadow movements": muscle spasms, raising eyebrows, pressing lips, shaking fingers. These shadow movements are minimal gestures of significant expressive value, such as the transfer of small support points, variation in breath, direction of looking – everything that also comprises our personal vocabulary. They can verge on immobility, a minimal



Fig. 5: *Electra* by Euripides. Site specific presentation, City of Salvador, Bahia, 2014. Undergraduate Acting Course, Universidade Federal da Bahia. Photo by Diney Araújo.

use of the personal space. We have an idiomatic expression in the Portuguese language, that is to “talk with one’s own buttons”; this means to “talk to oneself” or “(say) under one’s breath.” That pictures exactly the state of lowering the head and being in an attitude of internal “listening.” When you talk with yourself, you hear silence.

The so-called *personal* space is “the sphere around the body [of actor or dancer] whose periphery can be reached by easily extended limbs without stepping away from that place which is the point of support when standing on one

foot,”¹⁵ as if the body of the individual were encased in a “sphere,” similar to a bubble, outlined by the reach of the upper and lower limbs. Laban called this “sphere” the *kinesphere*, taken from the Greek, meaning “sphere of movement,”¹⁶ This imaginary sphere is elastic and flexible, and can be as large as extended limbs or small as a ball-shaped body form. Someone tall and fat might use a small sphere, and, on other hand, someone tiny and short might use mostly expanded gestures and movements. The sphere is a result of psychological, environmental, and physical conditions, shaping one’s pattern of movement.



Fig. 6: *Phaedra*. Site specific presentation, City of Salvador, Bahia, 2014. Undergraduate Acting Course, Universidade Federal da Bahia. Photo credit: Diney Araújo.

The personal space could be related to a larger lighted area in Stanislavsky’s exercise, the area around and close to the actor. This would enable the actor/character to stay in real touch with other characters, with objects, with scenography and so on. One can use their kinesphere to grasp something nearby, in trying to reach a faraway object, moving in the direction to or from someone to whom one dialogues, even to get in touch with imaginary interlocutors. When one

15 Rudolf Laban, *The Language of Movement. A Guidebook to Choreutics* (Boston: Plays, 1976), 10.

16 *Ibid.*, 57.

asks an actor using his personal space “with whom do you interact at this moment,” he perceives he is in interaction with something or someone near to him, but outside himself. This would probably be the most usual form of dramatic relationship, the one that puts character in contact – sometimes in conflict – with other stage components, whether other character(s), objects, or actions. [Fig. 6]

It is usually here that Efforts are remarkable. Aware of kinesphere and with deep research on Efforts, one can discover unsuspected possibilities of relationship because they experiment with different forms of doing and saying the same sentence. Yes, even the text can be approached from the perspective of kinesphere and Efforts. It is possible, for instance, to use persuasion in the place of strength in a fight situation by changing weight; transform fright into hesitation by changing time qualities; to use “flow” qualities to evoke a dreamy state; and so on. To our Brazilian students, most of them expansive, noisy, and large-movement actors, working with subtle efforts and reduced kinespheres was a great way of getting new paths to characters.

Aware of the possibilities of using space around her and the internal movements that give the body support, the dancer or the actor approaches with much more agility the *general space*, a third area of spatial relationship. Work within it presumes displacement, characterized as weight transfer with a shift of the supports on the ground. Displacement includes steps, leaps, twirls, and it situates the performer in relation to the total space of the room, which means the entire place of performing.

Of course, we now have here a broadened notion of performance, in which the performer also relates to the scenography, the displacements of partners, the light design, and the soundtrack of the whole show. General space awakens the notion of belonging to a larger organism, to the organism of the whole piece. Moving in general space, the performer remains aware of his body, tone, movement qualities, interlocutor, text, intentions, and movement design he has gathered in his inner and personal space research. [Fig. 7] Now he also recognizes himself as a piece in a larger mechanism; he pays attention to the drawings he makes on stage, balancing with the other actors and the setting, using the breadth of his voice. Awareness of general space puts us in relationship with the world.

Unlike what Stanislavsky says, I usually broaden the overall space to include the audience as well. Audience awareness does not imply a deviation of focus, in my opinion. Much has happened since Stanislavsky, and a theater that breaks down barriers with the public has been established throughout the



Fig. 7: *Nesta data querida* (Happy birthday). Teatro Martim Gonçalves, City of Salvador, 2012. Undergraduate Acting Course, Universidade Federal da Bahia. Photo credit: Diney Araújo.

twentieth and twenty-first centuries. The theater of epic forms was the first to consciously direct acting towards a direct dialogue with the audience, and this was just the beginning of staging paths that included audiences directly participating in the scene. [Fig. 8]

In my work with actors, the concept of general space expands the character's "circle of attention" until they are aware of the global space of the presentation environment, which could be a room or a street. It demands a conscious attitude from the actor in order to create specific structural poetics. Including the audience in the narrative could characterize an epic resource for overcoming the naturalistic scene, in which the illusionist "space" of staging is abolished by the actor's purposeful intervention. While making comments or addressing the audience, the actor analogously crosses the bridge from the character's personal space to society's global space. But the inclusion of the audience can similarly be at the service of a theatre tradition, in which, even while rupturing the illusion, it does not intend to exceed the limit of verisimilitude, like the asides in *vaudeville* and classic comedies.¹⁷

17 Aside: a technique in which the actor, as the character, addresses the audience to express a comment the other characters "shall not" know.

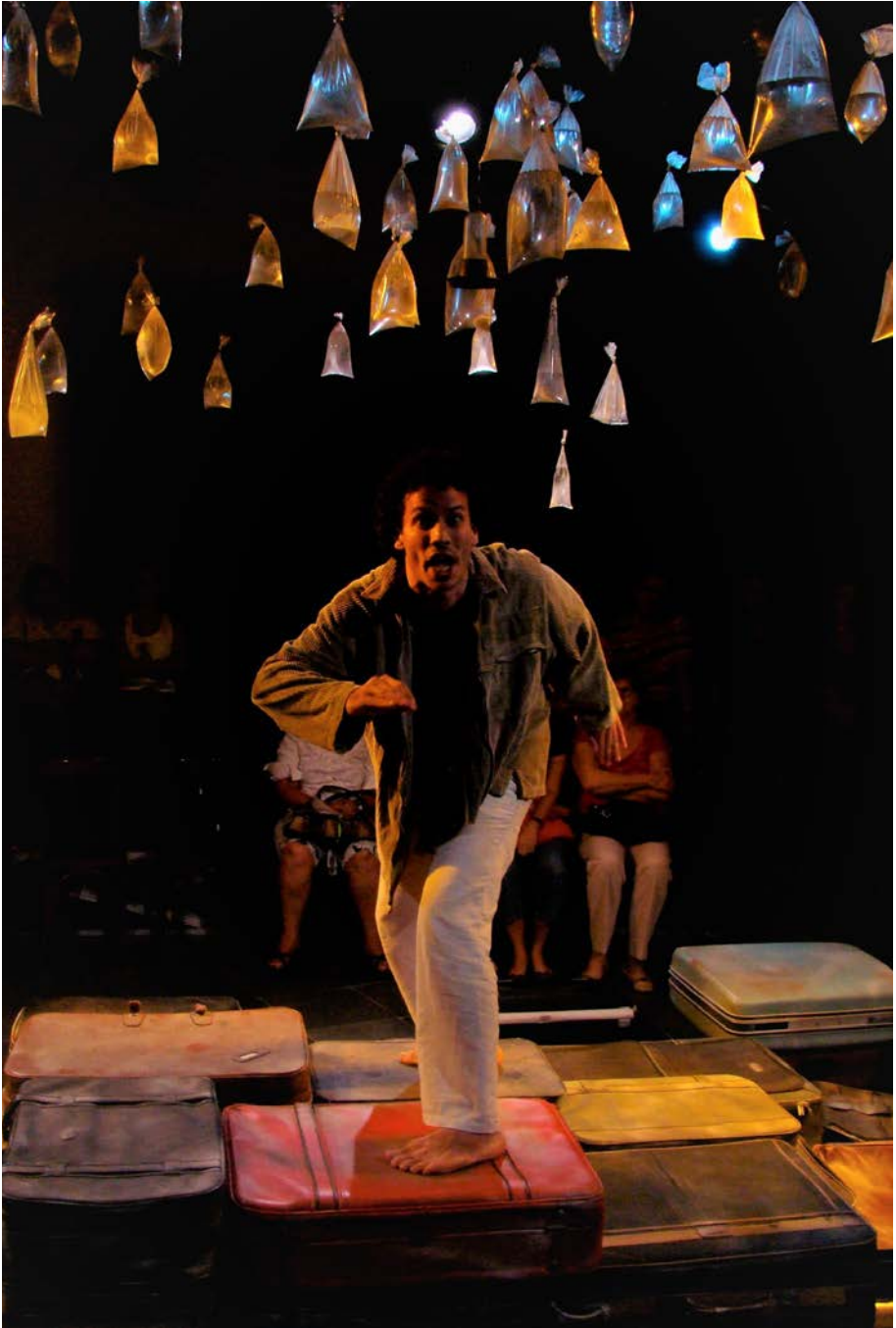


Fig. 8: *The Canoe* by Jacyan Castilho. Teatro Vila Velha, City of Salvador, Bahia, 2009. Claudio Machado. Photo credit: Danilo Canguçu

We Are All Somebody's Child

“Tu es le fils de quelque’un.” This means, literally, “You are somebody’s child.” This sentence, which is the title of one of Grotowski’s lectures, refers to the fact that, even though we don’t have a consciousness of it, we necessarily join a lineage.¹⁸ It is true, however, that in the eyes of the playwright, this memory would be atavistic instead of an individual and conscious memory. But I make use of this expression to, even consciously and individually, refer to the lineage that formed me. I tried to translate here, in this limited space, some of the guiding principles of the teaching and researching practices I have used, bringing to light the ideological and aesthetic filiation in which I recognize myself. With this look on a South American trajectory, I hope to have contributed to the deepening of the discussion on the research of performing arts in universities all over the world.

Western theater had a period when it was centered on the text, when the word was the agglutinating axis of all other elements of the show. Throughout the 20th century, the dramatic text began to lose its central place in theatrical phenomena; it was fragmented, deconstructed, losing its previous excellency as central element. The body in its performative pressure, the scene as an event, the specific site of performance, the spectacularity of the popular rituals and urban occupation were highlighted in the contemporary scene. However, dramatic text stands firm, and 90% of performing events are text-based, whether using a pre-existing dramatic text or the result of a collaborative process. Thus, I frequently have to deal with text studies in acting and theatre directing classes.

In these moments, I apply the work with Awareness of Movement, Efforts, and relationship spheres. The research about Efforts, seen by the light of Laban’s theory, can help a lot in this instance. The study of the spheres of spatial influence also helps, and, as a result, so too does the composition of scores that try to give visibility to the text, physicality to the action. It is exciting to witness how young actors and directors see emerge before their eyes, through the body research, new unsuspected meanings of the text. [Fig 9] In work with text through the body, the affinities of qualities and intentions emerge; on the other hand, it is possible to contrast various meanings with the initial idea that text itself suggests. Text analysis can thus be affected, converting reading and talking analysis into body graphics, physical actions, choreographies,

18 Richard Schechner and Lisa Wolford. *The Grotowski Sourcebook* (London, Routledge, 2001).



Fig. 9: *Gota d'água* (Medea) by Chico Buarque and Paulo Pontes. Undergraduate Acting Course, Universidade Federal da Bahia, 2013. Photo credit: Danilo Canguçu

suggestions of relationship with space. Since I have decided to opt for this way of approaching drama, I've seen much more facility in students to read the text, considering "reading" in a hermeneutic perspective. I continue to develop my personal ways of leading them in this large and exciting research. In such special, dark political times we are crossing through, to be able to "read" anything beyond its first meaning looks to me to be a basic necessity to grow as artist, as citizen, as member of a society.

Works Cited

- Barba, Eugenio. *A canoa de papel*. São Paulo: Hucitec, 1994.
- Castilho, Jacyan. *Ritmo e dinâmica no espetáculo teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- . "Por uma pedagogia musical no fazer teatral." *O percevejo on line* 3, no. 1 (2011).
<http://www.seer.unirio.br/percevejoonline/issue/view/73>
- Damasio, António. *O mistério da consciência*. São Paulo: Cia das Letras, 2000.
- Fernandes, Ciane. *O Corpo em movimento: o sistema Laban-Bartenieff na formação e*

- pesquisa em artes cênicas*. São Paulo: Annablume, 2002.
- Laban, Rudolf. *The Language of Movement. A Guidebook to Choreutics*. Boston: Plays, 1976.
- Motta Lima, Tatiana. *Palavras praticadas – o percurso artístico de Jerzy Grotowski, 1959-1974*. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- Oliveira, Jacyan Castilho de. “Arte do movimento: uma proposta de abordagem do texto dramático através da Análise Laban de Movimento.” MA thesis, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000.
- Ramos, Enamar. *Angel Vianna – a pedagoga do corpo*. São Paulo: Summus, 2007.
- Rengel, Lenira. “Fundamentos para análise do movimento expressivo.” In *Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento*, edited by Maria Mommensohn and Paulo Petrella, 121-130. São Paulo: Summus, 2006.
- Schechner, Richard, and Lisa Wolford. *The Grotowski Sourcebook*. 2nd ed. London: Routledge, 2001.
- Stanislavski, Constantin. *A preparação do ator*. 4th ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- Stanislavsky, Konstantin. *An Actor Prepares*. Trans. Elizabeth Reynolds Hapgood. New York: Theatre Arts Books, 1948.
- Strazzacapa, Marcia. “Educação Somática e seus princípios e possíveis desdobramentos.” *Repertório: teatro & dança* 12, no. 13 (2009), 33-45.

Evolution of a Pedagogy: Holding Oneself Accountable

While the author developed his pedagogy as his teaching demands increased, a growing distance from his personal practice as an actor inspired the need to revisit a personal implementation of the techniques he teaches. Feedback regarding students' struggles and successes with these techniques shaped the evolution of his pedagogical practice, which had changed so much that he felt the need to explore their new forms firsthand. Hugo has developed, in his research and creative practice, the method he calls "Freeing the Ugly Voice," which aims to teach students to play action more effectively while singing. This article documents his performance research as he returned to the studio in an attempt to use this 'evolved' version of his pedagogy to create a cabaret performance. By putting himself in the 'shoes' of his students, he aimed to further develop his methods and to give himself an embodied experience of his own pedagogical practice.

La evolución de una pedagogía de hacerse responsable

Desarrollando su pedagogía con el aumento de exigencias pedagógicas y el distanciamiento de su práctica personal como actor inspiró al autor a revisar la implementación de las técnicas que enseñaba. Los resultados, en cuanto a las dificultades y éxitos que sus alumnos tuvieron con estas técnicas, moldearon la evolución de su práctica docente. Dado los cambios, el autor sintió la necesidad de explorar nuevas técnicas. El autor ha desarrollado, en su investigación y práctica creativa, el método que él denomina "Liberar la voz fea", que tiene como objetivo enseñar a los estudiantes a actuar la acción de manera más efectiva mientras cantan. Este texto documenta su investigación actoral aplicada, utilizando esta versión "evolucionada" de su pedagogía para crear una actuación de cabaret. Al ponerse literalmente en el "lugar" de sus alumnos, el objetivo es seguir desarrollando estos métodos y experimentarlos en su práctica docente.

L'évolution de la pédagogie : se tenir soi-même responsable

Tandis que l'auteur développait sa pédagogie alors que ses exigences pédagogiques augmentaient, l'éloignement croissant de sa pratique personnelle d'acteur lui a inspiré le besoin de revisiter la mise en œuvre (à un niveau personnel) des techniques qu'il enseigne. Les retours sur les difficultés et les succès rencontrés par ses élèves appliquant ces techniques ont façonné l'évolution de sa pratique pédagogique. Cette méthode avait de fait tellement changé que l'auteur a ressenti le besoin d'explorer ces nouvelles formes de lui-même. L'auteur a développé, dans ses recherches et sa pratique créative, la méthode qu'il appelle « Freeing the Ugly Voice » qui vise à apprendre aux élèves à jouer plus efficacement en chantant. Cet article documente ses recherches sur la performance alors qu'il est retourné sur les planches pour tenter d'utiliser cette version « évoluée » de sa pédagogie pour créer un spectacle de cabaret. En se mettant littéralement à la place de ses élèves, il entend développer davantage ses méthodes et faire l'expérience de sa propre pratique pédagogique.

David Hugo

David Hugo holds a BFA in acting from Syracuse University and an MA in theater arts from Long Island University (LIU) CW Post. In 1992 he moved directly to NYC where he performed regionally and on Broadway in a number of shows, his favorites being *Les Misérables* and *Jekyll and Hyde*. He received his master's degree from LIU Post in 2006, where he had the distinct pleasure of being taught and mentored by Maria Porter, who has helped him develop a musical theater program based in the Suzuki training for which the LIU program has become well-known. David has also directed professionally. His last three major directing projects were *Les Misérables* and *South Pacific* at Reagle Music Theater in Boston and *Conditions of Love*, a piece in which he collaborated with his mentor Maria Porter, which premiered at the Edinburgh Fringe Festival in 2015.

Evolution of a Pedagogy: Holding Oneself Accountable

David Hugo

In the past several years as enrollment in the Long Island University (LIU, Post campus) theater program has expanded and increased administrative demands have been placed on faculty, I became concerned that I had developed a pedagogy that went beyond my own personal practice as an actor. Happily, I have been blessed with inquisitive students who do not regurgitate what I teach but challenge the process and encourage me to challenge myself by holding myself to the same high standards. While my pedagogy has continued to develop through my students' struggles and successes with these techniques, there came a point when I needed to explore these practices first-hand because they had shifted significantly since I began teaching.

This paper documents my autoethnographic research as I returned to the studio to practice my process with a group of LIU alumni in an attempt to use this 'evolved' version of my pedagogy. Garance Maréchal "defines autoethnography as a form or method of research that involves self-observation and reflexive investigation in the context of ethnographic field work and writing."¹ The potential for autoethnographic research has often been discounted. However, I found this form of research and personal analysis valuable, giving me a wider perspective of the process that I have developed, teaching the teacher through the process of entering the students' dilemma of that process. Here was a chance to return to the actor's body and visit the processes that my students learn.

I am forever grateful for the alumni who took part in this process, enabling me to put myself in the 'shoes' of my students. They trained with me in the Suzuki technique and witnessed me working through the processes taught to them in their musical theatre classes. They not only served as colleagues to train with, but masters of this process who gave me critique as they observed my work. The alumni were a large part of my aim to further develop my methods of playing action more effectively while singing and to give myself an embodied experience of my pedagogical practice. Playing action while singing is a major

1 Maréchal Garance, "Autoethnography" in vol. 2 of *Encyclopedia of Case Study Research*, ed. A. J. Mills, G. Durepos, & E. Wiebe, (Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2010), 43–45.

area of my research; I have written elsewhere about the method I teach, which I call “Freeing the Ugly Voice,” first presenting the work in a demonstration in Liege, Belgium, at the IUTA World Congress (2014), and going on to develop the work both in my research and creative practice.

In an article entitled “Practice-as-research and the Problem of Knowledge” in *Performance Research: A Journal of the Performing Arts*, Robin Nelson argues that *practice can be a relevant form of research*. She quotes David Pears, who points out that practice is the first step in developing theory and process. As Pears says, “I know how to ride a bicycle, but I cannot say how I balance because I have no method. I may know that certain muscles are involved, but that factual knowledge comes later, if at all, and it could hardly be used in instruction.”² Dr. Valerie Clayman Pye, one of my colleagues at Long Island University, took the bike analogy one step further, using the analogy of a baby learning to walk. She notes “that a baby doesn’t have a theory of walking yet because the baby does not have words. The baby learns to walk first, then as the baby develops language the baby can speak and theorizes about the act of walking in order to develop a process that can later be taught.”³ Through their analogies of the first moments of learning, both authors point to the act of doing (practice) as an essential part of teaching and research, and that watching someone act is not sufficient to actually learn how to act. In other words, we need more than theory to be proficient teachers.

Practice was what I knew best performing daily on Broadway and in national and international tours for over thirteen years. Upon my retirement as a performer eleven years ago, I wanted to explore positive ways to advance my field. I chose LIU to study the Suzuki method of acting with master teacher Maria Porter because after observing a master class I believed that her method could be the breakthrough I was looking for in training musical theatre actors to play action while singing. I trained and studied with Maria for two years, implementing and practicing her techniques with songs and monologues. Since then my research has been dedicated to the Suzuki Technique and possible implementation in the wider arena of musical performance pedagogy. However, in the last seven years I have practiced less and have relied on my students’ practice to further develop this process. This led me to the realization

2 Robin Nelson, “Practice-as-research and the Problem of Knowledge,” *Performance Research* 11, no.4 (2006): 105-16.

3 Valerie Clayman Pye. “Documenting Our Work: The Scholarship of Practice.” Paper presented at the Association for Theatre in Higher Education conference. Palmer House, Chicago. Aug. 11-14, 2016.

that I need to go back to the acting laboratory (studio) to explore firsthand through practice the theories and methods I have developed over the past several years.

The first step taken in the studio was to define what I actually wanted to practice. I chose from two different areas: first I looked at the three largest struggles my students were having in class; secondly, I explored changes I have made to my teaching in the past seven years that I have not embodied in practice. The following is the list I created:

Major Struggles for Students

- Defining and implementing different levels of resistance in the physical composition
- Eliminating vocal tension when working with resistance in the body
- Connecting to breath and physical composition – circular breath, deep connected breathing and connection to singer’s breath

Further Exploration

- Working with a physical composition centered on images based in obstacle
- Defining real action with qualities of movement taken from other master teachers
- Developing a song through the personal source composition

The theories and ideas that follow, which have been cultivated by my students in class and enhanced by my theoretical research, are the source of the embodied research that I embarked upon in the rehearsal studio. I have been able to reflect on many of these ideas through my embodied practice, while others I will need to explore further. Let me state at the outset that I believe that any pedagogy is a work in progress, growing and evolving. Pedagogy, like acting, is a live art. Let me also remind the reader that this research is not meant to be conclusive; nor will it ever be as long as I am a practicing artist attempting to make my art grow.

Before discussing the discoveries made during this research, I must first define the process of *Freeing the Ugly Voice* that I teach, based on the unique curriculum that we teach at LIU Post. We focus on building a strong foundation in each individual discipline of Bel Canto Voice, Stanislavsky, and Suzuki before trying to integrate these techniques; if one component is missing, a truly holistic integration of the three types of courses would not be possible. We achieve this synthesis by training each discipline separately with little influence of the others in the freshmen and sophomore years. For example, our voice teachers are instructed only to teach voice pedagogy and singers' proper breath support and not acting the song; our Stanislavsky training leans towards script analysis, the Stanislavsky process, and scene work; and the Suzuki training focuses only on the Suzuki physical training form. This allows the student to have a degree of mastery in each technique before integrating them. In the third year of the training, we synthesize these areas of study in our musical theatre seminar with a method of creating physical compositions originally developed by Maria Porter to teach actors how to play heightened text. She describes it as follows:

In the third year of our program, the actors 'abandon' the Stanislavsky system temporarily and embark on a pedagogy sourced in the Suzuki Method, but enhanced with other physical training techniques I borrowed during my years as an actress and director: specifically work developed by the Odin Teatret, Cristina Castrillo of Teatro delle Radici, and Anne Bogart. The actors learn how to create physical narratives that eventually turn into specific physical scores. These scores are created through different sources. During the latter half of the course, we re-introduce methods sourced in the Stanislavsky system, such as personal sourcing and psychological scoring, and marry them with the physical methodologies.⁴

These pedagogical steps can seem painstakingly slow but produce powerful results: singers who play action while singing. We have found that when students take these steps seriously, they learn to allow their bodies to become the conductor of action in their singer's voice, which has produced actors who are working successfully in the industry at all levels. In the last two years we have had three students graduate and go directly to Broadway contracts.

4 Maria Porter, "Advanced Suzuki," (Advanced Suzuki course, Long Island University, Brookville NY, 1 Sept. 2003), Lecture.

Suzuki Training

As I embarked on my embodied research, I began by returning to the Suzuki training, which I had the privilege of doing with alumni who are currently pursuing a career in musical theatre and acting. Training in the studio once more, I found that I could break the training down into separate actions, what Maria Porter would call ‘real action’ much in the way that Vsevolod Meyerhold breaks down action in his *Biomechanics*. Meyerhold breaks action into three parts: preparing of the action, the state of mind and body at the moment of the action, and the reaction to what follows.⁵ Maria Porter describes real action in three parts as well: a movement that begins from Point A (preparation of the action), travels through point B and ends at point C (the release of the action).⁶ Based on my research for the last seven years into theories of Michael Chekhov, Jacques Lecoq, Rudolph Laban, Meyerhold, and other acting methods connected to movement, I found that I was able to break down the training in a much more specific way. By using the specific language of each of these practitioners, I was able to define each real action with a specific *quality* of action. I had used this language only theoretically and now I would actually be enhancing the language by literally embodying it.

By embodying the language of the additional practitioners that I have studied, I found that I could push for a much more specific physicalization that would enable each real action to resonate with its own specific quality of movement. After working in the studio, I have begun to theorize that real action is the method by which we move and that the quality of that movement is what makes the action truly alive and active; this has led me to ponder if real action alone is a sufficient storyteller in theatre, without giving it a specific quality of movement.

Defining my actions using the aforementioned theatre practitioners felt to me like rewriting a sentence after acquiring three new words. The new words helped me make better sense of what I was trying to say, allowing my sentence to be that much more articulate and specific. For example, Suzuki’s *Fumikae* (center of gravity exercise number two) is composed of five real actions.⁷ It is performed in the following way:

5 Edward Braun, *Meyerhold on Theatre* (New York: Hill and Wang, 1969), 197-204.

6 Maria Porter, “Advanced Suzuki.”

7 Paul Allain, *The Art of Stillness: The Theatre Practice of Tadashi Suzuki* (New York: Palgrave Macmillan, 2003), 103-105.

1. The actor's feet start in the dancer's 6th position with feet parallel and together on the floor, hand to the side, their knees bent, and gravity low. "With a rapid movement, the right leg sweeps forward to show the sole of the foot to an imaginary partner opposite you and then swept back, bringing the bent knee in as close to the body as possible with the foot flexed upwards." The actor is now standing on one leg, the left, holding the right leg up so that the quad is parallel to the floor. "This is done as a single continuous move, during which the level of the torso and head stay constant." This action is to be performed with the rule of the body Maria calls Acceleration and Break (The actor is to perform it as quickly as possible and be able to stop sharply). *Flick (flexible, light, quick) Laban*.⁸
2. The leg then stamps down to the ground going back to the last beginning position using acceleration and break once more. The actor's center of gravity is now on both legs and the actor is back in the starting position. *Flying (Chekhov)*,⁹ *the Earth element (Lecoq)*,¹⁰ *Punching (direct, strong, quick) (Laban)*¹¹
3. The right leg then slides forward along the floor until the back leg is straight and the actor is in a lunged position with the weight now on the front leg. The center shifts once more and the weight is now on the right leg. The actor should be able to lift the back left leg without stumbling because the center of gravity to his or her right leg has moved. The actor is to use what Porter would define as resistance in this movement. *Molding (Chekhov)*¹²
4. The actor now goes up on their toes in relevé. This action is to be performed with acceleration and break. The weight shifts to center and is distributed evenly to both legs. *Flying (Chekhov)*¹³/*Fire (Lecoq)*¹⁴

8 Flicking: Flipping a dry towel or wet towel with hand. See Dick McCaw, *The Laban Sourcebook* (London: Routledge, 2011), 200-201. The description here and following utilize the Japanese concept of jo-ha-kyu.

9 Flying: Imagine your whole body flying through space like a bird; your desire must be to overcome the weight of your body, to fight the law of gravity. See Michael Chekhov, *To the Actor: On the Technique of Acting* (New York: Harper & Row, 1953), 11.

10 Earth: clay, which we can compress, smooth, stretch. See Jacques Lecoq, *The Moving Body* (New York: Routledge, 2001), 83-84

11 Punching (direct, strong, quick): forcing a shovel into dry sand or a spade into clay. See Dick McCaw, *The Laban Sourcebook*, 200-201.

12 Molding: Like a sculptor, I mold the space surrounding me. In the air around me I leave forms which appear to be chiseled by the movements of my body. See Michael Chekhov, *To the Actor*, 8.

13 Michael Chekhov, *To the Actor*, 11.

14 Fire: in fire, two movements can be distinguished: combustion and flame. See Jacques Lecoq, *The*

5. Then the actor returns to the prior position, once again using acceleration and break. *Flying (Chekhov)*¹⁵/*Dabbing (Laban)*¹⁶

I also found in the studio that a real action could become more specific by defining the quality of movement with an adverb. An example of this during a physical composition would be if my real action were to grab and shake something. I might define my quality of movement as the feeling of flying in a windstorm, which might lead me to the verb “to shake and adverb-viciously, to shake viciously.”

All of these discoveries while training in the studio led me to a new means of further defining my written physical scores. I began adding additional columns to my scores once I began scoring, documented in the table below, where I add a quality of movement and adjectives column. This is something completely new which has helped to further specify the work and make it even further dimensional in action and emotionality. One change that I have made, since concluding that the physical action alone represents the verb and that the quality is the adverb, is eliminating the action verb line in my written scores altogether and replacing it with a line stating the quality of movement as an adverb. In the past I would have used a fifth column and defined the physical action with a verb, which I have found unnecessary in my embodied research. My new and improved written score looked like this for the text “A bit of Earth, she wants a little bit of earth she’ll plant some seeds” taken from the song, “A Bit of Earth” from the musical, *The Secret Garden*.

Text	Personal Source Image	Physical Action/ Verb	Quality
A Bit of Earth	Car Ride with my daughter	Hand Out Rub Chest	Soothing/ Smooth Floating
She wants...	Garden Home	V down hands	Resistance

Moving Body, 83.

15 Michael Chekhov, *To the Actor*, 11.

16 Dabbing (direct, light, quick): patting dough with hand or level index cards by hand. See Dick McCaw, *The Laban Sourcebook*, 200-201.

In the studio I also believe I have discovered a new exercise while working on the engagement of proper diaphragmatic breathing in an effort to eliminate unnecessary physical tension and integrate movement and voice. I have also often wondered why the singers at our university progress quickly in terms of proper breathing technique and yet I have also perceived the need to reduce the physical demands of the training on the voice in the initial stages of composition creation. In *The Art of Stillness*, Paul Allain speaks of two fundamental differences between Kristen Linklater's vocal production and Tadashi Suzuki's. He writes: "western modes of vocal training [such as Linklater's] prioritise relaxation and release as well as extensive warming-up. By contrast, Suzuki's way demands expression in moments of tension by making the diaphragm a tensed muscle that forcefully and energetically expels air."¹⁷

I find Suzuki's breath and vocal production more closely relates to singing because singers actually engage the diaphragm, keeping balance between collapsing and holding out the stomach muscles with too much rigidity. Singers sing by slightly pulling up the diaphragm to produce elongated speech (singing) and requiring more sub-glottal pressure. In Suzuki training, to speak text or sing while performing such rigorous tasks as statues or centers, actors must learn how to breathe in the same way. The actor must release the stomach to take a large amount of air using their diaphragm, but then they must engage and properly coordinate and control the diaphragm and sub-glottal muscles to control the breath in order to not use too much breath at once. Vocal teachers of singing work for years to teach their students about breath control and proper diaphragmatic breathing, which is one of the fundamental reasons I believe the students at LIU progress quickly once they master singing or speaking while performing statues or Slow Ten.

I used Suzuki's Slow Ten regularly in my research. I incorporated the slow continuous walk and the image of a rope to connect to the act of low controlled diaphragmatic breathing, as well as circular breathing or what other practitioners might call continuous breath. Paul Allain describes Tekka Ten (Slow Ten) in the *Art of Stillness*:

This exercise is in sharp contrast to the fast, exhausting walks and demands mental stamina and focus. You form two evenly spaced lines opposite each other. To music, you then traverse the room at a very slow pace, passing in the middle. The torso must move at a constant tempo and remain level and

17 Paul Allain, *The Art of Stillness: The Theatre Practice of Tadashi Suzuki*, (New York: Palgrave Macmillan: 2003), 127.

controlled. The feet must not be separated into the constituent elements of heel-ball-toe, but meet the floor as a unit and also point forwards, as if following tramlines. The sensation created is that the body is being pulled across the space by a thick rope attached to your centre, while being simultaneously tugged back by a lesser tension. This opposition is known as *hipparihia* in Japanese. . . . At a prescribed time in the ponderous music, you turn, change to another level and return across the space. This turn is always out to and never away from the imagined audience.¹⁸

When the actor uses the resistance (*hipparihia*) of the pull and tug across the floor and connects this sensation to breath, they almost always begin to understand the resistance and support of proper singers' breath.

While I was submerged in my training, I had the good fortune to sit in on Scott Miller's voice and speech work demonstration at the Association for Theatre in Higher Education (ATHE) conference. He spoke of the importance of the continuous breath, where the breath never stops moving. During this demonstration he had us feel the back of an actor while he asked them simple questions, and when the actor had a difficult question we could feel through their backs that they had stopped breathing. When their breath stopped, the actor's body would become tense with thought, which I assume would also add extra subglottal tension.

I found this was an issue in my early stages of rehearsal. Before I knew my material completely, my breath would stop while trying to remember the next action or bit of text, adding tension to the body and extra subglottal tension to the vocal chords, which could cause possible vocal damage. This was especially apparent when attempting to integrate a composition for the first time while singing or speaking text.¹⁹ I immediately realized why I was vocally straining while attempting to put together my singing and physical composition; it also clarified why as I got more comfortable moving and singing while doing a composition that the vocal strain went away. I concluded that the unnecessary tension was coming from stopping my breath. This discovery led me to begin to experiment with Suzuki's exercise of Slow Ten, since I had used it with students in the class to connect them to low diaphragmatic breathing in the past to get them breathing deeply and continuously.

18 Paul Allain, *The Art of Stillness*, 110-111.

19 Scott Miller, "Working Hard at Letting go: Exploring the Use of Conscious Spontaneity in Performance," Paper presented at the Association for Theatre in Higher Education conference, Palmer House: Chicago, Aug. 11-14, 2016.

I believe that without strong vocal habits, the vocal demands of Suzuki exercises can often lead the student actor to improper breath support and to pushing at their voice in the early stages of the training, which can cause vocal damage. This is the major reason for the distinct pedagogical steps we developed at LIU Post, and why it is important to set a strong foundation of voice without acting first. This prevents the singer/actor from falling back on bad habits that could injure the voice. Having a vocal jury after the sophomore year helps the voice and acting faculty decide if a student is vocally ready for the physical demands of the integration of composition and voice.

I am a trained singer, and even with years of experience I was faced with the issue of vocal fatigue in the initial moments of my rehearsing. To eliminate this issue, I came up with the following training technique using Slow Ten. I would sing my song, going through the actions of my composition, connecting to my images, while connecting the breath to the continuous movement of the feet. Every time I stopped breathing, I would lose my balance and my feet would stop moving, so I would stop, go back and force myself to start again from the top. I would keep doing this until I could get through the entire song without stopping the feet. Since the continuous movement of my feet was connected to the continuous movement of my breath, the exercise trained me to keep moving forward and not to train into the composition bad habits of stopping the breath or the thought. It also forced me to connect the images, which is an important discovery that I talk about later in this chapter. This method aided me in integrating the images, physical actions and voice much more proficiently without vocal strain. This is an exercise that I introduced to my musical theatre classes after my research in the fall of 2017 as a step towards putting their compositions together in an effort to keep the students from adding unnecessary physical tension and vocal strain and doing possible damage to their voices.

Lessons in Composition Work

I was able to work with two songs during the summer 2017 research period, both of which I approached with the personal source composition that I teach. In the future I plan to work with the other two processes as well. The personal source process breaks down as follows:

- First take the song and break it down into phrases.
- Then take each phrase and connect it to a personal source or im-

age. (I do this while lying on the floor and recording these images phrase for phrase in my journal.)

- Take each image and begin to move the body using the rules of composition looking for a physical action that connects to each image. Your action should be a reaction to the image, not a direct representation of the image.
- Then work to specify the action and make sure that it is repeatable and that it has a beginning, middle, and end.
- Connect the actions together to make a full composition.
- Then add the text, making sure the body affects the voice.
- Once the actions have been created and they are affecting the text, begin to add the music, going back and forth from speaking to singing until all physical and vocal choices have been integrated and working to hold onto the vocal choices found by using the body.
- The last step is to psychologically score each physical action. First decide on an objective for the entire song and then examine each physical action to see how it is affecting an invisible scene partner. Then decide on a simple verb for each physical action. This helps to make the score more specific.²⁰

In my first iteration creating a composition, I found that I was moving much too quickly through the first three steps. This led me to believe that I possibly need to give my students a bit more time, or at least stress that they should lie on the floor and do personal source work much more deeply before moving on to the next step of creating physical actions from their images. I found that by taking more time on the floor to find strong connected images for each phrase of text allowed me to create physical actions much more quickly. Porter insists that in order truly to impact the text one must step away from the text and use only images to create the physical score. Following these steps, I found that taking more time would enable me to better develop this process and begin to link the images, making the images an active story that would eventually become the active ‘MTV movie’ I play out before me while performing a song. (I explain what I mean by ‘MTV movie’ later in the chapter.) After taking the time to create strong personal source images, everything in step five lined up when it was time to add text. I discovered this benefit of more time while working on the first song and putting it into practice on the second. I found

20 Maria Porter, “Advanced Suzuki.”

that even though the first three steps took longer for the second song, it took me about half as long to finish the composition and add text.

After text had been added, I began to allow my image work to further develop and become more organic. In rehearsal I allowed for new images to flow in to stimulate and connect to my work while singing. Some of these images were not necessarily drawn from my own life experience. Some of them were simply from my imagination; however, they were always true to the emotional context of the initial personal source image. I discovered that by allowing new imaginary images to come into the work, my entire source work shifted and I found that I had actually uncovered one specific personal image that connected to everything. This image was in both circumstances an image of one person that connected to almost every image that I had chosen to begin with. It was as if I were allowing myself to find what I would call the super-objective personal source image. I was digging into my own psychology to find exactly how this song was relevant to my own psychological needs while still staying true to the character's needs. This process slowly helped me to bridge the gap between myself and the character, mining my own soul for connective tissue and a true understanding of the character's needs.

For example, the first five images that I worked with in step three were:

1. a car ride with my daughter when she asked me some personal questions;
2. planting a garden with my mother when I was young;
3. my daughter's first crush, Ben;
4. watching my daughter play soccer;
5. my breakup with my college girlfriend.

Here it's useful to describe what I mean by MTV active film. Part of my process is to work until my images play out in front of me like an MTV video playing out the virtual integration of the given circumstances of my life and the characters. These images are personal and connected to the text. They move throughout my mind both internally and externally. Some are memories which take me inward, and others are focused directly out, looking at my objective based on my invisible scene partner's actions in the moment. They are derived from the initial images used for the composition but remain flexible in the moment. As my work moves closer to performance, I find that the ephemeral nature of this film becomes what keeps my work fresh and active.

Again, this can only be achieved by working the process step by step.

This film is derived from personal source work which I describe to my freshmen actors with an example from a past teacher. Professor Edward Greer, who studied with Lee Strasburg, would often say, “you sit with your personal source peeling back the memories layer by layer, like an apple until you reach the core or what we call the key,” the key being the memory that connects deeply to the source. I feel as if I do this by releasing the images that I started with. By going through this process, I actually find the essential connective personal tissue needed to discover my own truth in the song. I peel away the unnecessary choices and go deep into my own subconscious mind, revealing the key to my own personal connection to the song.

While connecting these images, I could play out the images as if they were an MTV video. All these images could easily be connected to my daughter and our relationship and my need to keep her safe. Even planting the garden with my mother worked and has eventually turned into an image of when my daughter and I planted tulips. Every image connected to the need of the super-objective personal source image. It is important to note that at this time I have completed all the compositional work I set out to do, but I haven’t actually even truly finished an entire song because I have been forcing myself to take the smaller steps in order to really look at what I am teaching. I hope that I can begin to set new goals for the next stage of embodied research that I undertake in an effort to take my teaching to a new level in the classroom.

In conclusion I must confess that going back to train with my former students as well as allow them to critique my work brought about a huge amount of fear and resistance in me. I found myself saying things to my students when they were giving me a critique that I would have stopped them immediately from saying in my classroom; I found myself apologizing for my work, defending it, or putting it down. There was a night that I defended my work vehemently as a student I greatly respect started to tell me what he thought. That night made for a very long journal entry after I had left the studio and recognized the hypocrite I had just become. There were other nights during training when I was making excuses for not being able to do the training correctly and almost every day I had to face my own fears and attempt to push myself to take the risk of falling flat on my face in front of my students. The students who participated with me were always extremely generous and supportive; there was never any external need for me to feel these things. I had forgotten the struggles the students face when they present work. Putting myself in their shoes helped me to truly understand what they feel while I work with them.

An actor puts himself in a character's shoes. Acting autoethnographic research puts the teacher in the students' shoes, giving them a chance to return to the actor's body and visit the process taught. It was an amazing gift to go back to the studio and find myself once more in my performer shoes and to start to experience what my students experience. This experience has allowed me to go back to the classroom with a newfound empathy toward their work and their struggles. I found myself invigorated by this process and excited to get back to the studio in the coming semesters. I felt extremely lucky to have students who challenge me and force me to redefine and reconsider what I teach and how I teach it every day. I dedicate this work to them!

Works Cited

- Allain, Paul. *The Art of Stillness: The Theatre Practice of Tadashi Suzuki*. New York: Palgrave Macmillan, 2003.
- Braun, Edward. *Meyerhold on Theatre*. New York: Hill and Wang, 1969.
- Chekhov, Michael. *To the Actor: On the Technique of Acting*. New York: Harper & Row, 1953.
- Garance, Maréchal. "Autoethnography." In Vol. 2 of *Encyclopedia of Case Study Research*, edited by A. J. Mills, G. Durepos & E. Wiebe, 43–45. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2010.
- Lecoq, Jacques. *The Moving Body*. New York: Routledge, 2001.
- McCaw, Dick. *The Laban Sourcebook*. London: Routledge, 2011.
- Miller, Scott. "Working Hard at Letting Go: Exploring the Use of Conscious Spontaneity in Performance." Paper presented at the Association for Theatre in Higher Education conference, Palmer House, Chicago, Aug. 14, 2016.
- Nelson, Robin. "Practice-as-Research and the Problem of Knowledge." *Performance Research* 11, no.4 (2006): 105-16.
- Porter, Maria. "Advanced Suzuki Class," Advanced Suzuki. Long Island University, Brookville NY. 1 Sept. 2003. Lecture.
- Pye, Valerie Clayman. "Documenting Our Work: The Scholarship of Practice." Paper presented at the Association for Theatre in Higher Education conference, Palmer House, Chicago, Aug. 3, 2016

Saber o no saber, he aquí la cuestión. Reflexiones sobre práctica artística e investigación universitaria

¿Cómo buscamos? ¿Para quién escribimos? ¿Cómo escribimos? Estas cuestiones y otras tantas que pueden surgir a lo largo de una práctica de investigación han sido objeto de debates en los estudios de artes escénicas. En este texto, el autor presenta sus preocupaciones de artista-docente-investigador, en un constante proceso de investigación en que la relación entre práctica y teoría es replanteada y problematizada a partir de la reflexión sobre la formación universitaria y la práctica artística a partir de la experiencia del Colectivo Teatro da Margem, Uberlândia, Brasil.

To know or not to know, that is the question. Reflections on artistic practices and university research

How do we search? Who do we write for? How do we write? These and many other issues that may arise throughout a research practice are and have been the subject of debate in studies in performing arts. In this article, the author presents his concerns as an artist-teacher-researcher in a constant process of investigation in which the relationship between practice and theory is re-posed and problematized through reflections on university education and artistic practice based on the experience of the *Colectivo Teatro da Margem*, Uberlândia, Brazil.

Savoir ou ne pas savoir, telle est la question. Réflexions sur la pratique artistique et la recherche universitaire

Comment fait-on de la recherche? Pour qui écrivons-nous? Comment écrivons-nous? Ces questions et bien d'autres problèmes qui peuvent survenir au cours d'une carrière dans la recherche avec applications pratiques, ont fait et font encore l'objet de débats au sein des études des arts de la scène. Dans cet article, l'auteur présente ses préoccupations d'artiste-enseignant-chercheur, dans un processus constant d'investigation dans lequel le rapport entre la pratique et la théorie est de nouveau examiné et problématisé à travers une réflexion sur l'enseignement universitaire et la pratique artistique basée sur l'expérience du *Colectivo Teatro da Margem* à Uberlândia au Brésil.

Narciso Telles

Actor, director del Colectivo Teatro de la Margen (cteatrom.blogspot.com.br), con postdoctorado en Teatro. Profesor en el Curso de Teatro y en los Programas de Postgrado en Educación y Artes Escénicas de la Universidad Federal de Uberlândia (UFU), Brasil. Investigador del GEAC y CNPq.

Saber o no-saber, he aquí la cuestión. Reflexiones sobre práctica artística e investigación universitaria

Narcisco Telles

Ser o no ser, esa es la cuestión: ¿será más noble soportar en la mente las flechas de la trágica fortuna, o tomar armas contra un mar de obstáculos y, enfrentándolos, vencer? [...] Ese es el motivo que prolonga las desgracias de esta vida.

William Shakespeare, *Hamlet*

Hamlet ante la calavera (fantasma del padre) se coloca en la encrucijada de la existencia humana. La célebre frase “Ser o no ser, he aquí la cuestión”, entonada de varias formas a lo largo de la historia del teatro, es aquí retomada para pensar el dilema entre la práctica artística y la investigación académica. Dicho de otra manera: ¿existe un saber en el cuerpo o de él? ¿O estamos ante un no saber? ¿Cuáles son los modos de construcción de saberes en las artes del cuerpo?

Retomo aquí tales cuestiones como una preocupación que tengo como artista-docente especialmente cuando el objeto de mis investigaciones se sitúa en los procesos y poéticas de la actuación, improvisación y de la docencia en teatro en un constante proceso de investigación y orientación, en el que los modos de producción de conocimiento en las artes del cuerpo son recolocados y problematizados. Al igual que Didi-Huberman: “Para saber hay que tomar posición. No es un gesto sencillo. Tomar posición es desear, es exigir algo, es situarse en el presente y aspirar al futuro. Para saber, hay que saber lo que se quiere, pero también, hay que saber donde se sitúa nuestro no-saber”¹. Esta es la reflexión propuesta en este texto.

1 Georges Didi-Huberman, *Cuando las imágenes toman posición*. (Madrid: A, Machado Livros, 2008): 11

El [no] lugar de la investigación

Los proyectos de investigación que desarrollo se realizan en el Curso de Teatro (profesional y licenciatura) y en el Programa de Postgrado en Artes Escénicas de la Universidad Federal de Uberlândia (UBU). Este último, creado en 2015, posee una única área de concentración, las Artes Escénicas con dos líneas de investigación: Estudios en Artes Escénicas: poéticas y lenguajes de la escena y Estudios en Artes Escénicas: conocimientos e interfaces de la escena.

La línea de Estudios en Artes Escénicas: poéticas y lenguajes de la escena, a la cual estoy vinculado, reúne y agrega investigaciones dirigidas a los procesos poético-técnico-creativos en las artes escénicas. Así, involucra la construcción de lenguajes que se configuran en espectáculos, dramaturgias, intervenciones, acciones performáticas, experimentos; como también, los estudios de procedimientos teórico-prácticos de la formación del profesor y del artista de la escena.

Mi trayectoria como artista-investigador en Teatro/Artes Escénicas pasó de la reflexión histórica al análisis de espectáculos y luego a estudios que tienen como foco las relaciones de formación y creación del artista escénico en varios espacios y prácticas. Mis proyectos en los últimos años son:

1. Artista escénico en vértigo: prácticas y saberes en procesos de formación y creación en Artes Escénicas. El proyecto tiene como propuesta investigar las prácticas de improvisación y procesos de creación y formación, así como las metodologías de investigación en Artes Escénicas articuladas con las producciones artístico-pedagógicas del Espacio de Investigación Escénica (CAJÁ) para estudiantes de graduación y postgrado de la UFU, y en espectáculos y performances del Núcleo2 - Colectivo Teatro. La investigación involucra procesos teórico-prácticos por medio del estudio de fuentes bibliográficas, videográficas y de experimentación práctica.
2. Artista-docente: modos de formar, maneras de actuar - Parte I: Prácticas Latinoamericanas. El objeto de esta investigación son las prácticas de enseñanza del teatro desarrolladas por artistas y profesores en los diversos espacios de educación formal e informal. En esta primera etapa la investigación está centrada en el análisis de experiencias realizadas en América Latina, en la búsqueda para comprender el proceso de formación del artista escénico latinoamericano a partir de la experiencia de la Escuela Internacional de

América Latina y el Caribe (EITALC) y sus desdoblamientos contemporáneos en el campo de la pedagogía teatral.

Estos proyectos albergan un colectivo de investigadores en varios niveles de formación: investigadores de pregrado, maestrandos y doctorandos junto de los programas de Postgrado en Artes Escénicas, Maestría Profesional en Artes y Postgrado en Educación de la Universidad Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.

La cuestión que alimenta estas investigaciones gira en torno a lo que se puede considerar investigación en Artes Escénicas, sus modos de escritura y registro, sus posibles fuentes, sus métodos y teorías. En este recorrido se puede ya resaltar algunos apuntes sobre el campo de tensión [o diálogo] entre arte y ciencia. En el área de artes, especialmente artes escénicas, una primera generación de investigadores vinieron con formación en otros campos de conocimiento: ciencias humanas, letras, filosofía, entre otros. La mirada sobre el fenómeno artístico era formulada por estos campos como observación del arte. De ahí que los primeros estudios estaban centrados en las áreas de historia y crítica literaria. Estos investigadores tuvieron decisivo papel para el inicio y consolidación de los estudios teatrales en las universidades brasileras y en la creación de los programas de postgrado en Artes Escénicas.

Pero los cánones de la investigación científica y sus estructuras metodológicas determinaron la forma de comprensión del fenómeno artístico aceptado en el mundo académico, siguiendo modelos hegemónicos del sistema de producción del conocimiento. Paralelamente, la propia ciencia, a lo largo del siglo XX, también comenzó a discutir sus parámetros de construcción del conocimiento. La ciencia post-moderna, al colocar en jaque algunos elementos constituyentes de la ciencia clásica, ofrece al campo de las Artes una ampliación de modos de investigación “académica”.

Boaventura de Souza Santos² en sus escritos ha discutido la constitución de un nuevo paradigma en la ciencia moderna, según el autor, el paradigma emergente recoloca nuevas bases para el conocimiento científico a partir de su base social. En esta nueva perspectiva epistemológica, las principales características son:

- a) todo conocimiento científico-natural y científico-social pierde el sen-

2 Santos, Boaventura Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. (São Paulo: Cortez, 1998).

tido de la oposición entre real y construido. Así como la distinción entre sujeto/objeto sufre una transformación;

b) todo conocimiento es local y total: la ciencia posmoderna trabaja, no sobre la óptica de la especialización y disciplinarización, sino en la perspectiva de pluralidad/transgresión metodológica, en la cual los acervos metodológicos se reubican en diversos contextos de investigación;

c) todo conocimiento es autoconocimiento: se resalta la importancia del sujeto-investigador en la producción del conocimiento. La presencia/voz – situación/posición del investigador es algo significativo para el conocimiento científico;

d) todo conocimiento científico pretende constituirse en un sentido común: la ciencia posmoderna sabe que ninguna forma de conocimiento es, en sí misma, racional: sólo su configuración. Así, entiende que existe un diálogo entre los saberes (cotidiano/práctico y el científico/analítico).

Las características del paradigma emergente apuntadas por el autor pueden ayudarnos en la discusión de la investigación en Artes, permiten una ampliación de la comprensión y de las cualidades de la investigación artística fundada en el sujeto-creador-investigador, muchas veces ancladas en sus cuestiones éticas, estéticas y técnicas, y en las relaciones entre la producción artística de otros sujetos, como es el caso de las investigaciones en teatro aplicado.

Adilson Florentino, al considerar al teatro como objeto de conocimiento, da a este campo artístico un carácter epistemológico no científico, dada la pluralidad de miradas/prácticas/escrituras que los investigadores puedan tener. Según este autor, “el discurso teatral, la función teatral y la práctica teatral se relacionan de modos diferentes en cada una de las cuestiones arriba mencionadas, porque las respuestas producen distintas visiones sobre el teatro, o sea, producen diferentes concepciones de teatro”³.

Esta pluralidad de temas, métodos y enfoques puede ser verificada, en el caso brasileiro, en las publicaciones de la Asociación Brasileira de Investigación y Postgrado en Artes Escénicas (ABRACE)⁴ donde ya se presenta la expansión de la investigación en Artes Escénicas y sus diálogos con la investigación científica.

3 Adilson Florentino, *A problematidade epistemológica do saber teatral* (Uberlândia: EDUFU, 2009): 10

4 Consúltese: www.portalabrace.org

La Práctica-Pensamiento en la investigación en Artes Escénicas

En este apartado concentro la mirada en lo que he llamado Práctica-Pensamiento del investigador en Artes Escénicas o Artes del Cuerpo. Tal idea puede ser vista desde dos perspectivas: por un lado, la intrínseca relación entre el investigador y el material de análisis, sin distanciamiento científico; y por el otro, las investigaciones que tienen en la práctica artística su inicio y fin, muchas veces, sin alusiones explícitas al campo teórico.

El primer aspecto, ya mencionado, es la experiencia como actitud de investigación. Aquí expongo algunos puntos del texto que considero relevantes para la comprensión de mi [no] lugar de artista-investigador. La experiencia como actitud de investigación podrá proporcionar al investigador e investigados la posibilidad de relacionarse unos con otros.

Jorge Larrosa Bondia define el término experiencia como “lo que nos pasa, lo que nos sucede, lo que nos toca. No lo que pasa, lo que sucede, o lo que toca”. Y continúa: “cada día pasan muchas cosas, pero al mismo tiempo casi nada nos sucede”⁵. Para él, el sujeto moderno se encuentra sumergido en el mundo de la información, el exceso de opinión, la falta de tiempo y exceso de trabajo.

El sujeto de la experiencia “se define no por su actividad, sino por su pasividad, por su recepción, por su disponibilidad, por su apertura. Se trata (...) de una pasividad hecha de pasión, de padecimiento, de paciencia, de atención, como una receptividad primera, como una disponibilidad fundamental, como una apertura esencial”⁶. En este sentido, este sujeto se expone a la vulnerabilidad y al riesgo en la construcción de su saber.

Para Larrosa, el saber de la experiencia es aquel que se da entre el conocimiento y la vida humana, o sea, es lo que adquirimos en la medida en que respondemos a lo que nos sucede a lo largo de la vida, dice:

El saber de la experiencia tiene que ver con la elaboración del sentido o sin sentido de lo que nos sucede, se trata de un saber finito, ligado a la existencia de un individuo o de una comunidad humana particular (...). Saber de la experiencia es un saber particular, subjetivo, relativo, contingente, personal. (...)
El saber de la experiencia es un saber que no puede separarse del individuo

5 Jorge Larrosa Bondia, *Notas sobre experiência e o saber de experiência*. (Revista Brasileira de Educação 19, núm. 1, 2002): 21

6 *Ibíd.*, 24

concreto en quien encarna. No está como el saber científico, fuera de nosotros, pero sólo tiene sentido en el modo como configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad o, en definitiva, una forma humana singular de estar en el mundo, que es a su vez una ética (un El modo de conducir) y una estética (un estilo).⁷

Esta noción también está presente en las reflexiones del teatrólogo Marco de Marinis que enuncia, por lo menos, tres tipos de experiencia-comprensión en el campo teatral:

1. la experiencia-comprensión del artista de teatro, y en particular del actor, fundada sobre la competencia activa;
2. la experiencia-comprensión del espectador común, fundada sobre una competencia pasiva y casi implícita, intuitiva;
3. la experiencia-comprensión del teatrólogo, fundada principalmente sobre una competencia pasiva pero fuertemente explícita (teórica).⁸

La tipología de la experiencia-comprensión, presentada por el teatrólogo Marco de Marinis, se plantea como una perspectiva de trabajo investigativo en el área de la pedagogía del teatro, tomando como referencia la experiencia-comprensión del artista-docente fundada sobre la competencia activa, o por los recodos del saber-hacer-enseñar teatro y sus dinámicas. En este trabajo, nuestro objeto de investigación se ubica en el lugar de la práctica, pues todos los procesos de enseñanza-aprendizaje aquí analizados se centran en el trabajo práctico y técnico del actor.

La experiencia y su explicación son conceptos también accionados por Maturana en sus estudios sobre el conocimiento y el lenguaje. Este autor llama la atención sobre el hecho de que “explicar es siempre proponer una reformulación de la experiencia a ser explicada de una forma aceptable para el observador”⁹. Así la experiencia para ser explicada necesita una reformulación que garantice su aceptación como tal. Para explicar la experiencia, Maturana observa dos caminos: el de la objetividad y el de la objetividad-entre-paréntesis.

7 *Ibíd.*, 27

8 Marco de Marinis, *Tener experiencia del arte. Hacia una revisión de las relaciones teoría/práctica en el marco de la nueva teatrología* (Buenos Aires: Galerna, 2005): 131-132

9 Humberto Maturana, *Emoções e linguagem na educação e na política* (Belo Horizonte: UFMG, 2001): 40

En el primer camino explicativo se actúa como si fuera válido en función de una referencia a algo que existe independiente de uno mismo. Se acepta que “existe una realidad trascendente que valida nuestro conocer y nuestro explicar, y que la universalidad del conocimiento se funda en tal objetividad”¹⁰.

El segundo camino es defendido por el autor como el más indicado para explicar la experiencia, pues “colocando la objetividad-entre-paréntesis, doy cuenta de que no puedo pretender que yo tenga la capacidad de hacer referencia a una realidad independiente de mí”¹¹. Este recorrido explicativo no trabaja con la existencia de una verdad absoluta ni de verdades relativas, sino con la existencia de muchas verdades en campos distintos.

La explicación de la experiencia siempre se ancla en las prácticas, en la observación de un determinado fenómeno y en la lectura de este acto, pues la experiencia ocurre en el hacer. “Lo que se hace, simplemente sucede”¹². En esta reflexión, múltiples campos de realidad son accionados, construyendo un camino explicativo a partir de las coherencias de las prácticas del observador, o sea, el análisis de un proceso en el cual estamos insertos como partícipes. Esta vivencia es única para cada persona y permite que cada uno pueda hacer una lectura diferenciada sobre una experiencia dada.

Si se amplía esta idea, se puede advertir que la experiencia constituye un camino viable para la investigación teatral que me propongo realizar, en la medida en que se viabiliza la adquisición corpóreo-sensorial de los procedimientos de actuación propuestos por los grupos investigados. Pretendo, al tratar de explicar un conjunto de experiencias vividas por el investigador, contribuir con los procesos de investigación teatral en los que el investigador se encuentra corporalmente involucrado y cuyos objetivos están vinculados al análisis de las acciones cotidianas existentes en procesos de creación y de enseñanza-aprendizaje.

Consciente de la tensión entre investigación académica, práctica pedagógica y práctica artística, utilizo el concepto de experiencia desde la perspectiva de un trayecto de indisociabilidad entre las mismas. Esta noción posibilita la comprensión y la percepción de las dinámicas cotidianas engendradas en estos objetos de análisis, pues enfocan las relaciones existentes entre un experi-

10 Ibid., 46

11 Ibid., 47

12 Ibid., 57

mentador/agente y las zonas de experiencia/acción, en sus aspectos espaciales, organizativos y de vivencia corpóreo-sensorial.

La experiencia, como actitud metodológica del investigador en artes, se configura como una posición del sujeto-investigador frente al fenómeno artístico que determina una mirada/escritura específica sobre su objeto de estudio, en el cual elementos de subjetividad están presentes en la propia estructuración de la investigación y también en el proceso de análisis del material. La [im]parcialidad del investigador es explícita durante el curso de la investigación. Son las opciones del artista-investigador las que van a configurarlo como sujeto de la investigación. No defiendo con esto, que en las investigaciones en artes que objetivan la creación de un objeto artístico (espectáculo, vestuario, escenario, etc.), como la disertación o tesis, no dialoguen con otros campos y artistas.

El proceso colaborativo en la investigación teatral

En el recorrido como artista-investigador opté por desarrollar mis investigaciones en el ámbito de un grupo de investigación. Esta opción define los procedimientos de trabajo y la rutina de investigación en la que participo. Al concluir mi doctorado en Teatro y regresar, después de 4 años, para mis actividades docentes, decidí crear un grupo de investigación a partir del Proyecto docente. Surgió ahí el Colectivo Teatro al Margen (2007 – 2018)¹³, grupo que albergó también a estudiantes de postgrado en el ejercicio colectivo de investigación.

Nuestra estructura de trabajo está organizada en dos momentos: los talleres de creación, en los cuales las actividades prácticas de la investigación son colocadas, resultando espectáculos, demostraciones de trabajo y ejercicios abiertos de improvisación; y encuentros de discusión bibliográfica, en los cuales los textos (producidos o no, por los investigadores) se ponen en discusión y dialogan con las cuestiones planteadas en los talleres. Cada investigador tiene su propio proyecto de investigación que está articulado al proyecto “paraguas” del profesor orientador.

En los talleres, muchas veces, la coordinación queda a cargo de un estudiante de pregrado o maestría, y yo participo en condición de artista. Tal postura

13 Cf. www.nucleo2teatro.com

ética, política y estética me pone también en cuestión, pues todo el proceso de creación o enseñanza/aprendizaje está compuesto por innumerables variables que tanto el artista como el profesor no determinan *a priori*. Aquí aparece otro punto fundamental para mi trayectoria, la no separación entre creación, enseñanza e investigación en teatro. Las investigaciones de la compañía parten de cuestiones que pueden resolverse en escena o no, nuestras fuentes son estos encuentros y nuestro repertorio. “El repertorio, por otro lado, tiene que ver con la memoria corporal que circula a través de performances, gestos, narraciones orales, movimiento, danza, canto – en suma, a través de aquellos actos que se consideran como un saber efímero y no reproducible”¹⁴.

Del proceso de recolección y selección del material hasta la organización de los próximos encuentros y lecturas pasamos por un proceso de selección, memorización intencional y transmisión. El ejercicio del ser/estar en la investigación realizada en los talleres es hecha por el investigador, cuando éste trae a la conciencia las vivencias corpóreo-vocales, que ocurren apenas en el momento presente, en el que este se encuentra envuelto en el hacer/enseñar del grupo de investigación. Pero ¿cómo registrar en forma escrita este tipo de investigación? Esta es la cuestión para los investigadores que tienen su práctica artística como foco de estudio.

La experiencia del Colectivo Teatro al Margen (2007 – 2010), desde la perspectiva de la investigación académica, se realiza el ejercicio de una práctica/pensamiento, en la cual los creadores hacen y piensan sobre el hacer, de forma concomitante y continua. La práctica de escrituras, tales como: autoetnográfica, escritura de sí, cartográfica, la poetnografía, los ensayos visuales, entre otras, son realizadas por los actores para el registro escrito del proceso de creación, esto ofrece varias lecturas de un mismo universo. Nos parece interesante la percepción de que la experiencia como práctica posibilita al sujeto a tomar opciones en el proceso de adquisición de conocimiento.

Nuestro segundo espectáculo ‘*A Saga no Sertão da Farinha Podre*’¹⁵, parte de los documentos socio-históricos de la creación y desarrollo del Municipio de Uberlândia y de la cuestión: ¿cómo el discurso progresista sobre ciudad borra las diferencias y secreciones existentes en ellas? ¿Cómo crear otro orden en el orden de la ciudad?

14 Diana Taylor, *From the Archive and the Repertoire: performing cultural memory in the Américas* (Durham: Duke University Press, 2003): 3

15 Consúltese: <http://www.youtube.com/watch?v=W1CaUBZmo Qc>

Como perspectiva de recorrido de estos procedimientos de práctica y en la búsqueda de una escritura de la praxis que ejercitamos en el Colectivo Teatro al Margen, traigo ahora el texto/cartografía producido por Getúlio Góis, bajo mi orientación, sobre el proceso de creación de la ‘*Saga no Sertão da Farinha Podre*’.



Saga no Sertão da Farinha Podre. Caminata del Clóvis. Plaza Coronel Carneiro, Uberlândia – MG, 2017.
Foto: Ana Mundim

El cartógrafo trabaja las referencias y crea estrategias del deseo al hacer investigación. Todo lo que pone es el deseo en movimiento. La experiencia común del afecto. Sin jerarquías, sin predefiniciones o juicios. Y por eso hay algo a ser descubierto y constantemente problemático.

Dicen Gois y Telles:

Para hacer una idea general del proceso creativo del espectáculo “*Saga no Sertão da Farinha Podre*”, dividido el proceso en dos fases, donde en el primer momento los actores trabajaron muchas veces solos [elaborando composiciones], sin la presencia del escenificante y en el segundo momento El grupo objetiva más el montaje del espectáculo.

Open Viewpoints. Calientan las relaciones en la sala y parten al espacio externo. Se pactó previamente que de la Universidad hasta una plaza a cuatro cuerdas de distancia, se experimentaría el desplazamiento del Bloque, los actores expulsados, abiertos a los diferentes estímulos de la calle -la escucha sensible propuesta

por Anne Bogart. Sugiero orientaciones: “Se orienta también por el espacio, por la arquitectura, por los patrones de suelo. Busca fortalecer las reacciones sinestésicas entre el grupo. No se abre tanto hacia el exterior, pero también se deja penetrar. Tiene viento, tiene prado, tiene sol. Esta relación con el espacio. [...] El diseño de escena que Narciso esquematizó como desarrollo del espectáculo, era básicamente en: 1- Entrada (caminata hasta el centro del espacio); 2 - Escena de Antígona y expulsión de los actores por Platón (centro del espacio); 3. Narraciones del desentierros (dispersión de los actores por el espacio y fuga). Narciso propone la escucha del último movimiento de la “Bachianas Brasileñas Nº 2”, la “Tocata” - más conocida como “Trenzinho Caipira”, en la versión de Egberto Gismonti.

La idea de lo que era marginal estaba allí, pero Narciso propuso el cambio de esas camisetas por un tipo de máscara común en los carnavales de la periferia carioca: la ‘MÁSCARAS DE CLÓVIS’, reforzando así el juego teatral de la primera escena, un momento más de representación y por la ocupación espacial en rueda, en proximidad al teatro de calle tradicional. El flujo, en aquel momento, toma otro orden. No como al principio, con el foco en la investigación espacial, en los primeros descubrimientos de las salidas hacia el espacio externo. En aquel momento, la búsqueda se evidenciaba en el discurso, en las estructuras de composición, en las intencionalidades de cada escena. Narciso y Luiz estaban efectivamente presentes. Y la orientación dramaturgica, así, apunta direcciones. [...] En otro destierro, Adriana, con un cartel, dice: “¿Quieres una mulatinha, mi bien?”. Este texto se utilizará en la escena “MUJERES SIN ROSTRO”, una compilación de los desentierros de las mujeres. Jonathan desentierro una figura de un mendigo, atando una pierna y camina manco. Narciso tenía una imagen para las mujeres: nacer del suelo. Las conexiones siempre tuvieron flujo para la reelaboración. Las escenas poseen siempre mucha polifonía, varios elementos que dialogan entre sí de forma heterogénea y múltiple constituyendo la obra, dirigida por la mirada del director y, por eso, mucha cosa se me escapa. [...] Estamos en medio de un proceso muy interesante. Un proceso que delimita más un escalón de maduración de un colectivo de artistas escénicas. Un nuevo espectáculo está siendo engendrado.¹⁶

Rehacer, como un cartógrafo, el proceso de creación, buscando echar mano de la subjetivación de los registros y puntuar las cuestiones del espectáculo y cómo abren espacios y conexiones con otras referencias. La experiencia de acompañamiento de un proceso creativo tiene como principal desafío dejar manifestar al sujeto-proceso, en el que el investigador responde con acciones igualmente procesales y, por eso mismo, asume el experimento como actitud metodológica.

16 Gétúlio Góis de Araújo; Narciso Telles, *A prática do Coletivo Teatro da Margem: teatro de grupo e a formação universitária* (Moringa v.5, núm. 1, 2014): 128-30



Saga no Sertão da Farinha Podre. Platona Jones. Plaza Coronel Carneiro, Uberlândia – MG, 2017. Foto: Ana Mundim

Otra perspectiva de enfoque es la investigación etnográfica y sus variaciones, como la autoetnografía y la poenografía. La investigación etnográfica tiene como característica principal el contacto directo y prolongado del investigador con las personas o colectivos seleccionados para estudio. Esta metodología coloca al investigador como el principal instrumento de recolección y análisis de los datos. La preocupación del etnógrafo está en dar énfasis al proceso, a lo que está ocurriendo, y no al producto. Así, el investigador deberá aprehender este movimiento por medio de un trabajo de campo intenso, minucioso y atento.

La llamada etnografía posmoderna acciona estos mismos presupuestos re-formulando la escritura etnográfica clásica en una gradual dilación de las fronteras que separan el sujeto del objeto de investigación, lo que posibilita la construcción de un discurso dialógico y polifónico en el análisis del objeto en cuestión, así como, una mezcla entre la escritura científica y literaria o la propia disolución entre ellos.

En esta perspectiva, la práctica etnográfica y sus variaciones se aproximan a los procesos de creación artística, pues se hace posible el análisis de procesos en los que el investigador en artes puede colocarse al mismo tiempo como artista y como investigador. Para Gonçalves el texto etnográfico hace “que reflejen también la sombra de las innumerables manos que no los escriben, pero participan en varios niveles de su construcción”¹⁷. De este modo, comprendo que el acto colectivo de construcción del conocimiento en las artes escénicas es ontológico y propio del acto de creación.

[In] conclusiones

El recorrido que hago como investigador y orientador me ha planteado cuestiones en torno a la construcción del conocimiento en el área de las Artes Escénicas, especialmente en el teatro, me ha llevado a proponer revisiones de los métodos más clásicos de la investigación académica y también a entender este proceso como un ejercicio creativo en diálogo con el objeto de investigación. Una de las cuestiones es el proceso de escritura.

Michel Foucault en el *Orden del Discurso* plantea la hipótesis de que la produc-

17 Wagner Gonçalves da Silva, *Entre a poesia e o raio X: uma introdução à tendência pós-moderna na antropologia* (São Paulo: Perspectiva, 2008): 15

ción discursiva es engendrada por una gama de procedimientos que la localizan dentro de un cuerpo social y que hace a esta producción algo mediado por estrategias y tácticas de poder.

En los procedimientos de exclusión destacan: la interdicción, que impide que el discurso sea “libertario” en su enunciado y la separación; el rechazo que localizan los discursos en sus autorías garantizando o no su legitimidad ante el oyente. También tenemos la voluntad de una verdad que “apoyada sobre un soporte y una distribución institucional tiende a ejercer sobre los otros discursos una especie de presión y como un poder de coerción”¹⁸. El discurso verdadero debe liberarse del deseo y del poder, no pudiendo reconocer esta voluntad de verdad que lo atraviesa.

En los procedimientos internos al discurso, se mencionan: el comentario que da visibilidad a lo que estaba escondido en el texto primero, el autor y la organización de las disciplinas establecen los límites para la creación del discurso, de manera que éstos y sus reglas sean siempre reactualizadas.

Foucault apunta, además, un tercer grupo de procedimientos que posibilitan el control de los discursos, que “determinan las condiciones de su funcionamiento, de imponer a los individuos que los pronuncian cierto número de reglas y así de no permitir que todo el mundo tenga acceso a ellos”¹⁹. Es decir, sólo comprenderá el discurso aquel que domine sus mecanismos de desciframiento. La propia escritura ya determina tales mecanismos, se estructura con base en sistemas de coerción, en los cuales cada individuo deberá ser instrumentalizado para adentrarse en el orden del discurso. Tal papel en nuestra sociedad es realizado por el sistema educativo que se fundamenta en la “política de mantener o de modificar la apropiación de los discursos, con saberes y los poderes que ellos traen consigo”²⁰.

Más que levantar hipótesis, me propongo plantear problemas, preguntas que puedan guiar mi investigación artística-académica y colocar los presupuestos teóricos que utilizo en los análisis emprendidos. Problematizando las prácticas y formas de la investigación de las artes, podemos presentar tanto las especificidades de este campo como sus aproximaciones con otras áreas del conocimiento. Por último, me sitúo en esta categoría de artista-investigador,

18 Michel Foucault, *A ordem do discurso* (São Paulo: Loyola, 1996): 18

19 *Ibíd.*, 36

20 *Ibíd.*, 44

ese híbrido entre la producción artística y la reflexión crítica teniendo como objeto su propio trabajo.

Obra citada

- Bondia, Jorge Larrosa. "Notas sobre experiência e o saber de experiência". Revista Brasileira de Educação 19, Núm. 1 (2002): 20-8
- Coletivo Teatro da Margem, *A Saga no Sertão da Farinha Podre*, directed by Narciso Telles, teatro callejero, Uberlândia – Minas Gerais - Brasil, 2010.
- Didi-Huberman, Georges. *Cuando las imágenes toman posición*. Madrid: A, Machado Livros, 2008.
- Florentino, Adilson. "A problematidade epistemológica do saber teatral". In *Cartografias do ensino do teatro*, organizado por Narciso Telles; Adilson Florentino, 09-16. Uberlândia: EDUFU, 2009.
- Foucault, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.
- Marinis, Marco de. *Em busca del actor y del espectador. Comprender el teatro II*. Buenos Aires: Galerna, 2005.
- Maturana, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- Santos, Boaventura Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 1998.
- Silva, Vagner Gonçalves da. "Entre a poesia e o raio X: uma introdução à tendência pós-moderna na antropologia". In *O pós-modernismo*, organizado por Jacó Guinsburg; Ana Mae Barbosa: 144-58. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- Taylor, Diana. *From the Archive and the Repertoire: performing cultural memory in the Américas*. Durham: Duke University Press, 2003.
- Telles, Narciso. *Pedagogia do teatro e teatro de rua*. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- . Araújo, Getúlio Góis de. "A prática do Coletivo Teatro da Margem: teatro de grupo e a formação universitária". *Moringa* v.5, Núm. 1 (2014), <http://periodicos.ufpb.br/index.php/moringa/article/view/19664>
- Shakespeare, William. *Hamlet*. In. *Obras Completas*. Madrid: Aguilar, 1951. Traductor: Luis Astrana Marin.

Edited by

Maria S. Horne, University at Buffalo (Coordinator)

Elka Fediuk, Universidad Veracruzana

Dennis Beck, James Madison University

Dorothee Polanz, James Madison University

Foreword

Vito Minoia, Università di Urbino Carlo Bo (IUTA President)

Art directors

Antonio Cioffi and Ludovico Cioffi

Theatre Programs and Creative Research: Nine International Views

Edited by / Sous la direction de / Editado por
Maria S. Horne, Elka Fediuk, Dennis Beck, Dorothée Polanz

Foreword / Avant-propos / Prologo
Vito Minoia

The general theme of the scholarly research presented in this book is framed by the objectives of our series dedicated to University Theatre, which studies the wide range of theatre pedagogy, creation, research, and the management of performance activities, processes, and meetings. It addresses theatre activities, both student and professional, developed under the umbrella of the university system. The creative research processes that take place in classrooms, in student groups, or in professional companies sponsored by these institutions are guided by university principles and by the knowledge of theatre practice and study.



ISBN 978-88-942461-3-1



9 788894 246131