

La puesta en escena de la educación, interacción y bidimensionalidad. *Contratanto* (LTL, 1972).

Laura Fobbio y Adriana Musitano

El teatro que nosotros queremos, nutrido fundamentalmente de la realidad, de la clase obrera y el pueblo, que se convierta en un medio modificador más, está cada vez más cercano a lo que estamos haciendo (LTL, 1973: 49).

El conocimiento de las puestas en escena de la educación y la construcción discursiva de las subjetividades han sido tema y objeto puntual de nuestra investigación, como así también las modalidades artísticas de la composición y el montaje. Articuladas las tres esferas –Teatro/Política/Universidad– destacamos las tensiones entre tradición y modernidad en la Córdoba de los 70, y comparamos las producciones de un teatro experimental, de autor, enmarcado en lo institucional, frente a las de un teatro de creación colectiva, propio de las vanguardias política y estética.⁵⁵

En ese tiempo de 1972 se vislumbraba la posibilidad de la nueva etapa democrática, y dos obras de teatro universitario pusieron en escena la educación, objeto de análisis y cuestión para la crítica y la transformación. En lo teatral se vincularon el arte y la política en las puestas de *Contratanto* (LTL, 1972) y en *Señorita Gloria* (Athayde, TEUC, 1972): esta última, en una línea profesionalista de teatro de autor latinoamericano (Roberto Athayde), se diferenció de la primera por un hacer irreverente, revulsivo y transgresor. Ambas puestas, mediante distintas

⁵⁵ El equipo de TPU entre 2006 y 2007 abordó la relación entre violencia-educación, en *Señorita Gloria* (Athayde, TEUC, 1972) y en *Contratanto* (LTL, 1972a), a fin de comprender comparativamente los conflictos en la interacción educativa y teatral.

concepciones y metodologías, se destacaron por su carácter cuestionador y crítico, y desde la metateatralidad buscaron intervenir en la dimensión de lo real, interpelando a los espectadores.

Para comprender las modalidades de saber y poder problematizadas en *Contratanto*, analizamos las interacciones entre los personajes y los conflictos comunicativos representados. Nos centramos en la interacción —concepto retomado de la teoría de la comunicación humana de la Escuela de Palo Alto— por lo que nuestro estudio considera las relaciones entre los personajes —según sus palabras y actos— vinculando teatro, sociedad y política, entendido como un sistema complejo.⁵⁶

***Contratanto*, el teatro como militancia**

Contratanto propuso una intervención revolucionaria en lo teatral y en lo pedagógico; la obra, surgida de la tarea colectiva y con base documental, cuestionó la reproducción como forma operacional del sistema educativo en todos sus niveles. A partir de las obras para niños y adultos que hizo el LTL —*¡Glup, Zas, Pum, Crash! o La verdadera historia de Tarzán y La mayonesa se bate en retirada*— a principios de los 70, el grupo se puso en contacto con las vivencias y necesidades de los maestros y maestras, y decidió documentarlas en la obra *Contratanto*, título que según aclara el actor Lindor Bressan, responde a la pregunta: “¿Contra qué lucha el maestro? Contra tanto” (en Fobbio-Patrignoni, 2011: 280):

... de esas funciones que hacíamos para niños en las escuelas sacamos un montón de cosas. A partir de eso, Soledad García [dirigente del gremio docente] nos pide que hagamos algo para el día del maestro, esa

⁵⁶ En Palo Alto (EEUU) los investigadores estudiaron casos clínicos reales mientras que, en nuestro caso, adaptamos los conceptos al teatro y al análisis de las acciones que se producen en escena entre los personajes, y con el público.

fue la primera idea. Entonces empezamos a hablar con los maestros, a observar, a estar más atentos a ese tema y ahí fue todo el proceso de ensayo de lo que después se llamó *Contratanto*...

El trabajo documental de *Contratanto* se realizó con el apoyo institucional del gremio Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC), y la participación activa de los maestros (LTL, 1973a) y fue montada en sesiones de sindicatos, universidades y salas teatrales, con pocas sillas como elemento escenográfico, con libros y carteles entre la escasa utilería, a luz plena, con actores sentados entre el público y un vestuario simple, similar al de los espectadores, para que el conflicto escénico resultara más próximo. La transformación teatral que expuso *Contratanto* resultó estructural, en correspondencia con su sistema de producción, en contra del trabajo jerárquico y profesionalista. En la revista *Primer Acto*, número 161, aparece publicada la obra (LTL, 1973a), junto a reflexiones del **Libre Teatro Libre** sobre su metodología de trabajo, sostenida por:

La ruptura de un teatro tradicional alejado de nuestra realidad y de nuestras expectativas, su reemplazo por la tarea de equipo, por la creación colectiva, la lucha contra una estructura educacional castradora y academicista, la constante investigación y experimentación de un lenguaje nuevo, de medios expresivos nuevos, sin deformaciones, sin alienaciones (LTL, 1973b: 46).

Para que se operara la crítica basal a la educación y al propio sistema de relaciones entre maestro/a alumno/a, uno de los antecedentes necesarios fue el vínculo de los ex estudiantes de teatro con quien fuera su maestra, María Escudero. Nora Zaga (2006) afirma que María fue “pionera en la enseñanza del teatro”, que su tarea se direccionó hacia una educación liberadora, “postuló la horizontalidad”, “la capacitación del grupo y la no competencia”, y que como intelectual “... sumó la lucha, la crítica, la insatisfacción ante estados de cosas injustos o inequitativos”.

Esto se dimensiona cuando recuperamos las palabras de María Escudero, cuya impronta marca las estrategias creativas del LTL, ya que, con el grupo, rechazaron lo distante y frío del teatro para generar *otro* vínculo con el público; promoviendo lo colectivo, produjeron escenas e interacciones dramáticas vinculadas a la vida apropiándose, por caso, de la técnica cinematográfica y de la productividad del método brechtiano, que se vale de las nuevas tecnologías:

... las obras nuestras [del LTL] siempre fueron armadas en base a la estructura del guion cinematográfico: armábamos las escenas y después las íbamos ordenando con cortes que siempre pasan en el cine, y de pronto hay un *flash-back*, *introduje ese montaje* (Escudero, 1999: 58).⁵⁷

Atendiendo a la bidimensionalidad (ficción/realidad) del teatro, el LTL abrió la percepción y vivencia estéticas a lo real, mediante imágenes y escenas simultáneas, con distanciamiento y humor liberador. En el teatro revolucionario de la Córdoba de los 60 y 70, las representaciones del saber y del poder se fundaron en la bidimensionalidad (De Marinis, 1997) del espectáculo, y en la proyectualidad utópica, dos características de la vanguardia de los 70 (que algunos investigadores denominan neovanguardia, por su carácter emancipador, similar al de las vanguardias históricas de principios de siglo XX). La obra bidimensional es aquella que desarrolla la autorreflexividad: rompiendo la distancia entre lo real-ficticio y entre sala-escena, interpela a los espectadores, provocándolos para la reflexión y el debate. En el teatro que aquí estudiamos, esas dos dimensiones se concretaron en la escena, acercando arte y vida, en consonancia con los postulados de las vanguardias históricas, porque el teatro, en relación dinámica con el público, intervino lo social.

⁵⁷ La perspectiva y propuesta creativa de María Escudero anticipa la lectura que hace Jameson respecto del método de Brecht, que aparece citada en el próximo capítulo.

Contratanto además de cuestionar la desocupación, el hambre, reflexionó sobre el autoritarismo y el verticalismo que impregnaban los vínculos institucionales y las subjetividades, fueran la educación, el propio quehacer teatral, o las interacciones familiares y sociales. El LTL partió de la pregunta “¿qué es un maestro?” y desde allí investigó, intentando respuestas y reflexiones que caracterizaran al maestro en relación con el sistema de interacción educativo, en particular, y socio-político, en sentido más amplio. Hacemos un paréntesis para aclarar que entendemos la interacción como el conjunto de “mensajes intercambiados” —compuestos por palabras, silencios, gestos, movimientos, ausencias, entre otros— en el sistema que rige a la comunicación de una cultura en un “proceso social permanente”, y que funciona en tanto “puesta en común” de los interactuantes, en todo momento y por su “participación y comunión” (Watzlawick et al, 1973: 49, 18). Cuando la conducta de un interactuante va en contra de los principios que rigen la interacción, la situación se vuelve conflictiva y se produce un desequilibrio en la comunicación (Jackson, 1990: 49-50 y 241).⁵⁸ Según el LTL, el maestro de los años 70 formaba parte de una situación comunicacional conflictiva y es claro que *Contratanto* buscó producir un cambio en dicha interacción, ya que la obra:

... debía señalar al maestro esa realidad de sí mismo, esa visión de sí mismo, con el fin de enfrentarlo a dos hechos (...) Como trabajador, la necesidad de unirse con sus compañeros en la lucha gremial y con la clase trabajadora en general en la lucha política, como educador transformar su cátedra en un puesto de lucha (LTL, 1973b: 47).

58 La interacción como instrumento analítico de las acciones teatrales se focaliza en las subjetividades en razón de lo dialógico contextual y no de lo intrapsíquico (Fobbio, 2009). Usamos en la metodología de análisis teatral conceptos elaborados en la pragmática de la comunicación como confirmación, desconfirmación, negación (Watzlawitz, 1973), y en función del estudio teatral referimos a Pavis (2002), y a la poética teatral de la multiplicidad (Dubatti, 2002).

El LTL se valió de documentos —tales como relatos, y entrevistas a maestros, reportajes, notas periodísticas, entre otros registros— que le permitieron trabajar con el siguiente método: leer los textos relevados, seleccionar la información y discutir su idoneidad respecto de lo que querían comunicar. Improvisaban luego sobre esos documentos o escribían algo en base a los testimonios:

Otra manera de trabajo fue ir a las asambleas del gremio [docente, UEPC] y observar el desarrollo de los conflictos, cómo se resolvía una situación, qué fuerzas jugaban y de qué manera. Encontramos muchas imágenes repetidas, muchos lugares comunes, muchas características de la conducta habitual de los maestros (LTL, 1973b: 48).

Esa observación cotidiana del lenguaje, de las conductas e interacciones entre los docentes permitió al grupo reformular los conflictos y ponerlos en escena en la voz de otros personajes, en otro registro —en ocasiones próximo al humor— para que el espectador desempeñara un rol activo en el conflicto del cual estaba participando. De ese modo, en esta creación colectiva se buscó producir la comunicación entre los personajes, mostrar claramente cómo se interactuaba, y particularmente cómo el texto y las palabras de quienes participaban de la acción teatral, traían consigo el contexto, ese afuera que sucedía más allá del gremio, en la ciudad, en el país, haciendo que las representaciones fueran objetivas y netas las marcas autoritarias que planteaban conflictos no sólo subjetivos, sino de grupos:⁵⁹

59 A fin de asir alguna de las complejas relaciones y representaciones que la obra nos propone de ese pasado conflictivo que son los años 70, retomamos algunos datos históricos, con sus consecuencias experienciales para referirnos a ese momento, habían pasado tres años del Cordobazo; se vivenciaba fuertemente el fracaso del Gran Acuerdo Nacional (GAN), impulsado por el Ejército; ante las conversaciones con Perón estaban las decepciones de las juventudes revolucionarias, y que las partes interactuantes, más ciertos representantes de la derecha peronista, hicieron muy complejo el diálogo con el líder. En ese tiempo se agudizó el hartazgo del pueblo por el gobierno de facto iniciado en 1966, y era más acuciante responder a la necesidad e inminencia de las elecciones, en las que por primera vez desde su

... la obra no debía plantear la situación y la resolución, sino que era necesario que el maestro se enfrentara con estas pautas y luego, en la discusión—él mismo las elaborara, tratando con el aporte de todos en base al material de análisis que proponía la obra, de aclarar y sintetizar una conclusión que lo enriqueciera (LTL, 1973b: 47).

Las interacciones representadas en *Contratanto* pusieron en discusión diversas situaciones conflictivas: el autoritarismo en las instituciones, la persecución ideológica, la digitación que manipulaba los concursos de directivos docentes, la tortura física a los maestros más críticos, referencias al levantamiento docente conocido como el Menozazo, a la lucha de los familiares de presos políticos... El fin era promover en los espectadores, mediante la cavilación personal y el debate grupal, la reflexión sobre esa comunicación que acaban de experimentar convivialmente. Consideramos que *Contratanto* buscó producir la meta-comunicación: una posible salida al desequilibrio del sistema institucional educativo, político, y social. Así, la parábola que citamos a continuación, construida en el diálogo entre un rey y un consejero, interpela al público respecto del “concepto de unidad”, según afirmaron los actores y actrices del LTL (1973b: 48), relato que exhibe la tensión y el poder que reside en el palacio, y también en el pueblo:

- ¡Aquí estoy de regreso, señor!
- Cuéntame lo que viste.
- Recorrí todos los caminos,
encontré y conocí mucha gente:
gente que sufre mucho,
que soporta muchas penurias.
- ¿Se mostraron muy descontentos?
- Casi todos.
- ¿Desean mi muerte?

proscripción, desde 1955, participaría el peronismo.

- Casi siempre.
- ¿Y qué han hecho últimamente?
- Se han reunido.
- ¿Reunido? ¿Y qué han decidido?
- Enviar unos emisarios que vienen a pedir tu derrocamiento.
- ¿Emisarios? ¿Y ya los han elegido?
- ¡Ya han salido para aquí!
- ¡Los detendré en el camino!
- Creo que los tendrías que dejar llegar.
- ¿Y matarlos aquí en el palacio?
- Yo te aconsejaría, mi Señor, que los recibieras y atendieras.
- ¿Crees que eso conformará a la gente?
- No te debe importar, mi señor, que estén conformes o no. Lo importante es que crean que están siendo escuchados.
- ¡Lo importante es que me crean fuerte y teman a mi ejército!
- Mi Señor, tu poder no se basa en tu fuerza, sino en la ignorancia que el pueblo tiene de la suya.

Es evidente que *Contratanto* puso en escena una relación pedagógica que incluyó el contexto (Verón, 1995),⁶⁰ permitiendo que la interacción cobrara dimensión social y que la comunicación incluida en ese sistema dramático pudiera interpretarse en relación con representaciones epocales de lo popular y revolucionario. En 1970, en Cali (Colombia), el LTL expresaba que su nexa con el Cordobazo era determinante:

... que el grupo participa de esa toma de conciencia colectiva y se aclara su papel y su compromiso, hacer actuar su trabajo sobre la lucha de clases, activar el proceso desde su frente: el teatro, movilizarse en la fase ideológica del proceso revolucionario, contribuir con su tarea

60 Circunscribimos el término “contexto” según lo formulado por Verón (1995) respecto a que los fenómenos sociales invisten de sentido el texto, en nuestro caso teatral, dejando “huellas” de sus condiciones de producción y, debido al carácter representacional, la realidad extra-textual aparece en la obra en tanto producción estética y por su carácter bidimensional, tal cual señalamos antes.

específica en el proceso de esclarecimiento y toma de conciencia colectiva que preparará el ataque y toma de poder (LTL, 1972b: 20).

Para dicho esclarecimiento, en el texto de la obra se representó al Estado como aquello que a todos “tutela” —o intenta gobernar— y también como poder represor. Mientras que a los padres de los alumnos y a otros trabajadores se los mostró dominados por el sistema; entonces se analizaron dudas y miedos, naturalizados. Y las subjetividades fueron oblicuamente expresadas por roles y tipos como los de inspectores, directores o burócratas, inmersas en sus contradicciones y condicionadas por el sistema. De acuerdo con un teatro político y documental, en distintas escenas la maestra-tipo encarnaba el sistema educativo: ella era la que exigía a sus alumnos lo que sus superiores le demandaban (sea la compra de determinado manual de estudio, el pago de la cooperadora, obediencia, disciplina o sumisión...). Se mostró la conducta de la docente administrada por el sistema, en una dimensión analítica que fue de lo general (niveles estatal, social, y familiar) a lo más particular. Sonaban las frases hechas, tales como “ella no debe hacer huelga”, o “debe quedarse en su casa con sus hijos”. El problema—o en términos de los 70, la contradicción que muestra dónde se debiera trabajar para el cambio— aparece neto cuando la maestra, enfrentada a la realidad de la violencia, advierte que ni ella ni la solución entran en ninguno de los dos subsistemas, y que sus alumnos no tienen dinero para comprar el manual, ni pagar la cooperadora, ni tiempo para la escuela, porque trabajan cuando sus padres han perdido sus puestos. Las contradicciones inherentes al rol se visibilizan a partir de los lugares comunes, que en sí manifiestan las quejas de una parte de la sociedad. Ciertos tópicos —como la exaltación de la misión educadora— son actuados poniéndolos frente a la tarea socialmente desmerecida que trae a escena lo que para muchos pareciera indiscutible: no pueden hacer paro porque los maestros tienen lo que otros trabajadores no

tienen. Es decir, tienen ‘excesivos’ días de vacaciones; y ser maestra sería la carrera que ‘conviene’, porque sólo se trabaja cuatro horas, y se descansa por tres meses. Estas representaciones que se trasuntan en lugares comunes, reiterados en conversaciones cotidianas—planteadas irónicamente en el texto— fueron contrapuestas al compromiso y la crudeza del contexto: los niños van a la escuela a comer, y el rol de la maestra ya no se limita a dictar la clase, tiene que resolver múltiples problemas.

En varias escenas de *Contratanto* si la docente se encuentra ante una situación dicotómica, puede que se comporte contradictoriamente, sea porque le exige a los alumnos lo que le ordenan sus superiores, o porque a la vez que reniega de esas órdenes escucha a sus “párvulos”. Cuando no hay reflexión crítica ante este tipo de interacción social perturbada, el comportamiento en la escena se muestra alterado, violento, y mediante el desdoblamiento de los personajes-maestras se deconstruye la conflictividad del vínculo docente/alumno, en referencia a lo que no se asume del contexto:

Maestra 1: ¿Y dónde encontrás la libertad de expresión? En el juego, en el juego infantil (*Se desdobra. Terriblemente*) Mirá los imbéciles cómo juegan... ¡mancha! ¡mancha! ¡Ahora vamos a jugar al lobo! ¡Corran, ovejitas, que viene el lobo! (*Todas se desdoblan a la vez. Gritan y gesticulan como posesas. Suena el timbre. Automáticamente, retornan. Salen, comentando tranquilamente*) (LTL, 1973, Escena 11).

A través de la cita anterior, considerando la interpelación al público, el monólogo de la maestra y las indicaciones escénicas de los juegos y movimientos corporales, interpretamos que la comunicación entra en conflicto cuando la pedagogía da la espalda a la realidad, aunque de alguna manera se perciba el ocultamiento. Y es, por ese doble registro y violencia, cuando se produce la enfermedad, la insania y el desdoblamiento. La obra denuncia la situación de incongruencia en la interacción

entre la escuela y la sociedad, cuando los contenidos pedagógicos y disciplinares distorsionan el conocimiento de las carencias sociales:

... si un albañil hace dos metros de pared por hora, cuántas horas necesita para hacer una pared de seis metros de largo por dos de alto. Solución: el padre es albañil, no hay trabajo, no hay problema, **no hay solución** (LTL, 1973, Escena 5. Destacado nuestro).

La acción teatral gradualmente pauta cómo la maestra se rebela y rompe las reglas, cuando cree que esas reglas no condicen con sus necesidades, ni con las de sus alumnos/as, ni las de la clase trabajadora. En un momento ante el público se presenta un caso de participación activa en la vida gremial, allí la mujer actúa políticamente, pega carteles, hace paro, reclama por un aumento de sueldo. A esta docente que se involucra en los problemas de sus alumnos e intenta solucionarlos, se la representa con un valor heroico propio de la vanguardia política, ya que como sostienen los integrantes del LTL (1973b: 46):

No basta con hacer una obra testimonial o documental, llevarla a los barrios o a los sindicatos, provocar allí la discusión política y luego dejar librada a la eventualidad la posibilidad que esa discusión se canalicé en alguna tarea concreta. Es necesario que el esclarecimiento que esa discusión pueda provocar en la gente **se encauce en hechos prácticos** (Destacado nuestro).

En la multiplicidad de situaciones que presenta la obra, también se destaca la transformación y conciencia del personaje-maestra: al adaptar el programa de la materia según las vivencias de los educandos; cuando se unía a otros trabajadores; o cuando dejaba “su” lugar, el aula, para intervenir las calles. Esta transformación suponía abandonar la oposición entre lo individual y lo público, hacía transparente la relación entre palabras y actos:

Maestra: El aula/ los libros/ la clase/ la calle/estoy/ con todos/ este es mi lugar.

Los otros: La gente/los gritos/ los gases/ ¡tirar!/ ¡Ya llegamos!/ ¡estamos!/ para aprender/ para crecer/ ¡para pelear! (LTL, 1973a, Escena 10).

El texto mostró una ficción revolucionaria y a la vez otra ficción en relación con la época, tal como lo proponía Brecht, para lograr traspasar la “función ilustradora”. Por ejemplo, en la Escena 13, se “ilustra” la conducta crítica de la maestra y luego cómo la tortura el poder represor, el Segundo Cuerpo del Ejército. Esta fuerza autoritaria calla lo que una parte de la sociedad, en su derecho, quiere expresar. También en ese mismo orden se presenta a la iglesia y su insensibilidad para defender a la mujer, aunque al Obispo le cuesta creer que las cosas fueran así. Luego se resalta el secuestro de la maestra y la incongruencia de la prensa ante este hecho: los medios no le dedican un lugar importante en las noticias, porque “... sólo se trataba de una humilde maestra rural” (LTL, 1973a, Escena 13). Estas son algunas de las representaciones del poder, de los poderes, que llevan las marcas de las condiciones de producción, y aún más resulta interesante detenernos en cómo se presenta a los medios de comunicación, que construyen a la maestra como comunista por sus viajes a Cuba, El Salvador, y Guatemala. El público de *Contratanto* conocía esos datos en el momento en que ella era torturada, eran dichos superpuestos a los gritos de dolor, y la voz del Obispo daba legitimidad a su heroísmo en la lucha por niños y campesinos. El relato posterior de la maestra otorgaba valor de testimonio y emoción a la escena, los que junto con “La cantata de los maestros de Mendoza” entonada por los actores, generaban el carácter épico que acercaba el arte a la vida.



Imagen 23. *Contratanto*, ITL, 1972 (foto cedida por Graciela Ferrari). Escena de la Cantata de los Maestros. Roberto Videla, Cristina Castrillo, Oscar Rodríguez (atrás), Pepe Robledo, Graciela Ferrari, Susana Rueda y Lindor Bressan.

Interpelación, interacción y proyectualidad utópica

Hacer arte en forma compartida es, en sí y por su propia naturaleza, la expresión de las relaciones humanas, su vehículo y su estímulo. Los jugadores, en su juego y a través de él, construyen su propia sociedad. (...)

Existe un fenómeno llamado alineación que es la sincronización de dos o más sistemas en un único pulso. (...) A través de las alineaciones sutiles pero poderosas, el público, el entorno, los ejecutantes se ligan en un todo que se organiza a sí mismo (Nachmanovich, 1991: 120).

En *Contratanto* los opuestos y las situaciones confusas devenían objetivas ante el espectador: así como las maestras salían a la calle, los soldados irrumpían en la clase y hacían ocupación de la escuela con el fin de controlar el barrio, minutos después de que la maestra les enseñara a los niños que no había que confundir la Historia Argentina con lo que sucedía en esos días (Escena 14). Y por otra parte, no sólo se desoían entre sí los interlocutores, sino que por medio de la violencia uno negaba al otro, por tanto la comunicación intersubjetiva resultaba totalmente perturbada (Bateson, 1990: 146). Y como salida a dicha interacción, la obra presentó al público la necesidad de comunicarse sobre el modo de significar, porque analizando el procedimiento comunicativo era probable que se aclararan algunos aspectos. Dicha metacomunicación pudo darse a través de la acción y de la palabra, durante la puesta en escena (mediante la ironía, el humor, entre otros recursos), y en el debate entre hacedores y el público, después de la función. En *Contratanto*, la metacomunicación se producía, en la puesta, de las siguientes formas:

Por un lado, los personajes hablaban sobre el conflicto que los incluía e intentaban corregir malentendidos o representaciones falsas. Por ejemplo, en la Escena 12, la maestra le explica al curso que el padre de un alumno estuvo preso por ser delegado y defender los derechos de los demás, por lo tanto no había motivos para burlarse o avergonzarse de que estuviera preso.

En otros casos, la metacomunicación también se daba por medio de la parodia. En la Escena 8 se representaba un concurso para asumir el cargo de director y los maestros eran al extremo burlados, mediante los nombres ridículos de los personajes —Póngale la firma, Dr. Lagaña, doña María Guadagna, Herminia Salto Alto y Zona desfavorable— y otra forma de burla, fue incluirlos en una situación grotesca en la que estuvieran involucradas sus palabras y acciones. El jurado le otorgó el puesto a la recomendada del Ministro de Educación —la Srta. Póngale la firma— y todos querían impugnar la selección, pero fueron desoídos pues el sistema negaba la comunicación y hasta la demanda misma. Esta figuración paródica del autoritarismo y la corrupción producía risa y este medio para la pretendida “toma de conciencia”, posibilitó abordar con y en el teatro un sistema social injusto.

Al tratarse *Contratanto* de una creación colectiva de carácter documental, la metacomunicación, más que mostrar el desequilibrio social, planteó la necesidad de soluciones, y también que la salida posible era la tarea grupal. Con la ruptura del viejo sistema de producción de espectáculos, de tipo jerárquico y vertical, resaltó el carácter performático del teatro. Generada una acción estética y política, no solo se ilustró un estado de cosas, sino que se permitió el conocimiento de las interacciones teatrales y sociales, la reflexión sobre los procesos comunicativos (ficcional/reales), distanciando y extrañando procesos “naturalizados” en el juego de dominación y resistencia social a los que el teatro refiere. El humor y lo teatral se sobrepusieron al conocimiento

y la toma de conciencia de la “trágica” realidad: la risa y el placer estético proyectaron a los espectadores más allá de la indiferencia de un Estado “sordo” y opresor, apareciendo otra forma de resistir y de liberarse: el arte, instrumento eficaz para la revolución.

Al final de la obra se dejó explícito ese E-du-car pa-ra la li-ber-tad (Escena 15), y la representación de la educación de este teatro universitario e independiente de la Córdoba de los 70, apareció correlativa a los modos de producción de la puesta en escena. El teatro didáctico y político espectacularizó la educación para conformar una ficción en la que aparecieron las interacciones desequilibradas y una comunicación perturbada. La búsqueda previa de material, y la indagación en los problemas, como asimismo la propia puesta en escena desnaturalizaron las contradicciones, priorizando la necesidad y lo colectivo –para entender causas, razones, determinaciones y subjetividades del juego social– de esa manera se hizo teatro social, no aislado ni de las condiciones de género, ni de las referencias a lo real, o del contexto en que se educaba.

Marco De Marinis (1997: 178-179) expresa que el teatro que deja lo mimético, el reflejo y la reproducción, a favor de la producción –de lo real, de la vida, de lo social, de la textualidad– va entre dos extremos: uno, el máximo de ficción, y otro, con el máximo de conciencia autorreflexiva y de realidad:

Debe quedar claro que plantear una concepción productiva del teatro en lugar de una simplemente reproductiva implica insistir en el carácter de realidad verdaderamente constitutivo del espectáculo teatral, que siempre está compuesto por acciones, comportamiento y efectos reales por debajo o por encima de los eventualmente ficticios, o simulados; que siempre es también la utilización de técnicas materiales reales o de objetos verdaderos.

Este concepto de teatro productivo replanteó teóricamente el problema de las relaciones entre lo teatral y lo cotidiano. Justamente es esta la mayor contribución teórica de las neovanguardias: el haber identificado inequívocamente la bidimensionalidad propia del espectáculo teatral, que es siempre, al mismo tiempo, acontecimiento real y acontecimiento ficticio, presencia material y presentación, performance autorreflexiva y referencia a otra cosa de por sí ficticia.

Sabemos que el teatro que conservaba las modalidades de producción tradicionales, según la dramaturgia de autor y director (como *Señorita Gloria*, Athayde, TEUC, 1972) aunque innovó y promovió saber sobre el mismo tema (la educación), empleando el estilo humorístico y generando debates postescena, el vínculo con el público produjo un efecto opuesto al de *Contratanto*, ya que la intervención en la obra de autor operó a nivel de lo micro—más cerca de lo que sucede en el teatro político de los 90—y pareciera que no alcanzó las dimensiones colectivas a las que tendiera el espectáculo de *Contratanto*.

De este modo, se constata una de nuestras hipótesis: el teatro documental y de creación grupal más que ser un “fresco social” radicaliza el sistema de producción y se ubica en lo emancipatorio, en lo que llamamos proyectualidad utópica. Mientras que *Señorita Gloria* (Athayde, TEUC, 1972) como teatro de experimentación estética y de autor mostró diversos aspectos de lo político, testimonió “anticipadamente” la fragmentación de los sujetos, en una sociedad perturbada, mostró el debilitamiento de los lazos intersubjetivos, y permitió comprender el pasaje de los 70 a los 90.

La consecuente reversión temporal que resultó del análisis comparativo de estas puestas en escena de la educación, además de permitir reconstruir tensiones históricas, posibilitó el registro de otras perspectivas de lo político, recuperando representaciones que aún son operativas en las dramaturgias argentinas de los últimos años. El análisis de

las representaciones de aquel pasado reciente da otra dimensión a la “sensación de fracaso” que algunos críticos teatrales y estudiosos de las ciencias sociales consignaron como propia de la sociedad argentina posdictadura, y más específicamente de la dramaturgia de los 90. La apuesta consiste hoy en volver a definir, comprender e interpretar la escasa cohesión social, la pérdida de los valores revolucionarios, el creciente individualismo y la incidencia de lo mediático en las subjetividades de las llamadas sociedades del espectáculo (Debord, 1995; Virilio, 2001; Musitano, 2011). Es posible hacerlo desde el conocimiento de las interacciones dramáticas, de la intervención performática, y de cómo se configura la proyectualidad utópica –tres de las categorías con las que nuestra investigación indaga su objeto de estudio– que junto a la bidimensionalidad permiten el conocimiento del teatro de vanguardia en los 70 y aún el más cercano a este siglo XXI.

En nuestra investigación buscamos acceder mínimamente al registro de las subjetividades de la vanguardia de los 70 –subjetividades de las que habla Nicolás Casullo (2004)–, porque el teatro así lo permite, regulando interpretaciones para la no mitologización de esos años –o, al menos, limitándolas por el análisis discursivo y la mirada atenta a nuestra participación en la metodología de estudio (Zaga, 2005). Revisando el contenido trágico y heroico de las vanguardias históricas de principio del siglo XX y el de las de los 70, disentimos con Casullo (2004) cuando aísla las subjetividades, no considerando el contexto, las modalidades comunicativas no proféticas y el entendimiento de lo implícito entre las interacciones para la construcción identitaria. Decía el ensayista:

La vanguardia política en los sesenta y setenta testimonia todavía, como un último aliento arrebatado de historia y de final, ese encuentro de osadía, de imprudencia, que se confecciona desde una subjetividad moderna pensante hacia el enjambre enredado que se da en lo

oscuro de lo social. Subjetividad de avanzada que vela y muestra, por lo tanto, o pretende guiar, la travesía desde la nada hacia el significado. Es decir, subjetividad que vive en lo mítico desde una suprema racionalidad profética (Casullo, 2004: 11).

El ensayo de Casullo (2004) muestra su complejidad en esa propuesta de “pensar entre épocas”, saca a luz operaciones intelectuales que la tarea investigativa a veces oculta, y su dificultad consiste en que hace abstractas las interacciones. Por eso, si sumamos el saber que el teatro aporta, tal vez sea posible reconocer esas “mistificaciones” discursivas—que pueden encontrarse presentes en relatos y entrevistas, y en interpretaciones—sin olvidar lo propiamente teatral, es decir la productividad y bidimensionalidad de aquel quehacer estético y político de vanguardia universitaria. *Contratanto* se presenta con un no nítido a la tolerancia, que la educación no puede ser indiferente a un estado de cosas inequitativo. Y eso nos lleva de nuevo a Gregory Bateson, cuando en una de las conversaciones que sostiene con su hija sobre cómo se desenvuelve el lenguaje, lo que las palabras no revelan, nos acerca la idea de que las envolturas del lenguaje se disuelvan en el diálogo por el cual “se necesitan dos para conocer a uno” (Bateson, 1991: 113). Es decir, se necesita el diálogo, una comunidad para que esa sociedad que se anhela y se ha percibido con otros, pueda realizarse. Bateson, refiriéndose a los dos sentidos en que la palabra “furioso” definía a ese William Blake temperamental que rumiaba sus ideas, leemos el siguiente diálogo—que en sí es un metálogo—que revela otros aspectos para que sea nítido el contratanto:

H: Pero, ¿qué es lo que lo enfurecía, papá?

P: ¿Pero, qué es lo que lo enfurecía? ¡Oh! ¡Ya veo! Lo dices por lo de «temperamental». Si vamos a hablar de Blake tenemos que dejar bien claro los dos significados de «furioso». Porque mucha gente pensaba que él estaba furioso... como un loco furioso. Y que lo calificaran de loco era

una de las cosas que lo enfurecía. Y también lo enfurecían algunos artistas que pintaran cuadros como si las cosas no tuvieran contornos. Él los llamaba «la escuela de los blandos».

H: No era muy tolerante, ¿verdad papá?

P: Tolerante. ¡Oh, Dios! Sí, ya sé... eso es lo que te machacan en la escuela. No, Blake no era muy tolerante. Ni siquiera pensaba que la tolerancia fuera algo bueno. Por el contrario, la consideraba exponente de blandura. Pensaba que la tolerancia borroneaba y confundía todo... que volvía a todos los gatos pardos, y así, nadie podía ver nada nítida y claramente (Bateson, 1982: 44).

Contratanto puso en discusión la interacción y la comunicación, presentó el duro espectáculo de la educación y el conflicto comunicacional se representó con comportamientos dobles y mediante un lenguaje fácilmente reconocible por el público. Dicho conflicto quedaba manifiesto en la necesidad de un debate postescena, haciendo dialogar los procedimientos de la creación colectiva, el trabajo documental y la militancia promovió una intervención activa en lo social. Y eso fue reconocido en distintas regiones del país, valiendo como muestra la siguiente nota de la *Revista Panorama* de Buenos Aires, o las continuas publicaciones de esta obra y la participación en el Festival Latinoamericano de Manizales, Colombia.

LAS ARTES

Teatro: Ejercitaciones para la libertad



EL GRUPO LIBRE TEATRO LIBRE EN LA INTIMIDAD, Y MARÍA ESCUDERO, ALREDEDOR DE QUIEN SE FORMÓ EL NÚCLEO ORIGINAL
Cordobeses con proyección latinoamericana en Buenos Aires: Una comunidad, una convivencia donde se comparte todo

Sus diez integrantes son decididamente jóvenes, y las propuestas del grupo exceden los marcos comunes. Originalmente cordobeses (si no todos de nacimiento, "al menos por adopción", según dicen), el Libre Teatro Libre sostiene tres espectáculos en funcionamiento en Buenos Aires: dos de ellos para niños, *La mayonesa se bate en retirada* y *La verdadera historia de Turzán*, y uno para adultos, *Contratanto*. Salvo *La Mayonesa...* —que condimenta con afromador éxito las tardes del Zoológico, en el Teatro Municipal Sarmiento—, los otros dos se representan con carácter rodante, esto es, en facultades, escuelas, gremios, sociedades de fomento y otros organismos vecinales.

De los diez miembros, ocho viven en Buenos Aires, mientras los dos restantes permanecen en Córdoba, trabajando con gente vinculada a Sanidad: escenifican problemas relacionados con la salud, a nivel gremial, en los barrios. El LTL tendió una línea con la Capital Federal en julio del año pasado; viajaban los fines de semana con dos espectáculos para niños, hasta que en abril de este año decidieron radicarse aquí. Tenían justo *Contratanto*, que habían estrenado en Córdoba algunos meses atrás, en la sede del gremio con el que se había gestado el espectáculo: la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC), delegación Capital. Una vez instalados aquí, empalmaron con el Primer Encuentro y Muestra Nacional de Teatro, un certamen que conquistaron cómodamente. Este premio les sirve de catapulta para el prestigioso Festival Latinoamericano de Teatro de Manizales, Colombia.

50

CONTRATANTO, TEATRO GREMIAL. Para la concreción de este espectáculo, convergieron dos objetivos. Por un lado, la necesidad del gremio docente, que solicitaba un teatro con contenidos específicos sobre la problemática de los maestros, inserta en aquellas piezas que el LTL hacía para los niños. Por otro, la intención del grupo, que consistía en abordar conflictos vinculados con un sector determinado de los trabajadores. Para entonces, el teatro para niños que practicaba el LTL ya servía, también, como factor de enlace, para vincular a los maestros de las distintas escuelas (muchas veces desconectados de la actividad sindical) con los dirigentes gremiales.

Comenzaron a recoger material participando de las asambleas de los maestros, así como de sus movilizaciones. Estudiaron un abundante arsenal de reglamentación de la actividad docente, así como valiosos documentos vivos (como el testimonio de la maestra Norma Morelos sobre las torturas de que fue objeto, por ejemplo), fichaje periodístico sobre el "mendoza" (donde los maestros habían participado activamente), sumarios que ya les habían practicado a algunos educadores, etcétera.

En líneas generales, consiguieron establecer un esquema básico sobre el que debían estructurar el futuro trabajo escénico, esqueleto que, paulatinamente, fueron encarnando con la documentación. Esto servía para identificar qué tipo de trabajador es el maestro, cuáles son sus luchas, su tarea gremial y política en relación

con los demás trabajadores. Ayudaba a clarificarse, además, sobre un punto importante: el maestro como conservador y transmisor de la ideología del sistema total, pero el grupo consiguió insertar en su mensaje la variante: cómo el educador puede ir abriendo una brecha para el cambio, o facilitando la ruptura del sistema.

Cuando comenzó la etapa de dar forma teatral (no en sentido del teatro convencional, por supuesto) a todo este cúmulo informativo, teórico y programático, el grupo se aisló para trabajar cada escena, cada propuesta dramática. Sin embargo, antes de presentar los resultados en público, la exhibieron privadamente para los activistas del gremio: los docentes sugirieron cambios y los actores los practicaron aun cuando faltaban apenas dos días para la fecha del estreno. Los resultados, hoy, son admitidos y compartidos por sectores de distintas extracciones, pero que se mantienen en la lucha por el cambio, porque —como lo sintetiza uno de los muchachos del grupo— "el trabajo no es sectario, sino que atiende a contenidos básicamente revolucionarios".

ADAPTARSE A LA PARTICIPACION. Los hoy componentes del Libre Teatro Libre se sostienen en una feliz convivencia donde se comparte casi todo, a la manera de las comunidades. Este vínculo data de 4 años atrás, cuando se abrieron airadamente como estudiantes rebeldes de la Escuela de Artes de la Universidad de Córdoba, donde asistían como alumnos regulares del Departamento de Teatro. Fue en 1969, cuando un tumulto político ocasionó