

Universidad Nacional de Río Negro

Trabajo final de la Especialización en Docencia y Producción Teatral

**Estrategias formativas para la producción teatral en
contexto de desmanicomialización.**

El caso de Guille en El Brote

Estudiante: Gabriela B. Otero

Tutora: Ana Atorresi

Agosto de 2019

INTRODUCCIÓN

El problema y su relevancia	8
Objetivos	10
Metodología y materiales	11
Organización del trabajo	13

CAPÍTULO 1. CONCEPCIONES SOBRE SALUD MENTAL Y ARTES ESCÉNICAS

1.1. La salud mental como noción histórica: entre su constitución y su crítica	14
1.2. Concepciones de la salud mental en el contexto nacional y provincial	20
1.2.1. Carrillo y la crítica a los “reducideros humanos”	20
1.2.2. Pichon-Rivière en el cruce entre la psiquiatría, el psicoanálisis y el trabajo en grupo	22
1.2.3. Paradojas durante “La Libertadora” y el onganato	23
1.2.4. Resistencias entre dictaduras	26
1.2.5. La gestión de Galli	27
1.2.6. La desmanicomialización en el contexto de la provincia de Río Negro	28
1.2.7. Menemismo y descentralización de la salud mental	33
1.2.8. La Ley Nacional de Salud Mental	34
1.2.9. De Ministerio a Secretaría	35
1.3. Salud mental y trabajo teatral en Argentina	38

CAPÍTULO 2. TEXTUALIZACIÓN, RECONTEXTUALIZACIÓN Y ESTRATEGIAS FORMATIVAS EN EL CONVIVIO PRE-TEATRAL

2.1. El análisis de la dinámica de los textos	44
2.2. Las trayectorias de los textos de Guille en su formación y su agencia	47
2.3. De las listas a la cultura grupal	51
2.3.1. Listas para registrar personas: “pero yo no estaba”	51
2.3.2. En el nombre del grupo: “vamos a salir cuartos”	59
2.4. Condensar la improvisación	62
2.4.1. El “resumen”	64
2.4.2. Improvisaciones y registros alrededor de un tema: “me quedo acá entre las olas”	65
2.4.3. El juego de la ficción y el poder del conflicto: “corran las musas y vengan a	78

servirme”	
2.4.5. La autopercepción como actriz: “y acá me ven”	81
2.5. Expandir la improvisación	86
2.5.1. El “cuerpo cortado”	87
2.5.2. Tomar distancia: “y yo sé lo que pasa en el silencio”	90
2.5.3. Profundizar en las improvisaciones: “cuánta gente tengo yo”	94
2.5.4. Ganar voz: “mi vida metida dentro del libro”	98
2.5.5. Recontextualización y dramaturgia: “un poco más actriz”	102
CONCLUSIONES	106
Estado de situación de la pedagogía teatral	106
Explicitar las propias estrategias formativas	109
REFERENCIAS	115

AGRADECIMIENTOS

He llegado por fin a este esperado momento, el de agradecer. Esto significa dos cosas: que he podido sortear las metas trazadas por mi tutora para el plan de escritura y que, para alcanzarlas, he contado con la ayuda de muchas personas a quienes, feliz, me dispongo ahora a agradecerles. En primer lugar, aunque tal vez ella no esté de acuerdo con este orden por ser generosa, quiero agradecer a mi querida tutora Ana Atorresi. Por más que sea una frase trillada, la uso a conciencia al decir aquí “sin ella no hubiera sido posible”. Si bien toda la materia estaba ahí, fruto de mi experiencia de trabajo con El Brote de más de 22 años y de mis 31 años de docencia teatral, una cosa es saber hacer teatro y docencia teatral y otra muy distinta es saber pensar y escribir esa materia con un formato académico. El análisis crítico que Ana me ayudó a hacer de escritos anteriores míos que intentaban dar cuenta de la metodología pedagógica y creativa desarrollada por El Brote, me permitió identificar dificultades en el uso de una escritura analítica y también, por momentos, en una jerarquización eficiente –desde el punto de vista académico– de los contenidos que buscaba transmitir. También –y más importante aún– me permitió reconocer que una enorme cantidad de material que yo consideraba no comunicable porque era “de uso interno” –registros de improvisaciones, filmaciones de ensayos, planificaciones de clases– podía ser valioso para describir e ilustrar la modalidad de trabajo. Asimismo, fue importante la guía para releer textos sobre el tema de mi interés –el teatro y la salud mental–, estableciendo focos para no solo “inscribirme” en ellos, sino también hallar diferencias. Además, la experiencia de interlocución que establecimos con Ana en el proceso de desarrollo de este Trabajo Final Integrador me permitió entusiasmarme con la tarea –y eso no es poco decir si tenemos en cuenta que, para la gente de teatro acostumbrada a pensar-en-acción y en interacción física con otros, la escritura académica puede llegar a ser tediosa y dejarnos a mitad de camino en el intento–. Ana no solo me acompañó permanentemente en la tarea con gran calidez humana, sino que su calidad como docente me permitió avanzar en la asimilación de estrategias de resolución de ciertos contenidos y procedimientos que, durante el cursado de la Especialización, no alcancé a aprehender del todo. Para dar solo un ejemplo, la devolución final que me hizo la profesora de la materia Escritura Académica, si bien fue elogiosa y alentadora, señaló como aspectos a mejorar la integración de citas en el cuerpo del texto desde mi propia voz y el despliegue de la interpretación de testimonios recopilados. El aporte de la docente fue muy preciso, pero la duración de la materia fue breve y solo logré avanzar en la dirección sugerida durante el proceso desarrollado para la elaboración de este trabajo.

En segundo lugar quiero agradecer, muy especialmente, a mis compañeros de El Brote de tantos años. A los llamados cariñosamente “actores-pacientes”, para contraponer el lugar activo de los actores con el lugar pasivo que connota la denominación de “pacientes de salud mental” o de otras áreas médicas. A mis compañeros actores, que como decía el querido maestro Coco Martínez, no son pacientes, son impacientes por salir de esa condición les dedico este trabajo. En el trabajo he tomado el caso de Guillermina por la necesidad de poner el foco en uno de los recorridos individuales dentro del grupo, pero su evolución como “eterna aprendiz”, compañera de grupo comprometida, actriz carismática y poeta, expresa cualidades singulares que podríamos destacar de modo análogo en cada uno de los actores de El Brote para escribir cientos y cientos de páginas más de esta nutrida historia que hemos tejido con nuestra propia energía vital. Aunque es mucho más fiel a nuestro arte simplemente invitar a los lectores a ver las obras de El Brote para presentarles a todos y cada uno de los actores “impacientes”: Guillermina Ormeño y también Elina Nahueltripay, Stella Maris Restucia, Ramón Gandolfo y Gerardo Contreras. En particular, agradezco la colaboración de Guille, siempre dispuesta a brindar sus testimonios, y a todos los demás actores por acompañar alegres el proceso. También agradezco a los otros compañeros del grupo de teatro y Asociación Civil El Brote que, desde sus distintos roles y con igual amor y compromiso, hacen posible cada día que la tarea se renueve y continúe a pesar de las múltiples dificultades: Teresa Naón, Hugo Barrionuevo, Natividad Sacur, Alicia Tealdi, Pablo Beato, Micaela Cacheda, Graciela Novellino y Natalia Gómez. También a tantos colaboradores que pasaron por El Brote, compartiendo un trayecto del largo recorrido, y en particular a Ángel Vainstein, compañero durante muchos años, que dedicó a El Brote su tesina como primer graduado de la Licenciatura en Ciencias Antropológicas de la Universidad Nacional de Río Negro.

Quiero agradecer también, y desde lo más profundo de mi corazón, el apoyo incondicional de mis padres. Ellos esperaban con tanta ilusión el momento en que finalizara la “te-sina”, que probaban distintas estrategias para insistir al preguntar “cómo iba con la escritura de... la “café-sina”?, la “mate-sina”? y otros nombres de infusiones. Mamá, como es habitual en ella, no descartaba el humor, al decirme que anhelaba que finalizara “antes de que esté mirando crecer los rabanitos desde abajo” (“desde abajo de la tierra”, quería decir).

Recobrando la seriedad quiero agradecer a los docentes de la Especialización, cuyas clases, en la enorme mayoría de los casos, fueron tan provechosas como interesantes. A Alicia Nudler, coordinadora de la Especialización, en particular por su acompañamiento y aliento sostenido en el tiempo.

La Especialización en Docencia y Producción Teatral brindada por la Universidad Nacional de Río Negro en la ciudad de Bariloche permitió validar recorridos de docentes y creadores teatrales formados y trabajando, en muchos casos, lejos de los centros de irradiación cultural donde residían las ofertas de enseñanza académica teatral, escasísimas, por otra parte, cuando tuvo lugar mi formación inicial. Agradezco, entonces, también, la oferta de la casa de estudios.

Por último no quiero dejar de agradecer a quienes realizaron otras contribuciones importantes en la construcción y deconstrucción del recorrido de este trabajo final:

A la dramaturga e investigadora Araceli Arreche, por ayudarme a visualizar un primer foco de indagación posible que luego, por razones de distancia (ella vive en Buenos Aires y yo en Bariloche y las fuentes estaban dispersas en diferentes puntos de nuestro enorme país) hube de redireccionar.

Al querido maestro Carlos Fos, por sus precisos aportes como historiador e investigador teatral y su calidad ética y humana, siempre dispuesto y generoso a la hora de brindar lo mucho que sabe.

A Claudio Pansera, que desde el principio me escuchó atentamente y se manifestó dispuesto a brindarme información, orientación y aliento.

A Fernando Fabris, con quien me reuní en Buenos Aires y me asesoró sobre materiales bibliográficos para el Capítulo 1.

A Alberto Sava, Liliana Cobe y lxs compañerxs de la Red Argentina de Arte y Salud Mental por los años transcurridos de militancia compartida y los que aún vendrán, de lucha, resistencia y arte “hasta que los muros caigan”.

Y a mi queridísimo maestro de teatro Humberto “Coco” Martínez, porque con él aprendí el oficio desde el cual hablo, el teatro, que siempre es presencia de cuerpos en vivo que sitúan el discurso y que lo exceden, experiencia viva de la cual apenas podemos atrapar sus huellas para intentar narrarlas.

A todos y cada uno, enormes gracias. Porque cada historia individual es siempre colectiva.

INTRODUCCIÓN

El problema y su relevancia

En el presente trabajo busco describir la estrategia asumida junto con una de las actrices de El Brote, a la que llamaré Guille, como parte de su formación actoral y como parte, también, de la dramaturgia del grupo. Guille llegó al taller que luego se convirtió en El Brote en el contexto de la Ley de Desmanicomialización promulgada en Río Negro en 1991, por recomendación de una profesional del Hospital Zonal de Bariloche y con un diagnóstico de esquizofrenia. Los primeros meses de trabajo formativo con ella y las observaciones que aportaron diferentes colaboradores me permitieron diagnosticar que sus lenguajes corporal y verbal estaban “cortados”, en términos que la propia Guille acuñó más tarde. De acuerdo con la idea de que la actuación es un oficio y como tal requiere formación, y de que para que haya un actor o actriz debe haber un sujeto que se perciba como tal y entre y salga de la ficción, establecí el objetivo formativo de mi trabajo que consistió, básicamente, en promover que Guille fuera cada vez más agente de los significados dramático-poéticos que producía –por entonces, a mi juicio y de talleristas colaboradores–, de modo que dichos significados fueran incorporados en la dramaturgia del grupo y, progresivamente, asumidos y recreados también por ella como textos dramático-poéticos. En efecto, Guille improvisaba, escribía y producía oralmente textos que para mí resultaban extremadamente valiosos para la creación dramática y que, según ella fue pudiendo identificar, eran “delirio”. El “delirio” no era una actuación, sino una vivencia mental y del cuerpo, y mi intención era que Guille pudiera tomar distancia de esa vivencia para que adquiriera estatuto dramático, de modo que ella se convirtiera en cocreadora del texto teatral pre-escénico (Dubatti, 2007) y se volviera agente de su creación. El resultado buscado era la creación artística involucrando los lenguajes del cuerpo y la voz de Guille –y sus compañeros–, mediante una práctica de teatro militante que sostiene la desmanicomialización en sentido amplio: para El Brote, no se trata solamente de abolir los manicomios, sino también de desarrollar un proceso comunitario enmarcado en un paradigma de inclusión, para modificar las representaciones sociales excluyentes y brindar oportunidades efectivas con una perspectiva de derechos.

A lo largo de 22 años de participación en El Brote, los roles de Guille experimentaron profundas transformaciones y ella pasó de ser una persona que asistía a clases y talleres a una estudiante-actriz, a una actriz y, actualmente, a una cocreadora teatral y autora de literatura. No sería correcto adjudicar esas agencias e identidades progresivas exclusivamente al trabajo pedagógico en el seno del grupo, dado que la interioridad se modifica multicausalmente y no, meramente, por la acción del trabajo formativo y de los compañeros. Por esta razón, y porque lo

intrasubjetivo excede mi propia formación y las posibilidades de este estudio, me circunscribo a describir mi trabajo pedagógico con Guille –y el de Guille– en ciertos períodos. Para concretar lo anterior, establezco pasajes en la trayectoria de formación a partir del análisis de textos –escritos, orales, multimodales– en contextos pre-escénico, escénico y postescénico (Dubatti, 2007): textos escritos por Guille para sí y recontextualizados como poemas mediante la intervención de otros; textos improvisados oralmente por ella y textualizados por mí para recontextualizarlos en obras; textos textualizados por ella y que ambas recontextualizamos, en todos los casos como parte de su formación y de la búsqueda de una poética en la dramaturgia de El Brote. Recorro, además, a las opiniones que Guille expresa en entrevistas, opiniones sobre ella como actriz y poeta, sobre el grupo, sobre mi rol docente, entre otros aspectos, en busca de afianzar mi análisis –que de antemano reconozco condicionado por mi rol– con los análisis que ella misma realiza como persona implicada en la actividad teatral.

El período que abarco se extiende a lo largo de 19 años y comprende textos que fueron volcados en un cuaderno de trabajo y diario que Guille llevaba en el año 2000; dos cuadernos en los que yo tomé notas de trabajo desde 2006 y hasta 2009 y que incluyen transcripciones y las notaciones de lo que hacía con el cuerpo y la voz en algunas de sus improvisaciones; textos del primer cuaderno de Guille que, en diálogo con ella, fueron modificados por mí y una docente y poeta que trabajó durante un tiempo en El Brote para la publicación de un poemario; entrevistas efectuadas en diferentes momentos, partes de filmaciones, entre otros. Mediante al análisis de estos textos y sus contextos, así como de sus textualizaciones y recontextualizaciones, intento dar cuenta de la relación entre mi modalidad de trabajo teatral –en la formación y en la producción– y la progresiva agencia de Guille como actriz o cocreadora. Este enfoque, que asume la dinámica de los textos –y no su fijeza en una escritura definitiva– cobra fuerza actualmente en los estudios lingüísticos (Lillis y Maybin, 2017) y puede ser emparentado con la propuesta de Dubatti (2007) referida a los diferentes textos teatrales según los contextos anterior a la escenificación, de la escenificación y posterior a la escenificación.

Al analizar esta modalidad de trabajo teatral a partir de los textos de/con Guille, busco ilustrar un aspecto poco abordado en los trabajos que tratan la relación entre los objetivos y prácticas anti o desmanicomiales y el teatro: la pedagogía y la creación artística a partir de la agencia del “loco”, de la incorporación de sus textos –verbal, vocal, corporal– como parte constitutiva de la dramaturgia de actor/triz a partir de un proceso de enseñanza, toma de distancia y reflexividad sostenido en el tiempo.

En efecto, como ha sido señalado varias veces, la Ley de Desmanicomialización de Río Negro, pionera en el país, tuvo lugar durante una década –la de los años 90– en la que instituciones internacionales como la Organización Mundial de la Salud y la Organización Panamericana de la Salud comenzaban a orientar sus estrategias hacia modelos de atención comunitaria de los pacientes psiquiátricos. Sin embargo, no es hasta el Informe Mundial de la Salud de 2001 que las posiciones de la psiquiatría antimanicomial son aceptadas y esto no llega a implicar en absoluto el cierre generalizado de los hospitales psiquiátricos ni a generar políticas públicas intersectoriales que garanticen la reinserción social de los pacientes. En este marco, la experiencia de El Brote en Río Negro, donde la desmanicomialización tiene estatuto legal, es exploratoria. Y quizás es también una experiencia solitaria, porque en el contexto nacional parece prevalecer la posibilidad de dar al arte una función terapéutica y de socialización por sobre otra función de formación y creación artística y transformación social a través del arte. Es decir, son varias las experiencias nacionales y contemporáneas que emprenden acciones antimanicomiales mediante el arte y que se sustentan en la idea de que el arte teatral y el arte en general pueden construir o reconstruir subjetividades, lazos y cambios sociales de alto impacto donde el manicomio todavía existe. En cambio, parecen contadas las experiencias que logran emprender acciones ante todo artísticas como resultado de la experiencia anti o desmanicomial, experiencia que se materializa en la pertenencia a un grupo consolidado de formación y creación teatral, en la valoración del público y la crítica, y la percepción de un salario, entre otros aspectos.

En particular, este trabajo busca constituir un aporte específico al campo de la pedagogía teatral. Como intentaré mostrar en el capítulo 1, es escasa la sistematización existente respecto a las metodologías de enseñanza específicas seguidas para la producción teatral con personas con padecimientos de salud mental y la bibliografía se centra más en los resultados de las experiencias antimanicomiales que en la descripción de cómo se desarrollaron los procesos pedagógicos. Compartir descripciones de este tipo parece necesario en un contexto en el que la didáctica del teatro se constituye como disciplina que reflexiona sobre los procesos de enseñanza de esta rama de las artes (Trozzo, 2015).

Objetivos

Si bien la finalidad última de este trabajo es aportar a la desmanicomialización, lo que pretendo en primer lugar es mostrar una estrategia formativa organizada no *mediante* el arte y *hacia* la desmanicomialización o antimanicomialización, sino más bien a la inversa: desde lo que las personas con padecimientos de lo que se llama “salud mental” aportan al arte cuando se las

considera y cuando se consideran a sí mismas agentes del trabajo teatral. Con este enfoque, procuro mostrar una modalidad de trabajo pedagógico con dimensión profesionalizante que es propia del teatro dirigido a explorar los lenguajes fundados en la experimentación para generar goce estético, pensamiento crítico y transformación personal y social.

Para alcanzar el objetivo general anterior, me propongo, en primer lugar, contextualizar en tiempo y espacio los principales abordajes de la salud mental y su relación con las artes escénicas, haciendo un alto en Río Negro y la mencionada Ley de N° 2440 de Desmanicomialización, a fin de establecerme en el territorio específico en el cual se inscribe el caso a analizar.

En segundo lugar, basándome en trabajos en los que los formadores de actores y directores teatrales exponen sus experiencias, así como en la línea que recurre a las narrativas en educación, procuro caracterizar el trabajo pedagógico con Guille en *El Brote* y los logros que ella evidencia como actriz en formación y actriz, mediante el análisis de textos de diferente tipo y procedencia a lo largo de diferentes contextos temporales. Para esto, establezco con fines analíticos una distinción entre, por un lado, formación de actores y, por otro, dramaturgia, aunque en *El Brote* la formación y la dramaturgia marchan juntas. El foco en la trayectoria formativa de Guille me permitirá describir de manera detallada aspectos del proceso pedagógico y aportar a lo que considero un rasgo poco sistematizado en otras experiencias nacionales en las que se conjugan las artes escénicas y la salud mental.

Metodología y materiales

En este trabajo, siguiendo a Dubatti (2010a) asumo que el teatro provee una experiencia accesible solo en términos teatrales, por la que el teatrista y el teatrólogo son intelectuales específicos, que saben (consciente o inconscientemente, explícita o implícitamente) lo que el teatro sabe. Por esta razón, como muchos formadores de actores y directores, expreso en primera persona una experiencia pedagógica en el campo del teatro. En la misma línea, recurro a la relación entre (auto)biografía y educación para estudiar el caso de la formación de Guille como actriz y como cocreadora de *El Brote*.

La razón de esta elección metodológica es doble. En cuanto a la (auto)biografía, esta se ha expandido al campo de la educación y ha contribuido a la emergencia de los docentes como sujetos de experiencias y discursos pedagógicos que disputan al verticalismo de las prescripciones una legitimidad respecto de cómo hacer y pensar la formación desde los actores mismos (Suárez, 2014). En cuanto al caso, el carácter específico y peculiar de la inserción y el

desarrollo de Guille en el grupo teatral (Stake, 2005) justifica la elección. Como sostiene Yacuzzi (2005), los casos son particularmente válidos cuando el problema a estudiar es inaugural o incipiente y cuando se presentan preguntas del tipo “cómo” o “por qué”: cómo se produce la formación actoral y para la cocreación, en el caso de esta actriz en situación de desmanicomialización y permanencia en el grupo durante 22 años. Como criterio complementario, señalo la facilidad para acceder a la persona que constituye el caso y el haber permanecido junto a ella durante tantos años que conozco su peculiar punto de vista para entender y nombrar el mundo; por ejemplo, conozco que, para Guille, “el público” es tanto el grupo humano que asiste a la obra como las voces que escucha(ba) en su mente al transitar por la calle y estar en su casa.

Sostengo que ese largo camino de entendimiento es necesario para realizar un trabajo como el que me planteo, y también, que durante ese camino de entendimiento tuve sobre los hechos una reflexión diferente de la que intento plantear aquí, al efectuar una sistematización con nuevas herramientas. Parafraseando a Suárez: “este texto es resultado de mi propia experiencia o, mejor, es producto de la reconstrucción de mi propia trayectoria junto con otras y otros y, aunque no sea precisamente una autobiografía, tiene todos los vacíos, inconsistencias y puntos de fuga propios de las historias vivientes” (2014: 765).

Así, como directora del grupo teatral El Brote identifiqué la inevitable implicación que supone analizar mi propio trabajo, el del Guille y lo que ella dice al respecto. Me apoyo en Álvarez y Maroto:

Frecuentemente se argumenta que se ejerce una “subjetividad controlada” por parte del investigador, y que la puesta en relación de esta y la de los implicados produce una situación denominada de “intersubjetividad” que aporta una gran riqueza a los estudios (2012: 5).

No obstante, reconozco que no soy una investigadora formada en el campo de la narración y la educación y los estudios de caso y, además, postulo que los resultados deben interpretarse en el marco limitado de un trabajo final de especialización.

Para analizar la trayectoria formativa y la progresiva agencia de Guille como cocreadora teatral y escritora de poesía, recurro, por un lado, al análisis de textos a lo largo de diferentes contextos temporales y espaciales y, por otro, al análisis de entrevistas realizadas a Guille. En total, trabajo con los siguientes materiales:

- Cuaderno de trabajo y diario personal de Guille, cedido a mí; datado en el año 2000.

- Cuaderno de trabajo y diario personal de Guille, cedido a mí; datado entre los años 2010 y 2017.
- Cuaderno de trabajo mío, datado entre los años 2006 y 2008.
- Cuaderno de trabajo mío, datado en el año 2009.
- Documental “Desde otro lugar... cerca de El Brote”, del año 2005.
- Avance del documental “No está loco quien pelea”, del año 2015.
- Poemario *Amores sin trampa*, cuya autora es Guille y que fue publicado en el año 2017.
- Ensayo filmado de una escena de la obra teatral “Amores sin trampa”, estrenada por El Brote en el año 2017 y basada en textos de Guille.
- Entrevista realizada por mí a Guille en 2017.
- Entrevista realizada por mí a Guille en 2018.

Organización del trabajo

Organizo el trabajo en dos capítulos y conclusiones. En el primer capítulo, contextualizo y reseño los principales abordajes de la salud mental y su relación con las artes escénicas. Me detengo en Río Negro y la Ley de Desmanicomialización y en los antecedentes y movimientos antimanicomiales y desmanicomializadores del resto del país, en lo que se refiere a su relación con la experiencia y el arte teatral.

En el capítulo 2, caracterizo el trabajo didáctico con Guille en El Brote, así como los logros que ella evidencia como actriz en formación. Me enfoco en tres estrategias pedagógicas: una que conduce al aprendizaje de la cultura grupal, otra dirigida al reconocimiento del meollo de la narración y la última, a la profundización del trabajo con el cuerpo-mente para inscribirlos en la percepción de sí como actor/triz. Como cierre de este capítulo, hago una breve referencia a la relación, inseparable en El Brote, entre formación actoral y dramaturgia de grupo.

En las conclusiones, discuto los aportes del presente trabajo a la pedagogía teatral en general y en el marco de las relaciones entre artes escénicas y salud mental.

CAPÍTULO 1. CONCEPCIONES SOBRE SALUD MENTAL Y ARTES ESCÉNICAS

En este capítulo contextualizaré en tiempo y espacio los principales abordajes de la salud mental y su relación con las artes escénicas, haciendo un alto en Río Negro y la Ley de Desmanicomialización del año 1991. De este modo, estableceré el territorio específico en el cual analizaré un proceso particular de enseñanza y producción teatral basado en la textualización y recontextualización de textos –improvisados, escritos, orales–, con una actriz diagnosticada como esquizofrénica. Esta actriz forma parte del grupo de teatro rionegrino El Brote, que dirijo, y el uso de la textualización y recontextualización como una de las estrategias de enseñanza y producción dramática surgió como parte de las actividades de formación y producción teatral de este grupo.

1.1. La salud mental como noción histórica: entre su constitución y su crítica

Aunque hoy pueda parecer un lugar común, para los fines de contextualizar mi indagación es útil recordar que la noción de salud mental –así como la de su aparente opuesto, enfermedad mental– es una construcción histórica. Como sostiene Salaverry,

La tardía identificación de la salud mental como problema de Salud Pública responde a un complejo conjunto de interrelaciones entre lo que se percibe como el ámbito público y lo que pertenece al ámbito íntimo y doméstico. A su vez, esta percepción deriva de conceptos y distinciones sociales previas, como aquellos que definen lo sano y lo enfermo de acuerdo con circunstancias socioculturales concretas que evolucionan históricamente (2012: 144).

Esta construcción histórica no debe pensarse como un proceso lineal de acuerdo con el cual las personas antes consideradas mentalmente insanas hoy han pasado a ser conceptualizadas de modo antagónico. Al contrario, la historia de los conceptos muestra diversas elaboraciones en diversas direcciones que dan lugar a la configuración de diferentes entidades o realidades. Sin la pretensión de alcanzar una exhaustividad que excedería los límites de mi trabajo, recordemos, con Foucault (1990) que antes del siglo XVIII, momento en que comienza a consolidarse la economía capitalista, los locos, los vagabundos, los delincuentes y los pobres constituían un mismo grupo social indiferenciado. Después,

pese a algunas simplificaciones y a distintas situaciones nacionales, parece haber un movimiento general en el que [...] se produce una diferenciación dentro del

colectivo social de excluidos (locos, vagabundos, delincuentes, pobres, inmorales, etc., que habían sido previamente apartados de la vida social y conjuntamente ‘encerrados’), delimitándose progresivamente un subgrupo específico en el que, a la exclusión social, se añade una posibilidad de atención sanitaria a cargo de una nueva categoría profesional (los ‘alienistas’) que dará lugar posteriormente a la Psiquiatría (López, Laviana y García-Cubillana, 2006).

Vemos, por lo tanto, en este recorte, tres momentos: el de la configuración histórica de un grupo de excluidos, el de la delimitación de los locos y su atención por parte de “alienistas” y, finalmente, psiquiatras y, con esto último, el momento de la fundación de una institución de control social dotada de un espacio de encierro específico: el manicomio. Así, las conductas de este subgrupo específico, los locos, empiezan a ser consideradas como derivadas de algún tipo de enfermedad y los respectivos instrumentos de control se diferencian.

Para López, Laviana y García-Cubillana (2006), los hospitales psiquiátricos, en tanto que cristalización institucional de una lógica social de exclusión, constituyeron un factor decisivo en el proceso de cronificación y marginación social de las personas con enfermedades mentales graves. Los autores señalan el papel negativo que ha jugado el hospital psiquiátrico como mecanismo básico para la gestión social de la enfermedad mental durante un amplio período histórico, con sus consecuencias individuales, profesionales y sociales, que no siempre desaparecen con él¹. Por contraposición, plantean también el papel positivo que, en determinados contextos, jugaron algunas experiencias de desinstitutionalización en el desarrollo de planteamientos y prácticas comunitarias. Las principales líneas de crítica confluyen básicamente a lo largo de los años 60 y 70 en algunos países como Estados Unidos, Francia, Reino Unido y posteriormente Italia, y van creando un estado de opinión en el que surgen las distintas experiencias de cambio. Estos autores sistematizan dos grandes bloques de análisis críticos del hospital: uno que proviene del exterior de las instituciones y otro que proviene del interior.

El bloque que proviene del exterior se corresponde con diferentes estudios enmarcados en los campos de la historia general, la historia de la cultura, la sociología y la psiquiatría, los cuales sitúan el carácter histórico del manicomio y relacionan su estructura y funcionamiento con el mandato social general de reprimir y aislar a las personas con conductas inaceptadas. En esta línea, análisis de autores como Foucault dan cuenta del largo recorrido histórico que lleva a la construcción de un espacio específico para el control social, primero de una serie de conductas

¹ La lógica social que estaba y está detrás del manicomio sigue vigente hoy en día en muchas instituciones.

“inadecuadas” y, posteriormente, de una diferenciación de estas conductas y de los respectivos instrumentos para controlarlas, pues empiezan a ser consideradas como derivadas de algún tipo de enfermedad y susceptibles, por tanto, de algún tipo de abordaje médico.²

Recupero una cita de los autores tomada de *Historia de la locura*, para ilustrar la perspectiva histórica exterior:

Lo importante, es que esta transformación de la casa de internación en asilo no se ha hecho mediante la introducción progresiva de la medicina (...) sino por una reestructuración interna de ese espacio al que la época clásica no había dado más funciones que las de exclusión y corrección. La progresiva alteración de sus significaciones sociales, la crítica política de la represión y la crítica política de la asistencia, la apropiación de todo el campo de la internación por la locura, mientras que todas las restantes figuras de la sinrazón eran poco a poco liberadas del mismo, todo eso es lo que ha hecho del internado un lugar doblemente privilegiado para la locura: el lugar de su verdad y de su abolición. [...] No es el pensamiento médico el que ha forzado las puertas del internado; si los médicos reinan hoy en el asilo, no es [...] gracias a la fuerza viva de su filantropía o de su preocupación por la objetividad científica. Es porque la internación misma ha tomado poco a poco valor terapéutico, y ello por el reajuste de todos los gestos sociales o políticos, de todos los ritos, imaginarios o morales, que desde hace más de un siglo habían conjurado la locura y la sinrazón [...] (Foucault, 1972, cit. en López y otros, 2006).

Los estudios sociológicos de autores como Goffman, Scheff, Levinson y Gallacher y Castel también son ubicados por López et al. (2006) dentro de la perspectiva crítica exterior. Estos estudios señalan tanto el proceso de selección social que tiene lugar antes de la entrada de los pacientes en el hospital psiquiátrico como los mecanismos de refuerzo que el mismo introduce. Se describen así las “contingencias” añadidas a la enfermedad cuyo papel es central en el complejo proceso de devenir un enfermo mental hospitalizable y que tienen más que ver con variables sociales (pobreza, problemas del entorno familiar y microsocio) que con las propias de la enfermedad (síntomas concretos más que “enfermedades” específicas). Selección social que,

² La aparición de los medicamentos antipsicóticos, a mediados del siglo XX, también introduce un giro en los tratamientos para la esquizofrenia. El número de pacientes que requieren hospitalización en instituciones mentales se redujo notoriamente, aunque el manicomio siguió funcionando como depósito de excluidos.

al ser externa y previa a la visión de los profesionales, tiende a ser infravalorada o simplemente desconocida por estos.

Por otro lado, López y otros (2006) sistematizan el bloque de estudios críticos internos, esto es, estudios realizados por profesionales de los manicomios que muestran los efectos negativos que tiene la vida allí para los internados, por sus efectos directos (institucionalismo, neurosis institucional) y por su efecto de refuerzo de la estigmatización social. Los estudios de Franco Basaglia y Rusel Barton son ubicados en este bloque. Retomo una cita de Basaglia seleccionada por los autores para ilustrar esta perspectiva interna; la cita pone el acento en el “mecanismo de selección” que opera no solo previamente al ingreso al manicomio, sino también dentro de él, a través de la ideología médica que inviste de científicismo a la exclusión:

[...] en la función custodial implícita en la institución (y en neta contradicción con su finalidad terapéutica) juegan elementos que tienen poco que ver con la enfermedad. Basta analizar quién cae bajo la sanción implícita en estas instituciones –esto es, aquel que no puede gestionar por sí mismo la propia enfermedad y la propia desviación, es decir el pobre– para entender que su función es la de ejercer un control social explícito de aquellos elementos que no son controlables a través de su participación en una institución productiva. [...] La ideología médica que informa la institución sirve entonces para absorber en su terreno contradicciones que no siempre son de su competencia, dando un carácter técnico científico a una exclusión social (Basaglia, 1965, cit. en López et al., 2006).

En la mirada de otra de las críticas internas, la institución manicomial genera también severas consecuencias individuales sobre las personas que atiende, y muy difíciles de revertir. Se trata, entre otras, de la “neurosis institucional”, como la califica Barton:

La neurosis institucional es una enfermedad caracterizada por apatía, falta de interés, especialmente por cosas de naturaleza impersonal, sumisión, incapacidad aparente para planear el futuro, falta de individualidad y algunas veces por una postura y marcha características. [...] De este modo, la mayoría de los pacientes que han pasado cuatro años en un hospital mental padecen de dos enfermedades: 1) esquizofrenia; 2) neurosis institucional (Barton, 1959; cit. en López et al., 2006).

Ahora bien, López, Laviana y García-Cubillana (2006) advierten también que el hecho de que en algunos psiquiátricos se iniciaran procesos de cambio tuvo efectos útiles para los sistemas alternativos de atención. A partir de ello, proponen analizar la experiencia de los procesos de desinstitucionalización desarrollados en la segunda mitad del siglo pasado, situándolos en su contexto histórico.

En efecto, a mediados del siglo XX se concretan prácticas cuestionadoras del instituido psiquiátrico carcelario. Según López et al. (2006), las primeras experiencias de descentralización se producen en Francia, en lo que se conoce como Política del Sector (Cf. Chiarveti, 2008). Posteriormente, sobre todo en los Estados Unidos, tienen lugar importantes cierres de hospitales psiquiátricos como parte del proceso de desinstitucionalización, en el contexto de un movimiento conocido como Psiquiatría Comunitaria (Cf. Chiarveti, 2008). Los resultados fueron muy diversos, debido a que en algunos contextos los cierres fueron acompañados del desarrollo de servicios alternativos, sociales y comunitarios, y en otros contextos fueron la única medida, en ocasiones con meros fines de ahorro. En los primeros contextos, el modelo social y comunitario fue efectivo, a juicio de López et al. (2006), mientras que en el segundo caso los pacientes y sus familias sufrieron abandono, carencia de hogar y posterior transinstitucionalización.

Paralelamente, aunque de modo más lento, países anglosajones -como el Reino Unido, Australia, Canadá- y del norte de Europa -como Suecia, Finlandia y Noruega- también fueron cerrando sus viejos hospitales psiquiátricos y generando redes sanitarias y sociales para la atención de las personas con enfermedades mentales graves.

Para Galende (1990, cit. en Chaiverti, 2008), estas experiencias se explican por el auge y reconocimiento de los derechos humanos y sociales como efecto de la Segunda Guerra Mundial y, en este contexto, por la analogía que se establece entre asilo y campo de exterminio. Así, según Galende, comienza a producirse el pasaje de la psiquiatría positivista a las políticas en salud mental, entendidas como políticas dirigidas hacia problemáticas humanas específicas.

La Reforma Psiquiátrica italiana, ligada al movimiento de la Psiquiatría Democrática y a la figura de Franco Basaglia, merece una consideración aparte para López et al. (2006). Las luchas de Basaglia, un amplio movimiento profesional y ciudadano que incorporaba aspectos de las críticas anti-institucionales procedentes de otros contextos y experiencias, y la acción de la izquierda italiana, lograron en 1978 la aprobación casi unánime de la Ley 180, que inició la Reforma Psiquiátrica a nivel estatal. Esta ley, conocida como Ley Basaglia, ordenaba el cierre progresivo de los hospitales psiquiátricos y obligaba a las administraciones públicas a desarrollar

servicios comunitarios. Los resultados de su aplicación difirieron en los diferentes territorios italianos. Así, siempre siguiendo a López et al. (2006), hubo regiones que cerraron el hospital a nuevos ingresantes y no mucho más, y territorios –como Trieste, Arezzo, Peruggia o distintos lugares de la Toscana o Regio Emilia– donde la atención comunitaria fue y es una realidad efectiva. La forma que tomó la Reforma Psiquiátrica en Trieste tuvo réplicas en muchas partes del mundo, incluso en nuestro país.

En verdad, según Chiarveti (2008), los resultados de estas experiencias fueron desiguales en los países. Si Italia es el país que más ha avanzado en el cierre de estos hospitales, en Estados Unidos y en Francia los manicomios siguen existiendo y en España la reforma es más tardía: comienza a mediados de los años 80.

Por lo dicho, es importante notar que, aunque englobemos estos recorridos dentro del concepto genérico de “desinstitucionalización” o “desmanicomialización”, este se aplica a distintas experiencias y modelos de cambio, a realidades muy distintas, no solo en relación con sus modelos organizativos, sino en especial, funcionales.

En efecto, una visión amplia del término “desinstitucionalización” va más allá de la mera deshospitización y cierre administrativo de las viejas instituciones y se extiende a generar estructuras de redes de servicios para que las personas vivan como ciudadanos con plenos derechos, lo que supone conocer los contextos que las afectan y emprender prácticas alternativas a las tradicionales que a su vez se nutran de diferentes teorizaciones de la enfermedad. Otra visión se concreta más bien en la modernización de las instituciones actuales para superar las insuficiencias más profundas de las tradicionales a través de la rehabilitación. Y otra visión es más que nada declarativa, pues más que personas con derechos sigue viendo “enfermos” y “locos”, y es insensible al papel de las contingencias sociales. Como ejemplifica Chiarveti:

Cuando se hace referencia a atención basada en la comunidad a veces no se entiende bien qué quiere decir esto; por ejemplo, un servicio de salud mental en un hospital general lo es, así como lo es un centro de atención primaria. Son estructuras articuladas, territorializadas en la comunidad, que implican que las personas pueden ser atendidas, aun si necesitan una internación breve, sin sufrir el desarraigo de su lugar habitual. (Chiarveti, 2008: 180).

En resumen, la atención comunitaria en salud mental es actualmente una tendencia creciente, que se extiende a buena parte de los países del mundo con el respaldo de la Organización Mundial de

la Salud (OMS, 2001).³ No obstante, si bien pocos discuten su viabilidad, sigue habiendo países con modelos mixtos, así como otros con instituciones tradicionales o que prácticamente no prestan atención a las personas con padecimiento de salud mental, que, según la OMS, constituyen entre el 20% y el 25% de la población en algún momento de su vida.⁴ Además, la OMS señala que la desinstitucionalización no es sinónimo de deshospitización, pues “Cerrar hospitales psiquiátricos sin alternativas comunitarias es tan peligroso como crear alternativas comunitarias sin cerrar hospitales psiquiátricos. Lo uno y lo otro deben hacerse a un tiempo, por etapas bien coordinadas” (OMS, cit. en Chiarveti, 2008: 181). Los lineamientos del Informe sobre la Salud de la OMS fueron retomados en 2006, cuando se aprobaron la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo.⁵

1.2. Concepciones de la salud mental en el contexto nacional y provincial

1.2.1. Carrillo y la crítica a los “reducideros humanos”

La reforma institucional emprendida en Trieste, como planteé anteriormente, tuvo repercusiones en otros contextos y también en el nuestro. En Argentina, la renovación fue parte de un proceso de cambio de paradigma de la atención en salud mental que se venía gestando desde los años 50 con las políticas llevadas adelante por el neurólogo y sanitarista Ramón Carrillo. Carrillo, en su rol de Ministro de Salud Pública de la Nación, desarrolló una innovadora labor entre los años 1946 y 1954. Sosteniendo una concepción ideológica que privilegiaba lo social, avanzó en

³ El Informe sobre la Salud en el Mundo de la OMS tiene como antecedente la Declaración de Caracas, suscripta el 14 de Noviembre de 1990 por la Conferencia sobre la Reestructuración de la Atención Psiquiátrica en América Latina. Las organizaciones, autoridades de salud y profesionales reunidos declaran que la reestructuración de la atención psiquiátrica ligada a la atención primaria de la salud y en el marco de los sistemas locales de salud permite la promoción de modelos alternativos, centrados en la comunidad y sus redes sociales. Asimismo, convienen que las legislaciones de los países y organizaciones deben comprometerse a desarrollar programas que promuevan la sustitución de las grandes instituciones psiquiátricas por sistemas de atención comunitaria, así como la defensa de los derechos humanos de los enfermos mentales.

⁴ “Hoy en día el 33% de los países asignan menos del 1% de su presupuesto sanitario total a la salud mental y otro 33% dedica solo el 1% a ese componente de la salud. Una limitada gama de medicamentos basta para tratar la mayoría de los trastornos mentales. Aproximadamente el 25% de los países, sin embargo, no disponen de los tres medicamentos que más se prescriben para tratar la esquizofrenia, la depresión y la epilepsia en el nivel de atención primaria. En más de la mitad de los países del mundo solo hay un psiquiatra por 100.000 habitantes y el 40% de los países reserva para los enfermos mentales menos de una cama de hospital por 10.000 habitantes” (*Comunicado de Prensa OMS*, Ginebra, 4 de octubre de 2001).

⁵ La *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* fue el primer instrumento de derechos humanos amplios del siglo XXI. Adopta una amplia clasificación de las personas con discapacidad y se reafirma que todas las personas con todos los tipos de discapacidad deben poder gozar de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. Precisa cómo se aplican a las personas con discapacidad todas las categorías de derechos e indica las esferas en las que es necesario introducir adaptaciones para que esas personas puedan ejercer sus derechos en forma efectiva.

numerosos planes sanitarios dirigidos al conjunto de la población, que pueden ser considerados antecedentes importantes de modificaciones operadas más tarde.

Carrillo sustituye el vocablo “alienados” por el término “enfermos mentales” y pretende hacer del manicomio un hospital, ya que “la forma en que son estibados en ellos los enfermos, obliga a calificar, en muchos casos, a esos establecimientos como reducidos humanos” (Carrillo, 1974, cit. en Chiarveti, 2008). En esta línea, Carrillo propone una estructura novedosa: los Centros de Psiquiatría Preventiva. Planteaba que “pueden ser independientes del hospital común o anexos a él, son centros de diagnóstico y tratamiento clínico ambulatorio y, como tales, deben proveer el tratamiento externo de los enfermos mentales, ya sea como centros de consejo psicológico, ya como centros de cuidado de los enfermos dados de alta” (Carrillo, 1974, cit. en Chiarveti, 2008: 173). Estos Centros de Psiquiatría Preventiva, como servicio auxiliar de los hospitales mentales, debían proveer lo que Carrillo llamaba el servicio pre-hospitalario:

la preparación del paciente y de su familia ante la nueva situación creada, ejercer vigilancia sobre los enfermos dados de alta y tener una relación directa con todos los problemas del servicio social (...) Se trata de un centro médico cuya acción no se cumple dentro de sus muros sino fuera de ellos, en el ámbito económico-social y familiar. (Carrillo, 1974, cit. en Chiarveti, 2008: 173).

En relación con el ámbito de la salud mental, Carrillo se comprometió con demostrar los beneficios de la reeducación laboral o laborterapia en pacientes internados en hospitales psiquiátricos de Buenos Aires. Consideraba que la posibilidad de trabajar redundaba en una dignificación de la persona y procuraba ofrecer a los pacientes internados en los hospitales psiquiátricos la preparación necesaria para que accedieran otra vez a la vida en sociedad. Para esto, puso en práctica métodos propios.

En pocos años, del 6 al 8 por ciento de aptos se pasó al 40 por ciento, es decir, que sobre un total de 15.000 internados teníamos 6.500 trabajando, en lugar de los 800 ó 1.000 de antes. Comprendí que era posible llegar al 60 por ciento o más si disponíamos de personal especialmente entrenado. Desgraciadamente a pocos médicos pude interesar en este problema; pero justifiqué que así ocurriera, pues la tarea requiere otro tipo de técnico, dedicado enteramente y con mucho tiempo disponible, del que carecen generalmente los colegas. Demostré en la práctica experimental y en su paulatina aplicación general que era exacto lo que yo afirmaba en mis publicaciones, es decir que en los casos donde no es posible la curación

clínica (casos irreversibles) era posible llegar a la curación social por readaptación a la vida familiar, rehabilitación por el trabajo o reeducación por arte o por aprendizaje de una técnica (Carrillo, 1955 cit. en Pimentel, 2006: s/p.).

Al mismo tiempo, intentando resolver el hacinamiento y las condiciones inhumanas en que se hallaban los internos de los hospitales psiquiátricos, Carrillo inició el plan de colocación familiar, dando de alta al mayor número posible de enfermos crónicos con aptitud para la vida familiar. En los casos en que los familiares no quisieran hacerse cargo de ellos, lo que desgraciadamente era lo más frecuente según señala, Carrillo buscó la forma de colocarlos al cuidado de vecinos, funcionarios, empleados y gente de buena voluntad, llevando él mismo cuatro pacientes a su casa.

La obra de Carrillo quedó inconclusa por cuestiones de orden político, ya que en julio de 1954 lo apartaron del Ministerio de Salud de la Nación. Frecuentemente olvidada o negada, constituye un antecedente significativo cuando se discute acerca de los antecedentes de la reforma en salud mental.

1.2.2. Pichon-Rivière en el cruce entre la psiquiatría, el psicoanálisis y el trabajo en grupo

En 1942, dos años antes de que Carrillo iniciara su gestión, Enrique Pichon-Rivière, con formación de base en medicina y psiquiatría, pero estudioso y practicante también del psicoanálisis, había fundado, junto a Garma, Cárcamo y Rascovsky, la Asociación Psicoanalítica Argentina (APA), marcando otro distanciamiento de las prácticas psiquiátricas tradicionales. Pichon-Rivière se venía desempeñando desde 1938 en el Hospicio de las Mercedes (hoy Hospital Interdisciplinario Psicoasistencial “José Tiburcio Borda”) y allí había proyectado un trabajo en grupo con enfermeros. Según Macchioli (2013:11) “desde la década de 1930 hasta principios de la década de 1950 [Pichon-Rivière] escribe sumamente apegado al canon de las publicaciones psiquiátricas; de 1951 a 1960 casi no se encuentra producción escrita, pero sí una importante tarea de enseñanza y cambios significativos en su marco conceptual”. En esta etapa, se aleja de la APA, funda la Primera Escuela de Psiquiatría Social y promueve “una presencia cada vez mayor del psicoanálisis por fuera de esa institución” (Macchioli, 2013:11). Desde alrededor de 1956 y hasta su muerte en 1977, Pichon-Rivière participa en la fundación de varias instituciones enfocadas en lo social y crea, en 1967 la Primera Escuela Privada de Psicología Social. Según Vicente Zito Lema, Pichon-Rivière pasa paulatinamente del psicoanálisis a la psicología social “porque cada vez le fue interesando más la actividad de los grupos en la sociedad” (Zito Lema, 1991: 103), aunque esto implicó abandonar la concepción psicoanalítica ortodoxa. Para Pichon-

Rivière “sólo la praxis introduce inteligibilidad dialéctica en las relaciones sociales y restablece la coincidencia entre representaciones y realidad” (Zito Lema, 1991: 108).

Fernando Fabris se refiere como sigue a su singular teoría, que irrumpe a mediados de los años 50:

La idea de espiral dialéctica, formulada por Heráclito y retomada por Hegel, Marx y Lenin, es objeto ahora de apropiación global (...). Lo creativo se desenvuelve en una dirección que va de lo simple a lo complejo, de lo unilateral a lo multilateral, por diferenciaciones y nuevas síntesis, en sucesivas vueltas en espiral (Fabris, 2007: 330).

Carpintero y Vainer (2005), señalan que, en el enfrentamiento con la psiquiatría manicomial, es importante resaltar la figura de Pichon-Rivière y su trabajo ubicado en el cruce entre la psiquiatría, el psicoanálisis y el trabajo en grupo, posteriormente retomado en diferentes experiencias, como reseño en secciones posteriores.

1.2.3. Paradojas durante “La Libertadora” y el onganato

Según Klappenbach (2006), al promediar el siglo XX, en Argentina se había desarrollado todo un conjunto de teorías, técnicas e intervenciones prácticas en el campo de la orientación profesional, que eran canalizadas por un Estado que había consolidado una nueva clase trabajadora y tenía intenciones planificadoras, incluso para los enfermos –como evidencia la obra de Carrillo–. Cuando al madurar la década del 60, el Estado comienza a perder hegemonía, también lo hace esta orientación hacia el trabajo.

También según Macchioli (2013:10) “en la Argentina, el movimiento de la salud mental se implanta a mediados del siglo XX en el marco de una importante modernización y renovación cultural, coincidente con el clima internacional”. Asimismo, de acuerdo a lo que plantea Chiarveti (2008: 174), durante el gobierno de facto de la autoproclamada Revolución Libertadora (1955-1957) y el auge del desarrollismo en América Latina, se produjeron tres hechos relevantes en las políticas de salud mental: la creación del Instituto Nacional de Salud Mental (INSM), la creación de las primeras Carreras de Psicología en el país (Universidad Nacional del Litoral, en 1956 y Universidad Nacional de Buenos Aires, en 1957) y la creación de uno de los primeros servicios de Psicopatología en un hospital general (el Policlínico de Lanús, construido en el período Carrillo).

Siguiendo el modelo de Estados Unidos, el gobierno creó en 1957, mediante el Decreto Ley N° 12.628, el Instituto Nacional de Salud Mental como organismo descentralizado, entre cuyos fines figuraban: prevenir las enfermedades neuropsiquiátricas; prestar asistencia integral a los enfermos que padecen afecciones neuropsiquiátricas y contribuir a la recuperación y rehabilitación social de estos enfermos. La dirección técnica y administrativa del organismo sería ejercida por el Consejo Nacional de Salud Mental (CNSM). Se creaba, también, una Comisión Nacional Asesora de Salud Mental (CNASM) con atribuciones para elaborar y actualizar permanentemente un programa de atención de la Salud Mental para todo el territorio de la Nación (Chiarvetti, 2008:174).

Según Chiarvetti, la Comisión Argentina Asesora en Salud Mental, a lo largo de sus once años de existencia, intentó “rescatar la especialidad de la segregación manicomial que la mantenía arbitrariamente separada del cuerpo general de la medicina” y, al mismo tiempo, facilitar la apertura a la labor preventiva (Chiarvetti, 2008:174). Esta Comisión dio nacimiento, en los años 1959 y 1960, a la Federación Argentina de Psiquiatras (FAP). Inicialmente, como señalan Carpintero y Vainer (2005), este grupo de psiquiatras reformistas fue renuente a aceptar la práctica de otros profesionales, particularmente de los psicólogos, “actuando corporativamente, detentando el poder en la Salud Mental, lo que llevó a que transformaran la lucha por la Salud Mental en una interna psiquiátrica y que no pudieran contar con los apoyos de otras profesiones que estaban entrando al campo” (cit. en Chiarvetti, 2008: 175). Luego en la FAP fueron ocupando espacios psiquiatras más progresistas y abiertos al trabajo conjunto con psicólogos. Emiliano Galende (1990) define a esta asociación como el “primer movimiento científico-gremial masivo que encara políticamente la reforma en Salud Mental” (cit. en Chiarvetti, 2008:175).

Respecto a la creación del Servicio de Psicopatología en el hospital de Lanús, Chiarvetti menciona que se hace cargo de la jefatura, por concurso, Mauricio Goldenberg el 1 de octubre de 1956. Goldenberg se proponía “hacer otra psiquiatría y, más aún, ampliar el campo para trabajar en ‘salud mental’ (...) a partir de un Servicio (abierto) de Psiquiatría en un hospital general, con todos los recursos terapéuticos disponibles, integrando los aportes de la psiquiatría dinámica, la psicología social y la psiquiatría clínica” (Goldenberg, 1983 cit. en Chiarvetti, 2008: 175). Para Carpintero y Vanier (2005) este servicio se convirtió en un modelo de atención en Latinoamérica y, además, formó a numerosos psicoanalistas por fuera de la Asociación Psicoanalítica Argentina (APA).

En 1967, el gobierno de facto de Onganía sancionó la Ley 17.132, de Ejercicio Legal de la Medicina. Según el artículo 91 de tal normativa, los psicólogos –que comenzaban a egresar de universidades nacionales– sólo podían desempeñarse profesionalmente bajo dependencia del “médico especializado en psiquiatría” y sólo “por indicación y bajo su supervisión”. Ante esto, una gran mayoría de psicólogos pasó a dedicarse a la atención clínica individual, pero otros que se percibían a sí mismos como agentes de cambio social procuraron insertarse en instituciones de salud mental (Klappenbach, 2006).

Durante la dictadura del Onganía, asume la dirección del Instituto Nacional de Salud Mental el coronel Estévez “que promueve el Plan de Salud Mental de 1967, con la incorporación de Comunidades Terapéuticas en los asilos (paradojas nacionales: el primer intento de reforma democrática en Salud Mental lo lleva a cabo una dictadura militar); se abren las colonias de alienados del interior del país a la participación de los psicólogos” (Galende, 1990 cit. Chiarvetti, 2008: 175).

En palabras de Chiarvetti,

El modelo de Comunidades Terapéuticas se implementó en algunos lugares como “experiencia piloto”. Dos de las experiencias más conocidas sufrieron vicisitudes diferentes: la de Raúl Camino en Colonia Federal (Entre Ríos), iniciada en 1967, duró hasta ya iniciada la dictadura de 1976; la de W. Ricardo Grimson, en el Hospital Esteves de Lomas de Zamora (Provincia de Buenos Aires), fue abortada violentamente a principios de 1971 por la dictadura de Levingston. Resulta evidente que los principios de las Comunidades Terapéuticas (democratización, permisibilidad, libertad de comunicación) y la instancia terapéutica clave (la asamblea comunitaria) no resultaban compatibles con el autoritarismo del gobierno de facto (2008: 175).

Coincidentemente, Carpintero y Vainer sostienen que:

Las experiencias de mayor avance en terapéuticas en Salud Mental transcurrieron fugazmente en nuestro país. Tuvieron el signo de ser ‘experiencias piloto’ permitidas inicialmente por la dictadura de Onganía, si se mantenían dentro de lo tolerado. Pero si atravesaban ciertos límites, eran clausuradas. Es que la defensa de la dignidad y la salud en esos momentos iban más allá de los objetivos deseados por las autoridades de un gobierno de facto (2004, cit. en Sanz, 2006: 28).

1.2.4. Resistencias entre dictaduras

En abril de 1972 se conformaron la Coordinadora de Trabajadores en Salud Mental (CTSM) y su Centro de Docencia e Investigación (CDI), como expresión del debate generado en el campo de la Salud Mental por las luchas contra la dictadura militar y lo que se anticipaba como su final, según Galende. La CTSM estaba integrada por la Asociación de Psicólogos de Buenos Aires (APBA), la Asociación de Psiquiatras de Buenos Aires, la Asociación de Psicopedagogos de Buenos Aires y la Asociación Nacional de Profesionales del Servicio Social en Salud Mental. Dice Galende:

(...) la Coordinadora se proponía una intervención política orgánica en la problemática del sector Salud Mental en su relación con lo social (...) apuntaba a asumir en los hechos el surgimiento en Argentina de este nuevo sector llamado de la Salud Mental, e intervenir en la definición de las nuevas relaciones que se establecían con el Modelo Médico, con el aparato público de salud, y las políticas generales en que se pensaba se definían tanto las condiciones de la salud psíquica del pueblo como el tratamiento de la enfermedad (1990, cit en Chiarvetti, 2008: 176).

La investigación realizada por Golcman (2012) es coincidente. El autor sostiene que entre los años 1966 y 1973, a pesar de la sucesión de gobiernos de facto caracterizados por la represión y la persecución política e ideológica, la psiquiatría pasó por una etapa de propuestas innovadoras y progresistas. Golcman se centra en el Proyecto Piloto de las comunidades terapéuticas del Hospital “José A. Esteves” y señala que en las décadas del 60 y el 70 en ese hospital convivieron prácticas que se venían llevando a cabo con anterioridad –como las terapias de choque, el uso de chalecos de fuerza, etc.– junto a otras que se fueron desarrollando bajo las líneas de la psicología comunitaria y el psicoanálisis. Esta coexistencia de diversos paradigmas en la institución en relación con la salud mental trajo aparejadas, según Golcman (2012), tensiones que llegaron a plasmarse en actos de persecución política hacia los trabajadores de la salud.

A pesar de la resistencia de los psiquiatras más ortodoxos y de las complejidades derivadas de la fricción entre distintos paradigmas, según Golcman (2012), se pusieron en cuestión algunas “verdades” vinculadas con la salud mental dentro de la institución hospitalaria: por una parte, el lugar del “loco” para la sociedad, a quien se le intentó quitar el estigma social mediante nuevos dispositivos de salud mental. Por otra parte, el modo de trabajo entre agentes de salud que intentaron llevar adelante una propuesta más horizontal e inclusiva de diversas disciplinas, como

la psicología, la terapia ocupacional, el psicoanálisis y la asistencia social. En 1976, el golpe militar introduciría una de las dictaduras más represivas y sangrientas en América Latina. A partir del golpe, la represión impidió el desarrollo de estas y otras experiencias progresistas y, por lo mismo, imposibilitó valorar su capacidad de construcción de un modelo alternativo en Salud Mental.

1.2.5. La gestión de Galli

Con la reapertura democrática de fines de 1983, Vicente Galli, un discípulo de Mauricio Goldemberg, asumió el cargo de Director de la Dirección Nacional de Salud Mental –creada durante la última dictadura militar–, entre marzo de 1984 y agosto de 1989. Siguiendo a Chiarvetti (2008), entre las estrategias generales que planteaba para Salud Mental, Galli proponía integrar las políticas en esa materia con las políticas generales de salud; el trabajo intersectorial; la ampliación de la cobertura (incluyendo acciones de promoción y prevención), tendiendo a la equidad para toda la población; la participación de usuarios y prestadores en la definición de necesidades, estrategias y asignaciones de recursos; el desplazamiento del modelo Hospital-Enfermedad hacia el modelo Comunidad-Salud, acompañado de un incremento presupuestario que lo hiciera posible y claramente no orientado a prácticas y sistemas custodiales, segregacionistas y/o exclusivamente asistencialistas; la transformación de los grandes hospitales psiquiátricos y el desaliento de los institutos privados que funcionaran similarmente; el desarrollo conceptual y práctico de la estrategia de Atención Primaria de la Salud (APS) en Salud Mental.

Chiarvetti sostiene que, no obstante las polémicas y debates que despertaron estas propuestas –sobre todo las referidas a la APS–, durante el gobierno alfonsinista hubo una política de salud mental diseñada con claridad que permitió llevar a la práctica acciones congruentes con ella. Para el autor, esa política se centró principalmente en las provincias, y entre ellas particularmente en las gobernadas por el radicalismo. En ese período los únicos efectores propios de la Dirección eran los Hospitales Psiquiátricos Borda, Moyano y Tobar García, y las Colonias Montes de Oca y Diamante; por otra parte, solo en seis provincias había direcciones específicas de Salud Mental dentro de los Ministerios de Salud provinciales.

Según Fernández Mouján (1991), el propio Vicente Galli reconoció que en los grandes hospitales psiquiátricos de Buenos Aires no hubo cambios de fondo pues “no se puede cambiar el funcionamiento de un hospital psiquiátrico si no cambia toda la estructura de concepción y organización de la red de salud mental en conjunto” (cit. en Chiarvetti, 2008: 176). No obstante,

Chiarveti afirma que Vicente Galli logró que al finalizar su gestión casi todas las provincias del país tuvieran la organización de una conducción de Salud Mental diferenciada al interior del área de Salud, que la Salud Mental fuera reconocida como una problemática importante para las políticas provinciales y que se conociera que las soluciones tradicionales eran injustas y poco efectivas. Por otra parte muchas provincias crearon en sus propios hospitales programas de resocialización de pacientes y sistemas alternativos a los vigentes. Hubo, también, provincias que encararon importantes cambios legislativos, como Río Negro⁶, Santa Fe⁷ y Entre Ríos⁸ (Chiarveti, 2008: 176).

Aunque los hospitales psiquiátricos no se modificaron sustancialmente, incorporaron actividades innovadoras. Sin pretensión de exhaustividad, es el caso de Cooperanza, en el Hospital Borda que, en 1985, bajo la coordinación de Alfredo Moffatt, ofrece distintos talleres de recreación que operan en el patio con el objetivo fomentar la trama vincular y fortalecer el sentimiento de identidad de los internos.⁹ En Río Negro la situación fue más allá de lo dicho, como veremos a continuación.

1.2.6. La desmanicomialización en el contexto de la provincia de Río Negro

En su *Crónica de la reforma del Sistema de Salud Mental en Río Negro*, Cohen y Natella (2013) ubican los antecedentes de la reforma rionegrina a mediados de la década de 1980 y adjudican a motivos ideológicos el silencio inicial que rodeó a la experiencia, tanto en el campo académico como en el del *establishment* psiquiátrico-psicológico. Situándose como parte de los protagonistas, los autores sostienen que la desmanicomialización fue concebida como “la transformación del sistema de salud mental, para que las personas con sufrimiento mental vivan en sus comunidades y no en hospitales psiquiátricos ni en ninguna otra forma de abandono. Para que no sean alejadas de su vida social, del trabajo, del hogar, de las oportunidades, de los intercambios y los riesgos” (Cohen y Natella, 2013: 17). La desmanicomialización supuso el cierre del manicomio en 1988, la modificación de las políticas de salud mental y los modelos de atención, la sustitución de la cultura manicomial por una cultura de inclusión y derechos. La reforma fue pionera en el país y en la región, por lo que “contó con resistencias adicionales (al iniciarse un proceso de cambio) y con escasas ‘hojas de ruta’” (2013: 19).

⁶ Concretado en la Ley N° 2.440/91, Ley de Promoción Sanitaria y Social de las personas que padecen sufrimiento psíquico, pionera en legislar sobre la desmanicomialización.

⁷ Ley N° 10.772/91, Ley de Salud Mental de la Provincia de Santa Fe.

⁸ Ley N° 8.806/94, Ley de Enfermos Mentales.

⁹ Moffatt, discípulo de Pichon Rivière, inicia sus actividades en hospicios durante el gobierno de Héctor Cámpora, las interrumpe durante la última dictadura y las retoma con el retorno de la democracia.

A lo largo de la obra, los autores sistematizan las acciones implementadas en el plano de ciertos principios rectores y estrategias y prácticas. Son principios rectores de la reforma, por ejemplo, atender e integrar a la persona con sufrimiento mental en su medio habitual desde un enfoque de crisis y de reinserción, reconocer las necesidades básicas como condicionantes de la salud mental y gestionar su satisfacción, y producir una práctica intersectorial, interinstitucional y con las redes de apoyo social. Son nuevas estrategias de la clínica de la desmanicomialización, la internación de personas con crisis de sufrimiento mental en hospitales generales, la atención ambulatoria, la visita domiciliaria y la reinserción social.

La Ley de Desmanicomialización sancionada en Río Negro en 1991, legalizó lo que algunas de las prácticas recién mencionadas trataban de instalar como alternativa al encierro. Esta ley, según Chiarvetti,

promueve un sistema de salud que garantiza el tratamiento y la rehabilitación de las personas de cualquier edad con sufrimiento mental. Prohíbe ‘la habilitación y funcionamiento de manicomios, neuropsiquiátricos o cualquier otro equivalente, público o privado, que no se adecue a los principios de la ley’. La internación se concibe como último recurso terapéutico y en caso de que sea imprescindible debe lograr la más pronta recuperación y resocialización de la persona en el mínimo tiempo posible (2008: 177).

Pero también podemos escuchar voces críticas, que sin defender en absoluto el modelo manicomial, problematizan los procesos de instrumentación de la desinstitucionalización aportando a un imprescindible debate. Según plantean Sans (2013) y Spiguel (2007), la ley es insuficiente pues no está respaldada por una implementación estatal de programas hacia adentro y afuera de los hospitales; esos programas deberían contemplar la capacitación permanente de los equipos de salud, el trabajo activo con la comunidad para transformar el imaginario social respecto a la locura y generar paradigmas inclusivos, la intervención con las familias de los enfermos y la creación de un movimiento político instituyente en el Estado” (Sans (2013: 71), la puesta en marcha de dispositivos intermedios¹⁰ de rehabilitación psicosocial, de reinserción comunitaria y de promoción laboral que permitan una integración real de la persona con padecimiento psíquico severo.

Básicamente la crítica que estos autores plantean al texto de la Ley es que, a pesar de constituir un gran avance desde el punto de vista ideológico-político en cuanto a la abolición del

¹⁰ Los dispositivos intermedios son instancias terapéuticas extrahospitalarias y transitorias a las que refiere la Ley Nacional 26.657

manicomio como institución de referencia del modelo de atención (o de desatención) de la salud mental, también evidencia vacíos profundos que, desde su promulgación, permanecen cerrados a un necesario proceso de revisión y debate. Refieren que la redacción de la ley fue realizada por entendidos, sin diálogo con la comunidad, y justifican su observación en que la propuesta de Basaglia, mencionada entre los fundamentos de la ley rionegrina, considera prioritario lograr que el diálogo circule allí donde se organiza en un nuevo tratamiento de la locura, que transforma las prácticas y la relación entre los trabajadores del hospital y los pacientes, que involucra a otros miembros y hace comunidad (Sans, 2013).

En cuanto a la atención de los usuarios de salud mental, los autores remarcan la falta de las articulaciones interinstitucionales que exige la Ley, así como de suficientes dispositivos intermedios, presentes solo en algunos lugares de la provincia, y en forma muy reducida en relación con las necesidades existentes. Spiguel sostiene que la Ley parte de un análisis sociogenético: la sociedad es la que produce la alteración psicopatológica. No obstante, desde el Estado,

no se hace nada para trabajar sobre esa sociedad. Sólo hay algunos lugares para compartir con otros pacientes, pero no hay [suficientes] ‘casas de medio camino’ (estas podrían brindar un lugar para dormir a los pacientes que trabajan y por problemas familiares o por su propia enfermedad no pueden vivir en sus ámbitos domésticos) ni hospitales de día, no hay recursos fundamentales (Spiguel, 2007: s/p).

A juicio de estos autores, la falta de financiamiento para llevar adelante estas políticas es un factor clave, pero también inciden ciertos vacíos o imprecisiones del texto de la Ley y su reglamentación, como por ejemplo que “al no mencionar presupuesto y financiación genera incoherencia entre los medios y los fines” (Sans, 2013: 80). Puesto que los riesgos de una desmanicomialización sin presupuesto son reemplazar el encierro por la intemperie. Otro aspecto señalado por Spiguel es que la Ley “parte de un concepto encubridor que es hablar de una especie de ‘fenómeno’ llamado ‘sufrimiento mental’, como si se hablara de alguien que tiene fiebre. Es un eufemismo para ocultar la enfermedad mental y sus causas, que son biológicas, psicológicas y sociales” (2007: s/p).

Esta indiferenciación es, para Spiguel, una forma de negar por omisión las necesidades específicas de personas con padecimientos como las psicosis, que implican una mayor vulnerabilidad y que requieren estrategias de atención que no son las mismas que para una

persona estresada, por dar un ejemplo. Esta negación, sostiene Sans, ha tenido consecuencias fácticas graves, que atentan contra los derechos de las mismas personas que la ley intenta defender. En suma, para estos autores, “no nombrar” es de alguna forma dar lugar a ciertos tipos de abandono institucional y social. En este sentido se hace necesario establecer una discriminación, en el sentido positivo del término, que reconozca y haga lugar a las personas en situación de mayor vulnerabilidad psíquica y socio-económica, a través de una política activa orientada a generar más dispositivos intermedios que las contemplen, así como estrategias intra e inter institucionales, familiares y comunitarias para hacer efectivas oportunidades más igualitarias de inclusión social.

El trabajo de Paulin Devallis, Baffo y Onocko Campos, realizado en Río Negro, complementa esta mirada al indagar lo que la desmanicomialización supone para los trabajadores del campo de salud mental. Como uno de los resultados de su investigación, plantean:

Los trabajadores [de salud mental en Río Negro] reconocieron una serie de sentimientos que expresaron, como desgaste, frustración, agobio, soledad y enojo. Los asociaron con diversas vivencias y situaciones cotidianas, ligadas a la modalidad del abordaje, a los resultados obtenidos en su labor e incluso a algunas de las características del propio sufrimiento mental, como la cronicidad. [...] Al tratar las dificultades del trabajo intersectorial expresaron falta de respuesta de otras instituciones a las necesidades de comida y vivienda de los usuarios. Estar expuestos a esas situaciones de miseria sin poder resolverlas les provoca malestar. Además, queremos resaltar la ausencia rotunda del concepto de peligrosidad, puesto que ninguno de los trabajadores lo utilizó durante las discusiones en grupo, ni siguiera para fundamentar las dificultades del trabajo en salud mental (Paulin Devallis, Baffo y Onocko Campos, 2016: 273).

Es por esto importante reiterar que un proceso de desmanicomialización no termina con el cierre de los manicomios (solo había uno en Río Negro y se trataba de un hospital pequeño, no de una institución de la enorme envergadura de los hospitales Borda o Moyano, y que contaba con dispositivos de atención comunitaria que se desmantelaron al desaparecer la institución). El cierre de los manicomios debe estar necesariamente acompañado por la creación de programas orientados a dar respuesta de manera integral a las necesidades de prevención y tratamiento de los problemas de salud mental y la evaluación periódica de la implementación de la ley, en el marco de un trabajo de concientización con la comunidad toda (Sans, 2013), así como de la dotación de un número adecuado de trabajadores y recursos para acompañar el proceso.

Cohen y Natella (2013) reconocen que el desarrollo de la desmanicomialización no fue homogéneo entre los equipos de cada una de las localidades de la provincia y que el alcance de cada uno de los desarrollos locales fue interdependiente del contexto. No obstante, consideran que a pesar de tres décadas de desarrollo, el sistema de salud mental rionegrino es muy joven frente a la cultura asistencialista aún imperante en el país, basada mayormente en prácticas restrictivas, en la supresión sintomática y en la institucionalización, y no en el respeto y la garantía de derechos, como sustenta la desmanicomialización.

Finalmente quisiera hacer referencia aquí a la actualización de la Ley de Desmanicomialización 2440, aprobada en diciembre de 2018, la cual no menciona en ningún caso el papel del arte y la cultura en la desmanicomialización de Río Negro. En la provincia son significativas las experiencias de trabajo en arte y salud mental que, aunque con modalidades y trayectorias distintas, integran usuarios de salud mental del sistema público de salud en un período que se extiende desde hace 22 años y hasta la actualidad. Funcionan con una perspectiva de derechos humanos y son coherentes con los principios fundamentales de la Ley. Varias de ellas se insertan en dispositivos que pertenecen al Sistema Público de Salud y la mayoría integra la Red Argentina de Arte y Salud Mental, que incluye organizaciones con 30 años de antigüedad en el país. Además de El Brote que, si bien no pertenece al sistema de salud está integrado desde sus comienzos por usuarios del servicio público de salud mental, en Bariloche funcionan el Centro Cultural Comunitario “Camino Abierto” (dispositivo intermedio perteneciente al Hospital Zonal¹¹) y la biblioteca “Énfasis en el papiro dorado”, en el mismo hospital. En El Bolsón, se dictan los talleres artístico-culturales del grupo “La Barca, Familiares, amigos y usuarios del Servicio de Salud Mental”, del Hospital de Área. En Cipolletti, funcionan “La ventana” (que no pertenece al sistema de salud) y el Centro de Promoción Social y Cultural “Punto de encuentro”, coordinado por referentes del Servicio de Salud Mental del Hospital “Pedro Moguillansky”, desde 2010. En General Roca, se desarrollan el taller “Analis-arte” del hospital “Francisco López Lima”, desde 2004; el grupo terapéutico “Árbol”, conformado por pacientes y profesionales del Servicio de Salud Mental del mismo hospital, desde 2010; el “Espacio SaludArte” y “Cantando y Sonando”. Y en la localidad de Cervantes, se desarrolla un taller de teatro aún sin nombre.¹² En estos dispositivos prima en general un enfoque terapéutico-rehabilitador con base comunitaria que se vale de herramientas artístico-culturales. Dados estos antecedentes, llama la atención que

¹¹ El Centro Cultural Camino Abierto depende del Hospital Zonal de Bariloche y brinda desde el año 2008 talleres de todo tipo, algunos de ellos dedicados a la actividad artística. Es producto de la concreción de una iniciativa de Estado, sostenida con una gran dosis de voluntad, ya que la contratación de los talleristas siempre ha sido un problema no resuelto por el Ministerio de Salud provincial.

¹² Pido disculpas si omito nombrar algún dispositivo.

la actualización de la Ley de Desmanicomialización ignore el aporte que los talleres artístico-culturales realizan a las personas en tratamiento en nuestra provincia.

En el mismo sentido, en el sitio web de Salud Mental Comunitaria del Gobierno de Río Negro (<https://rionegro.gov.ar/index.php?contID=49094>) se resalta que la Ley 2440 promueve a las empresas sociales como dispositivos que posibilitan la rehabilitación y la inclusión social de las personas y se expone que, debido a la relevancia que estas empresas tienen dentro del Programa de Salud Mental, han sido declaradas de interés provincial por la Legislatura de Río Negro en el año 1997. No obstante, de las empresas sociales mencionadas, en línea con las *Pautas para la Organización y Funcionamiento de Dispositivos de Salud Mental* (Dirección Nacional de Salud Mental y Adicciones, 2019) todas se dedican a la producción y comercialización (textil, de alimentos, de plantas o de mantenimiento) y en ningún caso a la creación artística, como si esta no constituyera “una actividad significativa para cada quien, valorada socialmente, remunerada y en la medida de las posibilidades de cada uno en cada momento de su vida; [que] opera como un estructurante físico y psíquico, hace a la autoestima y dignidad de las personas, es parte constitutiva de su identidad y posibilita su circulación en la trama social” (Dirección Nacional de Salud Mental y Adicciones, 2019: 39). Es decir, como en la reformulación de la Ley 2440, vuelve a ser notoria la omisión de los dispositivos artísticos-culturales existentes y posibles en el campo de la inclusión de personas con padecimientos de salud mental.

1.2.7. Menemismo y descentralización de la salud mental

Hacia fines de los 80 y comienzos de los 90 la avanzada del neoliberalismo, con sus políticas de descentralización, tercerización y privatización de servicios, afectó la estructura y el alcance del Estado nacional, impactando también sobre los servicios de salud mental. La Dirección Nacional de Salud Mental fue una de las direcciones de la Secretaría de Salud que resultó cerrada, dejando en evidencia la carencia de una autoridad de aplicación que condujera una política. Asimismo, como parte del proceso descentralizador, se transfirieron la gran mayoría de las instituciones monovalentes (entonces bajo la órbita del Estado nacional) a las distintas jurisdicciones, perdiendo el nivel central de la salud mental jerarquía institucional, presupuesto y conducción para atender esta importante problemática sanitaria.

La introducción de modalidades de gestión propias del sector privado en el sistema público repercutió negativamente sobre su capacidad y funcionalidad, lo que, sumado a la profunda desregulación del sistema de obras sociales, redundó en el fortalecimiento del subsector privado (D’Agostino, 2016).

La crisis de 2001 profundizó este cuadro y el sistema público de salud, pese a sus carencias, se convirtió en el único recurso para amplios sectores de la población que anteriormente eran asistidos por otros subsectores.

1.2.8. La Ley Nacional de Salud Mental

Las luchas de los colectivos sociales en el ámbito de la salud mental desembocan, durante el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner, en la promulgación de una nueva Ley Nacional de Salud Mental, la 26.657, con importantes avances en el enfoque de la problemática de las personas con padecimiento mental y las estrategias de atención que se impulsan desde el Estado. La ley se promulgó en 2010 y se reglamentó en 2013. Según el CELS (2015: 467), “con la ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) en 2008 y la sanción de la Ley Nacional de Salud Mental (LNSMYA) en noviembre de 2010, los grupos defensores de los derechos de los usuarios de los servicios de salud mental cobraron protagonismo”.

La sanción de la Ley Nacional de Salud Mental y Adicciones N° 26657 (en adelante LNSMyA) fue un hito para las organizaciones de usuarios, familiares, profesionales, trabajadores del campo y organismos de derechos humanos. La LNSMyA identifica la situación de la salud mental como un tema de derechos humanos y considera la existencia misma del modelo manicomial como violatoria de derechos fundamentales. Por lo tanto, los manicomios deben cerrarse antes de 2020 y sustituirse por un sistema de salud mental inserto en la comunidad, no centrado en la internación, con un abordaje interdisciplinario e intersectorial, basado en los principios de la atención primaria de la salud y orientado a reforzar, restituir o promover los lazos sociales. El cierre de los manicomios implica planes de externación sustentable de las personas allí alojadas, que articulen políticas de inclusión laboral, educación y acceso a la vivienda. No obstante, según el CELS (2015), el análisis de la implementación de la LNSMyA muestra serias falencias pues no se ha traducido en políticas públicas que modifiquen efectivamente la realidad. Su aplicación ha quedado demorada o parcializada, pues aún no se ha realizado su adecuación en las provincias, por ejemplo, siendo el aspecto de asignación presupuestaria el más conflictivo.

Actualmente, a nueve años de la LNSMyA, en el conjunto del país, aún subsisten las lógicas manicomiales, abroqueladas en grandes instituciones que siguen funcionando como depósito de personas, casi en su totalidad pobres, de acuerdo al modelo de encierro y exclusión que acarrea el ya mencionado deterioro personal. Podría mencionar, en la Ciudad de Buenos Aires, los hospitales Borda, Moyano y Tobar García; en la provincia de Buenos Aires, los hospitales

Melchor Romero, Open Door y Montes de Oca; en Córdoba, el Hospital Neuropsiquiátrico Oliva y el Pabellón psiquiátrico Colonia Alborada del Hospital Domingo Ceballos de Bell Ville; en Santiago del Estero, el Hospital Diego Alcorta; en Misiones, el Centro de Rehabilitación de Salud Mental Dr. Ramón Carrillo; en Corrientes, el Hospital San Francisco De Asís; en Mendoza, el Hospital El Sauce; en Tucumán, el Hospital Obarrio; en Santa Fe, la Colonia Psiquiátrica Oliveros, por mencionar algunos y solo del ámbito público. La mayoría de estas instituciones carece de dispositivos en consonancia con la Ley Nacional de Salud Mental. De acuerdo con el CELS:

Entre 2010 y 2015 hubo serias dificultades para la vigencia de los derechos de las personas con padecimientos mentales: no se avanzó en un programa orientado al cierre de los manicomios, no se realizó el censo epidemiológico de la población internada, tampoco se ampliaron los cupos para disponer internaciones en los hospitales generales, ni se desarrolló una política de viviendas asistidas para quienes podrían ser externados (CELS, 2017: 203).

Los manicomios, como refiere Sava (2013), son también un negocio para laboratorios, corporaciones médicas, empresas de alimentos, lavandería, seguridad, etc. a las que el hospital deriva servicios y entrega sumas considerables; empresas que, para él, se opondrán a cualquier intento de desinstitucionalización.

Ahora bien, como mostraré más adelante, en relación con las luchas antimanicomiales es importante la labor de organizaciones como el Frente de Artistas del Borda (FAB), surgida a fines de 1984 en el seno del Hospital Psiquiátrico Borda, en Ciudad de Buenos Aires, o la Red Argentina de Arte y Salud Mental, iniciada por el FAB hace más de veinte años y que reúne experiencias de Arte y Salud Mental de todo el país. Organizaciones como estas, junto a colectivos de derechos humanos, sostienen desde hace años la lucha por el pleno reconocimiento de los derechos humanos de las personas con padecimientos psíquicos y la abolición del manicomio.

1.2.9. De Ministerio a Secretaría

En 2018, año en que finalizamos este trabajo, el contexto nacional ha dado un giro. Pasamos de un gobierno que impulsó políticas distributivas, como la asignación de pensiones por discapacidad, y que permitió avanzar con determinadas conquistas sociales desde una perspectiva de derechos, como la Ley Nacional de Salud Mental y Adicciones, a otro que marca el retorno de políticas neoliberales y sus respectivas recetas de ajuste que impactan sobre los sectores más vulnerables.

En agosto de 2016, mediante el decreto 908, el presidente Mauricio Macri dispuso una modificación del sistema de salud nacional que implicó la creación de la Cobertura Universal de Salud (CUS), con el argumento de que “el financiamiento de los sistemas de salud requiere una asignación adecuada de los recursos, en orden al adecuado cumplimiento de los derechos de los beneficiarios en general” (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2016). No obstante, según nuestra constitución nacional, “toda persona tiene derecho a la asistencia médica y los servicios sociales necesarios”, es decir, la Argentina ya contaba con un sistema de salud público universal y gratuito. Por esta razón, un conjunto amplio de organizaciones de DDHH de todo el país se manifestaron contra el decreto por considerar que, en un contexto regresivo del rol rector del Estado, constituía un avance privatista encubierto que produciría mayor desigualdad en el sector de la salud, así como una considerable transferencia de fondos públicos a fondos privados.

En el campo de la salud mental, en noviembre 2017 el Poder Ejecutivo Nacional dio a conocer el Proyecto de Decreto Reglamentario de la Ley Nacional de Salud Mental 26.657 que, de acuerdo con el CELS (2017), pretendía eliminar la perspectiva de DDHH reemplazando el concepto de padecimiento psíquico por el de trastorno mental y, con ello, reinstalando un enfoque psiquiátrico biologicista que niega el carácter multideterminado (biológico, histórico, socio-económico, cultural, y psicológico) de los padecimientos mentales. El proyecto de decreto, según el CELS, reubicaba al manicomio bajo el nombre de “hospital especializado en psiquiatría y salud mental”, anulando el objetivo presente en la Ley 26.657 de sustituir los manicomios para el año 2020, y reasumía el aislamiento de personas, a quienes volvía a considerar “enfermas” y “peligrosas”, entre otros retrocesos. Una amplia y diversa red de organizaciones de usuarios y familiares, trabajadores, universidades, sindicatos, agrupaciones de derechos humanos, organizaciones sociales, políticas, asociaciones de profesionales, etc. exigió la anulación del proyecto de decreto.

En diciembre de 2017, Andrew Blake, en cuya gestión se publicó el proyecto de decreto y cesaron programas y líneas de acción estatales significativas en diversas provincias, renunció a su cargo en la Dirección Nacional de Salud Mental y fue sustituido por Luciano Grasso. Grasso se pronunció a favor de la LNSMyA. Sin embargo, a principios de 2018, convocó a la Red Nacional de Arte y Salud Mental para un trabajo conjunto en la elaboración de Recomendaciones para la Red Integrada de Salud Mental con Base en la Comunidad, con foco en el eje Arte y Salud Mental, pero terminó traicionando la colaboración de la Red al enmarcar la publicación del cuadernillo, de manera inconsulta, en el marco de la CUS (Ministerio de Salud y Desarrollo Social, Dirección Nacional de Salud Mental y Adicciones, 2018: 7).

En septiembre de 2018, mes en el que se publicaban las Recomendaciones mencionadas, el Gobierno nacional redujo de 18 a 10 los ministerios y Argentina se convirtió en el país con el gabinete más chico de América Latina. El Ministerio de Salud, así como los de Trabajo, Agroindustria, Energía, Cultura, Turismo, Modernización y Ciencia y Tecnología pasó a ser una Secretaría del Ministerio de Salud y Desarrollo Social, lo cual le restó rango jerárquico, autonomía, peso simbólico e independencia presupuestaria. En un comunicado firmado por el CELS y otras organizaciones, se advierte que

La degradación del Ministerio de Salud, la primera que sucede en un gobierno democrático, además de ser elocuente desde lo simbólico, traerá aparejada una pérdida del poder de rectoría de la política sanitaria nacional, hasta entonces ejercido, a pesar de innumerables dificultades, por dicho Ministerio. Este cambio, viene a sustanciar la reforma del sistema sanitario argentino que desde 2016 se pretende llevar adelante (CELS, 2018).

En febrero de 2019, en una audiencia pública ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), organizaciones denunciaron torturas, tratos crueles, inhumanos y degradantes en hospitales psiquiátricos de la Argentina. Representantes del Estado allí presentes tuvieron que reconocer las violaciones de derechos humanos denunciadas y declararon, según informa el CELS (2019), que el proceso de transformación no es homogéneo y que la lógica manicomial aún perdura ya que no existen los dispositivos intermedios necesarios.

En el mismo informe se señala que las organizaciones subrayaron lo siguiente:

el Estado argentino hoy invierte una gran cantidad de dinero en el sostenimiento de los hospitales monovalentes, cuando debería reorientar sus recursos a la creación de dispositivos comunitarios, y los fondos destinados a actividades de promoción de la salud mental comunitaria se están reduciendo año a año de un modo alarmante (CELS, 2019).

El problema continúa en la actualidad. Los sectores contrarios a la LNSMyA, cuyos intereses corporativos se ven amenazados (en especial los vinculados con clínicas privadas y los servicios privados que compran los hospitales psiquiátricos públicos) argumentan más o menos eufemísticamente a favor del manicomio y pretenden forzar modificaciones de la LNSMyA, que apunta al reemplazo de los “neuropsiquiátricos” por la atención de la salud mental en el marco de la comunidad, pone límites a la internación de personas contra su voluntad y prohíbe la apertura de nuevas unidades públicas y privadas dedicadas exclusivamente a la atención psiquiátrica. Por lo tanto, por más que en distintos sectores del ámbito de la salud mental se pueden percibir cambios de mentalidad en los enfoques tradicionales de atención, no parece

existir hoy la posibilidad de trascender en políticas públicas concretas en tanto y en cuanto no existen la voluntad política y los aportes específicos que se requieren para la plena implementación de la LNSMyA.

Hasta aquí, sin pretensión de exhaustividad, he repasado momentos clave en el modo en que se concibió la salud mental en nuestro país y en Río Negro en particular. En el próximo apartado me enfocaré en describir sucintamente la relación entre salud mental y trabajo teatral para concluir la contextualización del caso que estudio en este trabajo.

1.3. Salud mental y trabajo teatral en Argentina

Uno de los hitos de la relación entre salud mental y trabajo teatral en nuestro país fue la constitución orgánica de la Red Argentina de Arte y Salud Mental, en 1995, creada a partir de los festivales organizados por el Frente de Artistas del Borda (FAB) desde el 1989. Entre los principales objetivos de la Red se destaca el de convocar y reunir a todas las instituciones, grupos e individuos que propendan hacia la desmanicomialización y la defensa de la salud pública y gratuita, y que tengan al arte y la creatividad como sostén de su práctica. La Red ha realizado hasta el momento catorce congresos y festivales latinoamericanos llamados anteriormente Festival y Congreso Latinoamericano de Artistas Internados y Externados en Hospitales Psiquiátricos “Una Puerta a la Libertad. No al Manicomio” y actualmente Festival y Congreso Latinoamericano de Arte “Una puerta a la libertad-No al manicomio”. Al momento de escribir este trabajo no he hallado ningún artículo académico que conceptualice o sistematice las acciones de la Red. No obstante, puedo basarme en Bang (2014) para afirmar que la lógica de redes en salud/salud mental propone tener una visión del poder que implica asumirlo como capacidad para el desempeño de tareas y responsabilidades *en relación* y no como un objeto o cosa que pertenece a alguien en particular. Así, la Red propone el encuentro, la discusión, el compartir y decidir colectivamente haciendo de la participación un factor de salud mental en sí.

Por otra parte, diferentes experiencias que dan cuenta de la relación entre salud mental y artes escénicas en la Argentina se encuentran documentadas en trabajos situados a partir de la llamada “postdictadura” (Dubatti, 2015). El más reciente de estos trabajos es *Teatro y salud. Entre el caos biológico y el arte terapéutico*, publicado en 2016 por Claudio Pansera. El autor se inscribe en la corriente del teatro social, concebido como actividad creativa que trasciende el sentido de espectáculo y bien cultural para producir mejoras en la calidad de vida de las personas y comunidades desfavorecidas. A partir del análisis de respuestas a una misma serie de preguntas en torno a ejes organizativos, el libro sistematiza muy diversos proyectos de teatro social así

entendido y focaliza en experiencias como Las despechadas (Córdoba), Payamédicos y el Frente de Artistas del Borda (Buenos Aires), Proyecto Crianza (Bahía Blanca) y Teatro en prevención de adicciones (Entre Ríos). La obra se centra en los efectos terapéuticos y sociales de las iniciativas y postula la capacidad del teatro para generar resiliencia.

Arte y desmanicomialización. Una puerta a la libertad en hospitales psiquiátricos públicos de Argentina, compilado por Alberto Sava (2008) da cuenta de experiencias artísticas y creativas que se desarrollan desde 1984 en diferentes instituciones: el Hospital “Borda”, los hospitales “Pereyra” y “Los sauces”, en Mendoza; el Hospital “Melchor Romero” de La Plata, el Grupo Arlequines, de Chaco y el grupo El Brote, en Río Negro, entre otros. El libro se enfoca en dar cuenta de los efectos positivos de dichas experiencias en los planos subjetivo, institucional y social.

Un cambio personal, ya que para el artista, entrar en un proceso creador, llegar a una producción artística y mostrarla, es necesario, natural y positivo. El segundo efecto era que pensábamos que, en la medida en que esa producción saliera, podía generar un efecto institucional. Y un tercer efecto social, que cambiaría el imaginario social con respecto a la locura y al manicomio (Sava, 2008: 24).

Otro libro coordinado por Sava y publicado también en 2008, *Una experiencia desmanicomializadora. Arte, lucha y resistencia* reconstruye específicamente la experiencia pasada y presente del Frente de Artistas del Borda. El libro se compone de varias partes heterogéneas. Por un lado, de ensayos de los profesionales que participan y participaron del FAB; por otro, de los testimonios y la producción literaria de algunos de sus integrantes del Frente y participantes en los Festivales Latinoamericanos de Artistas Internados en Hospitales Psiquiátricos. Las primeras páginas revelan, además, las voces de algunos internos que cuentan cómo se desarrollan sus días dentro del hospital, a las que se suman las de los profesionales que denuncian los malos tratos sufridos por los pacientes internados y explican de qué se trata el proyecto de la desmanicomialización. Dando lugar a esta pluralidad de voces, la obra procura demostrar que la circulación de productos artísticos produce modificaciones en los artistas internados y externados, quienes llegan a percibirse como productores de arte y no como enfermos mentales, así como en la institución y en la sociedad, que se vuelven más inclusivas.

El trabajo de Rufa (2016) también describe una experiencia llevada adelante por el FAB. Para la autora, la representación teatral es una instancia que ofrece al paciente una posibilidad de resubjetivación a partir de la mediación del espectador:

subir a un escenario da la posibilidad de presentarse como artistas frente a un público que se encuentra fuera del hospital, momento en el que se ocupa un lugar protagónico. Al mostrar la obra terminada, hay otros que observan y reciben una producción viva. Se produce, en términos de Dessors (1994), un reconocimiento de lo hecho, donde me vuelvo lo que soy en la expresión renovada del juicio de los otros. De este modo, se constituye un reconocimiento del ser, dador de identidad. Una mirada del otro que dignifica (Rufa, 2016: s/p).

Otra obra también referida al FAB es *Manifiesto Basura. Estallidos de un discurso desmanicomializador*, publicada en 2016 por el Espacio de Pensamiento del Frente de Artistas del Borda. Como lo anuncia el título, la obra se inscribe en el género del manifiesto y tiene como propósito pronunciarse por la desmanicomialización a través de la descripción de las experiencias de doce talleres y la reflexión de los coordinadores sobre los mismos. “Basura”, el otro término del título se define como cito a continuación:

Basura no como desechos que se tiran porque ya no sirven, ni como restos que contaminan la sobra de lo cotidiano. Sino como material de trabajo. Encantar lo dado. Basura: volver a la tierra, revolver entre cosas para entren en diferentes secuencias de narración. Devenir otros sentidos con los ya dados. Empujar la palabra que nos camina lo cotidiano abriendo paso a los sentidos de los cotidianos propuestos. *Desmanicomializar*: componer con los fragmentos del manicomio otro orden de relación. (FAB, 2016: 21-22).

Las descripciones son evocativas y presentan un tono a la vez contestatario y poético. A continuación, transcribo la descripción del taller de teatro del grupo “La tenés afuera”:

Fantasmas que hablan al oído, pensamientos que montan trampas invisibles, situaciones que se arman como escenarios de contradictorios deseos y frustraciones que juegan con los personajes de una historia. Sucesión de imágenes, fragmentos, donde lo que está placer en unos está dolor en otros. Estar verdugo que muda cada vez en la mirada del otro. Voces que gobiernan en silencios que estallan, caricias impalpables y fantasmas agazapados disfrutando de los lugares sin salida que nos prestan para habitar. *Verdugos, voces y silencios*: obra de creación colectiva, devenir teatro de aquello que nos conmueve, nos pone en alerta, con lo que elegimos jugar, teatralizar y seguir pensando (FAB, 2016: 31).

Cuando el Arte da respuestas: 43 proyectos de cultura para el desarrollo social (2006), libro coordinado por Dubatti y Pansera, reúne la descripción de experiencias llevadas adelante durante la postdictadura por asociaciones civiles sin fines de lucro, grupos solidarios, centros culturales, cooperativas, fundaciones y organizaciones no gubernamentales. La descripción resulta de la respuesta a una encuesta compuesta por una misma serie de indicadores. Los coordinadores expresan el objetivo de la obra como cito a continuación:

La propuesta de este libro, al analizar 43 proyectos a través de una encuesta realizada por los investigadores participantes a los responsables de cada uno mismos, es la producción de nueva información que posibilite nuevo conocimiento sobre un área que comienza a ocupar un lugar importante dentro de la dinámica social. [...] Un campo donde confluyen la producción cultural y la movilización social (Dubatti y Pansera, 2006: 13).

Los responsables de los proyectos indagados son tanto artistas profesionales como personas sin formación en arte, quienes no se dedican solo al teatro sino también a la murga, la narración oral, la acrobacia, el periodismo social o la música. Lo que los grupos tienen en común, según los coordinadores, es una concepción de arte como instrumento idóneo en procesos de reclamo y en procura de transformaciones. De las cuarenta y tres experiencias mencionadas, tres conciernen al teatro y la salud mental: el ya mencionado Frente de Artistas de El Borda, la Red Argentina de Arte y Salud Mental y El Brote. Al revisar la respuesta dada por El Brote ante la pregunta sobre el marco teórico, encuentro consideraciones sobre la educación comunitaria en salud que me parecen importantes en el marco de este trabajo con foco en lo formativo. Por un lado, El Brote afirma que la educación es un proceso de mutuo conocimiento y mutuo crecimiento social e individual; por otro lado, sostiene que el teatro es una actividad formadora de las personas pues “les da conciencia de las posibilidades expresivas, les enseña a comunicarse, a ser solidarias, a imaginar y modificar situaciones, circunstancias y relaciones” (Dubatti y Pansera, 2006: 45). Lo que está implicado en el aprendizaje, afirmaba El Brote en 2006, es la integración del cuerpo, el pensamiento y las emociones, lo que exige que el docente sea capaz de aceptar al otro, favorezca los procesos de auto-observación y reflexión en un espacio amoroso y amplíe los recursos del alumno. Si bien sigo sosteniendo actualmente estas consideraciones, pienso que en el trabajo reseñado no detallé, como me propongo ahora, en qué consisten las acciones formativas a las que El Brote dice adherir.

Por otra parte, en *Un teatro necesario. De los hechos teatrales que se produjeron entre los años 1995 a 2002 en los Talleres de Teatro del Hospital Dr. Carlos Pereyra en la Ciudad de*

Mendoza, libro publicado en 2010 por Elena Schnell, se da cuenta del trabajo realizado por la autora en talleres dictados dentro del hospital mencionado, con el objetivo de alcanzar la representación teatral en público.

El conjunto de obras reseñado en esta sección presenta dos características comunes.¹³ Una de ellas se expresa en el género de la sistematización de experiencias y parece dar respuesta a la firme voluntad de que se difundan prácticas teatrales en función de la salud (ex)puestas a disposición y discusión de los participantes para el logro de la desmanicomialización o su afianzamiento. No obstante, ante el predominio de la sistematización de experiencias, cabe preguntarse si otros géneros, como la descripción de las metodologías de enseñanza planificadas y puestas en práctica para llegar a la puesta en escena, no constituirían un aporte complementario. La otra característica común a los trabajos reseñados es el énfasis puesto en lo que el teatro aporta a los sujetos con padecimiento psíquico e incluso a quienes llevan adelante las experiencias, en términos de nuevos aprendizajes. En este último sentido, cabe plantearse otra pregunta: si este énfasis no puede ser complementado por un movimiento inverso, que focalice en lo que las personas que padecen enfermedades mentales aportan al teatro al constituirse agentes de la dramaturgia.

En este capítulo, presenté una breve conceptualización de la noción de salud mental como históricamente constituida y un panorama general sobre las concepciones nacionales de la salud mental, desde mediados del siglo XX hasta la actualidad. Me detuve en la provincia de Río Negro y presenté diferentes visiones sobre la Ley de Desmanicomialización, a fin de situar el contexto temporal y espacial específico en el cual El Brote inició sus actividades. Finalmente, reseñé los principales trabajos que dan cuenta de las relaciones entre teatro y salud mental en el marco de movimientos antimanicomiales y desmanicomializadores del país.

¹³ Un trabajo de diferente tipo, por tratarse de una novela histórica, es el que presenta Arturo Philip en *El hospital bizarro* (2008) en referencia al ex Hospital Neuropsiquiátrico de Carmen de Patagones. Lo considero porque se basa en una experiencia de integración próxima a lo que posteriormente fue la desmanicomialización en Río Negro. En 1980, Philip asume la dirección de dicho hospital, abre sus puertas permitiendo el ingreso y egreso libres de los pacientes e implementa un sistema de “comunidad terapéutica” que, según describe, se caracteriza por la inexistencia de privilegios entre médicos, enfermeros, pacientes y vecinos. El mayor mérito que se atribuye Philip es la apertura a los conocimientos sobre salud mental de Dominga Ñancufil, una *machi* de la etnia mapuche incorporada al plantel en carácter de asistente terapéutica. El éxito del trabajo conjunto disminuye la cantidad de enfermos y propicia un encuadre preventivo que incluye, entre otras actividades, la producción teatral (Philip, 2008). Esta experiencia teatral, de la que participé como co-coordinadora, constituye la primera práctica de desmanicomialización que se vale del teatro para generar un sistema comunitario de prevención de la salud.

A continuación, en el capítulo 2, caracterizo el trabajo pedagógico con Guille en El Brote, así como los logros que ella evidencia como actriz en formación.

CAPÍTULO 2. TEXTUALIZACIÓN, RECONTEXTUALIZACIÓN Y ESTRATEGIAS FORMATIVAS EN EL CONVIVIO PRE-TEATRAL

En este capítulo, caracterizo mi trabajo didáctico con Guille en *El Brote* y esbozo, como marco de esa estrategia formativa, la pedagogía empleada en el grupo teatral. Para esto, me valgo de un análisis de la dinámica de diferentes textos verbales y multimodales vinculados con la trayectoria formativa de Guille, así como de opiniones expresadas por ella en entrevistas concedidas a mí y a otros.

En primer lugar, reseño el enfoque asumido para el análisis de los textos. En segundo lugar, analizo los textos estableciendo pasajes o trayectorias entre textualizaciones y recontextualizaciones que muestran las propuestas formativas y la progresiva agencia de Guille en relación con la creación dramática. Describo tres estrategias didácticas generales: una que conduce al aprendizaje de la cultura grupal, otra dirigida al reconocimiento del nudo de la narración y la última, a la profundización del trabajo con el cuerpo-mente para inscribirlos en la percepción de sí como actriz. Para sostener este análisis de lo que en parte es mi propio trabajo, incluyo análisis de opiniones vertidas por Guille en diferentes entrevistas.

Con este análisis, pretendo aportar a lo que considero un vacío en los estudios sobre teatro y personas con diagnóstico de padecimiento mental: la descripción sistemática de las estrategias didácticas y su inscripción en una pedagogía teatral.

2.1. El análisis de la dinámica de los textos

De acuerdo con Lillis y Maybin (2017), se observa un creciente interés de la sociolingüística y áreas emparentadas con esta en los enfoques dinámicos del análisis de textos. Estas autoras, así como Maybin (2017), reseñan muy diversos trabajos que buscan capturar los cambios, movimientos y direccionalidades de los textos, así como relaciones entre textos, a través del espacio y el tiempo. Es decir, el texto no solo puede enfocarse como algo fijo y terminado, sino como un objeto que atraviesa diferentes “trayectorias”. Las dinámicas del cambio de los textos pueden ser analizadas desde diferentes ángulos: el cambio a través de la historia, el cambio entre textos vinculados, el cambio de propósitos, el cambio de las producciones e interpretaciones, el cambio de medio o modalidad; para estas diferentes formas, las autoras reseñan trabajos que dan nombres específicos al término más general de “trayectorias” o “dinámicas”. No obstante, ellas encuentran un punto en común entre los trabajos: todos buscan señalar que los procesos de textualización (o puesta en texto) y recontextualización (o puesta del texto en un nuevo contexto) tienen cierto impacto en el mundo social. Así, aparece otra dimensión que supera el análisis del

texto como algo fijo y terminado: la dimensión del efecto de los textos en la vida de las personas y en la conformación de los grupos y las instituciones. A esto se suma que el texto no se concibe solamente como texto hablado o escrito, sino que también ilustrado, filmado o actuado, es decir, multimodal. Se ve la relevancia de este enfoque para mostrar un trabajo formativo en el campo del teatro basándome en textos que se han transformado y han sido multimodales en muchas de sus existencias.

Los investigadores que Maybin (2017) reseña aplican estos enfoques dinámicos en el análisis de textos en dominios sociales específicos, como el académico, el periodístico, el editorial, el jurídico y el educativo (formal). La autora argumenta que el análisis de dinámicas o trayectorias en dominios particulares conduce a conocer procedimientos institucionales específicos y modos en los que quienes participan en las instituciones adquieren o pierden ciertas identidades y posiciones o cierta agencia. Como parte del proceso formativo que intento describir, trataré de buscar huellas de la progresiva agencia de Guille en relación con la creación textual dramática, así como de su cada vez más afianzada identidad de actriz, en el marco de una institución. Evidentemente, una investigación exhaustiva de procedimientos, posiciones e identidades excede los límites de este trabajo, pero la relevancia de una aproximación a estos aspectos parece innegable.

La misma Maybin señala que los trabajos en esta línea de las dinámicas textuales han tenido focos de atención en ciertos aspectos. Uno de ellos es el ideológico: muchos estudios se han enfocado en que las transformaciones de los textos están relacionadas con el poder de las instituciones dominantes. El autor que dio origen a esta atención en la ideología es el ruso Mijail Bajtin, quien postuló que todos los discursos ajenos son retomados por otro hablante o escritor con una intención diferente, por lo que en todo texto, el texto citado entabla una lucha entre los significados originales y los que pasa a adquirir. Desde esta perspectiva, autores posteriores a Bajtin postularon que la entextualización es “el proceso de volver extraíble el discurso, de convertir un tramo de producción lingüística en una unidad -un texto- que puede ser sacada de su contexto interactivo” (Bauman y Briggs, 1990: 73; cit. en Maybin, 2017) y también, que la textualización es ideológica, porque el acceso a los textos, su uso, sus valores, difieren según las posiciones que ocupan los hablantes o escritores en los contextos. En un sentido semejante, otro autor citado por Maybin, Linell, sugirió en un artículo de 1998 que el conocimiento de los contextos anteriores y actuales se comparte solo en forma parcial entre los hablantes y escritores de una misma comunidad de trabajo y que la recontextualización no es igualmente transparente para todos esos participantes. Así, la recontextualización no es el pasaje neutro de una parte de un texto producido en cierto contexto a un contexto diferente: el nuevo contexto producto de la

transferencia da al texto original un significado nuevo. Otro autor citado (Jones, 2009) aporta un nuevo aspecto que resulta importante tener presente porque trabajo en el campo de la enseñanza, la creación teatral, su presentación en distintos ámbitos y su difusión: en los procesos de textualización y recontextualización, deben considerarse la expresión del cuerpo y de la voz, el uso del espacio, el lenguaje sonoro y lumínico, el dibujo, la fotografía, el video, el audio, etcétera, y no solo las palabras habladas o escritas. Las diferentes tecnologías y medios implican particularidades y limitaciones textuales que deben tomarse en cuenta. Como mostraré, el proceso formativo de Guille abarcó textualizaciones y recontextualizaciones en muchos de esos modos y medios.

Ahora bien, tratándose de teatro, considero pertinente plantear una relación entre este enfoque y el asumido por Dubatti (2007a, 2007b, 2010). Desde la filosofía del teatro, este autor considera preciso distinguir, al menos, entre tres textos teatrales: el texto pre-escénico, dotado de virtualidad escénica y escrito en un gabinete antes del contexto de la puesta en escena; el texto escénico, conformado por la unidad verbal y no verbal que se realiza –y concluye– en el contexto de cada función y el texto post-escénico o pre-escénico de segundo grado, producido en el contexto de reescrituras de gabinete del texto escénico. Los contextos anterior a la representación, de la representación y posterior a la representación, así como los modos escrito, oral y corporal, hacen diferentes a estos textos, lo que deja en evidencia la posibilidad de conectar la propuesta de Dubatti con la de Maybin.

De estos textos diferentes, para Dubatti, solo el escénico tiene teatralidad real, puesto que en él confluyen tres acontecimientos: el convivial, el poético y el expectatorial. En tanto acontecimiento, el teatro es más que lenguaje (comunicación, expresión, recepción): es experiencia viviente (Dubatti, 2010). Además, en diálogo con el autor, director e investigador Eugenio Barba, Dubatti sostiene que estas diversas instancias de la composición teatral permiten reconocer diferentes tipos de dramaturgias: la dramaturgia de autor, de director, de actor y de grupo, con sus respectivas combinaciones e hibridaciones y, las tres últimas, englobables en el concepto de dramaturgia de escena. La dramaturgia de autor es la producida por los autores que crean textos teatrales pre-escénicos, antes e independientemente de la labor de dirección o actuación. La dramaturgia de director es la generada por el director cuando (re)crea una obra a partir de la escritura escénica, muchas veces tomando como disparador un texto anterior y recontextualizándolo. La dramaturgia de actor es la que producen los actores mismos cuando sobrepasan la interpretación de un texto y de un personaje y generan una composición con valor en sí mismo (Barba, 2010). La dramaturgia grupal comprende diversas variantes de la composición en colaboración de textos pre-escénicos, escénicos y post-escénicos. Se advierte,

entonces, en términos de Maybin, que el teatro es un campo de textualizaciones y recontextualizaciones en las que son varios los agentes que hacen a la dramaturgia y en las que la multimodalidad juega un papel central. Retomo los cuatro tipos de dramaturgia –de autor, de director, de actor y de grupo– señalados por Dubatti en los análisis que efectúo en este capítulo. Además, como se trata de ubicar las acciones formativas, me detengo en la instancia que resulta más interesante para ello: el convivio pre-teatral que “se inicia en la larga tarea de los ensayos y el trabajo grupal de preparación del espectáculo, ya sea en el proceso creador antes del estreno y funciones de pre-estreno o en las horas de preparativos previas a cada función” (Dubatti, 2007b: 66).

Otro de los focos de atención señalados por Maybin surge de estudios de tipo etnográfico y se refiere a las consecuencias que tienen las trayectorias textuales para individuos en particular, como un migrante cuya historia oral es malinterpretada e reinterpretada por escrito y resulta deportado; unos académicos de países “periféricos” que envían un artículo a una revista inglesa el cual resulta profundamente modificado por los editores hasta que las ideas originales terminan perdiéndose y un niño al que se le hace un diagnóstico de dificultad de aprendizaje en situaciones ambiguas, el cual ingresa y va pasando de nivel educativo hasta convertirse en una etiqueta de discapacidad. En estos estudios predomina la conclusión de que, a lo largo de la trayectoria hay pérdidas (detalles contextuales, historia y voz del sujeto) por obra del juego del poder y la desigualdad. Una minoría de autores, sin embargo, obtiene conclusiones en contrario, es decir, que existen textualizaciones y recontextualizaciones en las que se habla o escribe sin pérdida de voz y con involucramiento activo del otro. Maybin cita dos trabajos publicados en 2017. Uno analiza cómo los testigos de un crimen aportan a la escritura de un reporte policial y a la construcción de un caso y otro cómo unos periodistas reconfiguran fragmentos de discursos de políticos con efecto satírico, produciendo evaluaciones de esos políticos y corriendo los límites entre los campos profesionales del periodismo y la política. Aunque sin la posibilidad de realizar un trabajo etnográfico, tomaré en cuenta este aspecto de la pérdida o ganancia de voz al analizar la agencia de Guille durante su trayectoria formativa.

2.2. Las trayectorias de los textos de Guille en su formación y su agencia

En el resto de este capítulo analizo la dinámica de ciertos textos para dar cuenta de mi estrategia formativa dirigida a promover la agencia de Guille como actriz y miembro de de una escuela-grupo de teatro.

Como anticipé en la introducción, tomo dos cuadernos escritos por Guille, materiales de docencia elaborados por mí, videos en los que Guille actúa, un libro de poemas que Guille publicó en 2017 y una obra teatral que creé basada en poemas de Guille y rasgos de su imaginario. De estos materiales, extraigo textos que constituyen textualizaciones y muestro cómo, por qué y por quién fueron recontextualizados. También procuro señalar los casos en los que la recontextualización busca o logra promover mayor agencia como objetivo de la formación, para luego contrastar mi punto de vista con el expresado por Guille en entrevistas y cuadernos. Además, tomo textos que no fueron recontextualizados (lo son en el presente trabajo final), pero permiten apreciar, en la línea de las entrevistas, percepciones de Guille sobre el grupo teatral, el trabajo formativo y su agencia e identidad como actriz. A fin de organizar mis apreciaciones sobre la agencia, formulo algunas categorías que remiten a tipos de actividad de textualización o recontextualización en relación con la formación teatral.

Para ordenar la lectura, en primer lugar, listo y contextualizo los materiales con los que trabajé e indico cómo me refiero a ellos en el resto del capítulo. Luego, durante el análisis, ubico el contexto original y el nuevo contexto, señalo las transformaciones textuales, si las hay, y ofrezco detalles sobre las estrategias formativas.

La lista de los documentos es la siguiente:

- Cuaderno de trabajo y diario personal de Guille, cedido a mí y datado en el año 2000; de ahora en más, CDG 2000.
- Cuaderno de trabajo y diario personal de Guille, cedido a mí y datado entre los años 2010 y 2017; de ahora en más CDG 2010-17.
- Cuaderno de trabajo mío, datado entre los años 2006 y 2008; de ahora en más, CT 2006-08.
- Cuaderno de trabajo mío, datado entre los años 2008 a 2010; de ahora en más, CT 2008-10.
- Documental “Desde otro lugar... cerca de El Brote”, presentado en 2005.
- *Teaser* del proyecto en construcción del documental “No está loco quien pelea”, 2015.
- Poemario *Amores sin trampa*, con autoría de Guille, publicado en 2017 por la Editora Municipal Bariloche.
- Ensayo de la obra teatral “Amores sin trampa”, filmado en 2017.
- Entrevista realizada por mí a Guille en 2017.
- Entrevista realizada por mí a Guille en 2018.

DATOS PERSONALES

Nombre: Guillemina Casañas

Dirección: Clemente Umali 2.232.-2.134-

Teléfono: no tengo Ciudad: S. C. de Barikobie

HORARIO

	1	2	3	4	5	6	7
<p>2/6/2.000 LUNES</p>	<p>Ensero 11 hrs 16 hrs</p>	<p>Gabriela Novais Otero Monista</p>	<p>Novais Loren Lucilia</p>	<p>Ana jerson</p>	<p>Suzana Lopha de Adair</p>	<p>Operador Fidelia</p>	<p>Abacia Eugenia Lucia</p>
<p>6/6/2.000 MARTES</p>	<p>10 hrs 16 hrs</p>	<p>Gabriela Otero Hugo</p>	<p>Paul Eugenia Valente</p>	<p>125 hrs</p>	<p>10 hrs 11 hrs 11 a 13:30</p>		
<p>7/6/2.000 MIÉRCOLES</p>	<p>Dyleria 10 hrs 16 hrs</p>	<p>Galanda Otero Comida</p>	<p>Francisca Cristina Inclina</p>	<p>10 hrs 12 hrs 14 hrs 14 a 15:15</p>	<p>10 hrs 12 hrs 14 hrs 11/10/2</p>	<p>30 hrs</p>	
<p>1/6/2.000 JUEVES</p>	<p>Carro na 10 hrs 16 hrs</p>	<p>34 años María Lopacito</p>	<p>Suzana Gabriela Otero</p>	<p>Gabriela Otero Suzana</p>	<p>10 hrs 12 hrs 14 hrs 14 a 15:15</p>	<p>10 hrs 11 hrs 11 a 13:30</p>	<p>Hugo Suzana Lucia</p>
<p>2/6/2.000 VIERNES</p>	<p>Dyleria 13 hrs 17:35 hrs</p>	<p>Gabriela Otero S. Lopez</p>	<p>Hugo jerson Lucia</p>	<p>10 hrs 12 hrs 14 hrs 14 a 15:15</p>	<p>10 hrs 11 hrs 12 hrs 14 hrs 14 a 15:15</p>	<p>11 hrs 11 hrs 14 hrs a 16 hrs</p>	
<p>Sábado</p>	<p>11 hrs</p>	<p>14 hrs</p>	<p>16/6/2.000 adolescente imaginarios</p>				

Ilustración 1. Primera página del CDG 2000. El Brote entregó un cuaderno a cada uno de los integrantes para que lo usara como anotador personal en relación con las clases. En esta página, Guille organiza una agenda que comprende cinco días específicos, sin orden cronológico, la cual incluye los lugares donde se desarrollan las actividades semanales (la Iglesia Luterana y La Casona) y los nombres de los docentes. Este cuaderno, de 100 páginas, está muy densamente escrito.

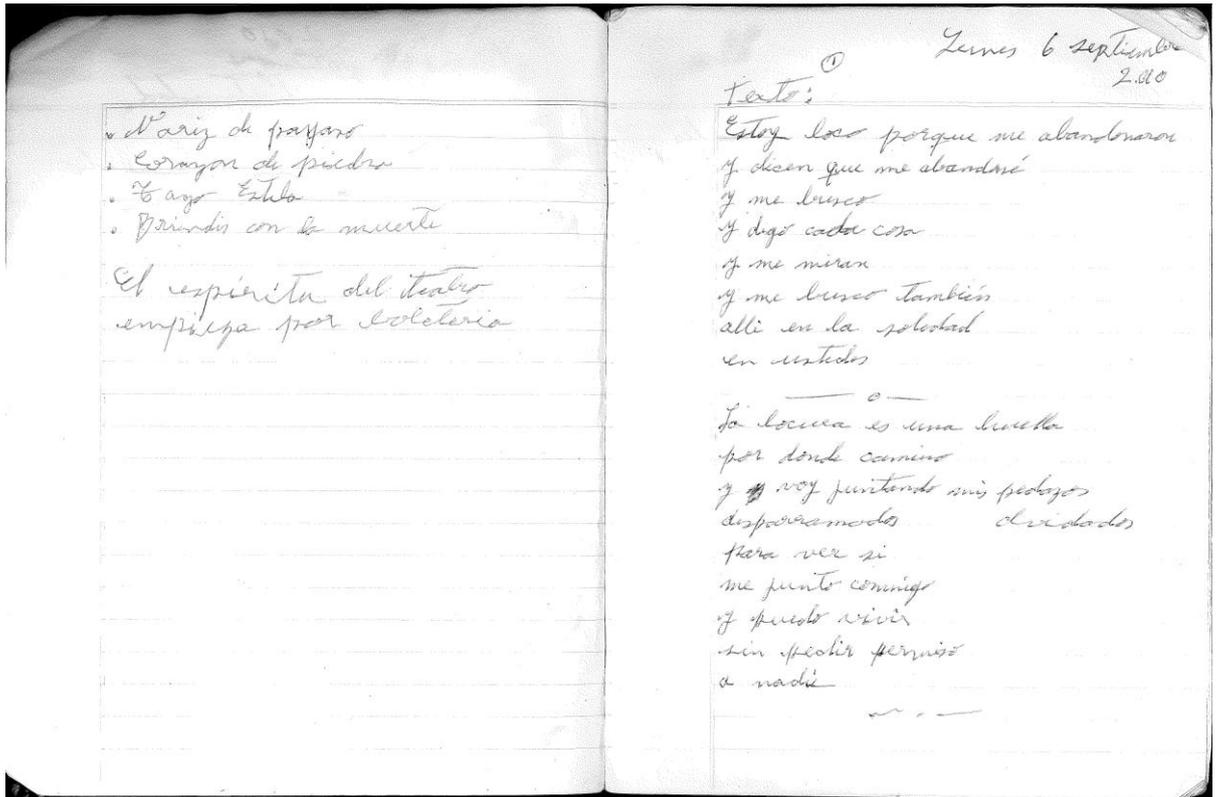


Ilustración 2. En el CD 2010-17, de 60 páginas, Guille escribe en espacios que encuentra en blanco, sin cronología. La disposición del texto en las líneas de las páginas es más clara y la caligrafía, más legible, que el CDG 2000. El cuaderno no está atiborrado de escritura como el anterior. Una explicación posible de la menor cantidad de escritura es el temblor de manos, efecto secundario de la medicación que Guille toma diariamente. Ante esto, dada la experiencia previa de toma de notas durante improvisaciones, se le ofrece la posibilidad de que otro tipee lo que desea expresar por escrito, posibilidad que aprovecha y de la que da cuenta en el siguiente poema publicado en 2017:

*Me contaban la historia de Borges
pensaba qué lindo sería ser él
sentarte a escribir con una secretaria
y ahora se me cumplió
me siento a escribir con mi secretaria
estoy viviendo la vida de Borges
solo que él nació en alta cuna
y yo en baja cuna*

Poemario Amores sin trampa; p. 59.

En este capítulo, reproduzco los textos manuscritos objeto de análisis y los transcribo para facilitar la lectura.

Organizo las trayectorias y las estrategias formativas en tres apartados. En el primero, describo las listas que Guille escribía por sí misma al incorporarse en El Brote, algunas de las estrategias

formativas destinadas a la incorporación de la idea de grupo-escuela de teatro e integrante de dicho grupo y análisis, en nuevas listas y entrevistas, cambios de Guille que pueden adjudicarse al aprendizaje esperado. En el segundo apartado muestro trayectorias textuales y estrategias didácticas orientadas al reconocimiento del nudo de la narración en una larga serie de improvisaciones. En el tercer apartado, me ocupo de exponer la profundización del trabajo con el cuerpo-mente para inscribirlos en la percepción de sí como actriz, a partir de la proyección o expansión de improvisaciones breves.

2.3. De las listas a la cultura grupal

En este apartado me aboco a mostrar algunas de las estrategias formativas destinadas a que Guille –y el resto de los integrantes de El Brote– se apropiaran del modo de funcionamiento propio de una escuela-grupo de teatro. En efecto, en los inicios de El Brote, la conformación de un grupo y el sentirse parte de un grupo constituían objetivos fundamentales para asegurar la gestación sostenida de producciones artísticas.

En primer lugar, muestro los textos que Guille confeccionaba en el CDG 2000, en relación con sus compañeros y con las actividades que se hacían y planificaban en las clases. En segundo lugar, detallo una serie de acciones formativas para la apropiación de la noción de escuela-grupo de teatro. Finalmente, muestro textos del CDG 2010-17 y análisis entrevistas que dan cuenta de los logros de Guille en relación con el aprendizaje de la cultura grupal.

2.3.1. Listas para registrar personas: “pero yo no estaba”

En el CDG 2000, observo una cantidad importante de textos que son listas de docentes, talleristas y compañeros que Guille tenía entonces (varios de los cuales continúan siéndolo), a veces con indicación del rol. Otros textos son listas de materiales para realizar alguna actividad, a veces identificada por Guille y, otras veces, no identificada. Frecuentemente, esas listas están fechadas (aunque a lo largo del CDG las fechas no son cronológicas) o presentan sus elementos numerados (y a veces repetidos). Estas listas permiten conjeturar intentos por registrar personas, roles, momentos y objetos del ámbito de aprendizaje, aunque de ellas no se infiere el involucramiento activo de Guille en la actividad. Presento y comento, a continuación, algunos ejemplos.

Ejemplo 1

(4)

6/6/2000 *Máscaras*

Eugenia Valente. Máscaras.
Máscaras cartapesta. Elementos carton
papel de diario y engrudo. Kip abrochadora.
pegamento. Tijera, cutter.

Martes

6/6/2.000 Eugenia Valente. Máscaras.

Máscaras cartapesta. Elementos carton papel de diario y engrudo. Kip abrochadora. pegamento. Tijera, cutter.

CDGO 2000, p. 26.

En el ejemplo anterior, Guille lista el nombre de una docente, Eugenia Valente; el nombre del taller a su cargo, Máscaras, y los elementos con los que se trabajará. Se trata de una lista cuya escritura fue solicitada por la tallerista para favorecer la idea de continuidad de la tarea y el compromiso con la misma, como parte de la organización general de una escuela-grupo de teatro a mi cargo y que nucleaba las diferentes actividades formativas.

La concepción de esta escuela-grupo de teatro responde a, al menos, tres objetivos. Por un lado, al objetivo de formar actores, en contraposición con la idea de que basta con que la persona con padecimiento mental se exprese para que devenga actor o actriz; y de formar actores con herramientas técnicas del oficio y capaces de encarnar una dramaturgia de actor y de grupo, en vez de ser meros reproductores de discursos estéticos creados por otros. Por otro lado, al objetivo de conformar una institución de formación actoral, en vez de ofrecer una suma de talleres de diferentes disciplinas. Finalmente, la escuela-grupo de teatro responde al objetivo de conformar un elenco relativamente estable y con continuidad en el tiempo, capaz de aportar cada vez más en la producción de los tipos de texto teatral pre-escénico, escénico y postescénico (Dubatti, 2007), en lugar de que los actores y actrices varíen recurrentemente, como suele suceder en los talleres.

Como parte de este enfoque de escuela-grupo de teatro, en el año 2000 y hasta el 2002, El Brote desarrolló un proyecto complejo, denominado “Salud Comunitaria y Educación a través del Teatro”. El Brote gestionó la inclusión del proyecto dentro del Programa de Emergencia Laboral (PEL), a fin de que los actores y actrices recibieran una remuneración por su trabajo artístico y comunitario.

*Solicitud de Trámite para Documento
Nacional de Identidad // 10 Bis/97
Antes otra solicitud de F.N.I. sobre
dos sueldos de fact. A00754601
fact. A001559291
17 de Oct 2000*

Ilustración 3. Guille anota un trámite que ha iniciado y que cobró dos sueldos. La percepción de un salario por su trabajo como actriz fue clave para la conformación de su agencia. CDG 2000, p. 16.

Afirmo que el proyecto era complejo porque se estructuraba en dos módulos con muy diversos componentes, el primero dirigido al trabajo “interno” con los actores y actrices, y el segundo, al trabajo “externo” con docentes y estudiantes de escuelas de barrios marginados de Bariloche. El módulo 1, se implementó como espacio de talleres para la formación en diversas disciplinas vinculadas al quehacer teatral y para la capacitación en la animación socio-cultural.¹⁴ Además, este módulo comprendió la preparación de “Seis situaciones en busca de una obra”, creación de El Brote, para realizar funciones en el Módulo 2.

El Módulo 2 incluyó las funciones seguidas de debates de “Seis situaciones en busca de una obra” en siete escuelas, talleres de capacitación para docentes y talleres con jóvenes. Las problemáticas que se debatían emergían de la obra y habían sido identificadas como habituales para los estudiantes durante los encuentros previos con ellos, directivos y docentes; se trataban, por ejemplo, la discriminación, la violencia y la ausencia de proyectos de vida en contextos adversos, y se ensayaban opciones creativas para abordar estos problemas comunitarios.

En esta etapa inicial de El Brote, asistir a las escuelas en carácter de actriz, representar una obra –entrando en la ficción– y debatir con otros –saliendo de la ficción– fue muy importante para la agencia de Guille como actriz y su involucramiento con los compañeros de grupo. También lo fue percibir honorarios por su trabajo actoral y participar en la proyección de nuevas actividades a partir de las realizadas. No obstante, Guille debía hacer grandes esfuerzos para sentirse aprendiz, actriz y miembro del grupo: la agencia fue un proceso extendido en el tiempo.

¹⁴ Esos espacios, que Guille menciona con frecuencia en su CD 2000, eran, además del Taller de Máscaras de Eugenia Valente, el Taller de Escritura (Luisa Peluffo), el Taller de Radio (María Lo Prete), el Taller de la Voz (Graciela Novellino), el de Música (Hugo Barrionuevo), el de Técnicas Grupales y Creativas (primero Ana Gerón y más tarde Teresa Naón), el taller troncal de Teatro y Entrenamiento Corporal (yo), el Taller de Salud Mental Comunitaria (Susana López Anido), además de iniciativas de otros colaboradores de aquellos primeros tiempos del grupo, como Lydia Narambuena, integrada al grupo como actriz y asistente; Andrea Möller Poulsen, María Clara Reussi, Humberto “Coco” Martínez, María Ester Marteleur, Noemí Dobrusín, Valeria Fernández y Roxana Moro, entre muchos otros que los límites de este trabajo me impiden mencionar.

(1) Invitar a las funciones de la obra
 "Seis situaciones en busca de una
 obra" del grupo el Brote. Viernes
 24/11 22hs. Domingo 26/11
 20³⁰hs. (3) Biblioteca Damián
 Tró. Civica. Valor entrada \$
 (4) \$ de acuerdo para estudiantes, jubilados
 y familia numerosas. (5) Indicar
 que lo recaudado será destinado
 a financiar el viaje que el grupo
 Realizara en diciembre a dar
 del Plata. Para participar en el
 GTO Festival Latinoamericano
 de Hospitales Psiquiátricos.

Ilustración 4. Guille participó de la escritura de cartas de invitación para las funciones de “Seis situaciones en busca de una obra”, dirigidas a los estudiantes y sus familias, con el objetivo de recaudar fondos para asistir al VI Festival Latinoamericano de Artistas Internados y Externados de Hospitales Psiquiátricos organizado por la Red Argentina de Arte y Salud Mental. En la ilustración, se observa que anotó indicaciones para redactar la invitación y que guarda distancia respecto del grupo cuando dice “el viaje que el grupo Realizara (por ‘realizará’)” y no “el viaje que realizaremos” (CDG 2000, p. 46).

En la página siguiente, muestro otro ejemplo de lista, referido a otro de los talleres. En el ejemplo, Guille fecha la actividad, como lo hace siempre, y anota una referencia personal, “34 años”, antes o después de escribir el nombre del Taller, Radio y Difusión, y la docente a cargo, María Lo Prete. A diferencia del Ejemplo 1, en este incluye tres breves anotaciones personales: “discusión”, “Paró” y “^ ^ ^ ^”. Incluye además algunas tomas de nota de discursos orales, como “funciones de las radio”, “Música provoca los recuerdos”, “Despierta la imaginación”. Una semana después lista roles en un posible programa, a partir de haberlos repartido con la tallerista y sus compañeros, en el marco de una actividad que tendía a la mejora de la comunicación oral y la distribución de responsabilidades entre los miembros del grupo y que condujo a la producción de micros radiales en el año 2002. Como en el ejemplo 1, se observa la copia o la toma de notas y una presencia del yo muy limitada.

Ejemplo 2

(6)

Jueves 8/6/2.000-

34 años Taller de radio y difusión. María Loprette.
 Discusión. Funciones de las radio. Paró.
 ^ ^ ^ ^ . Angelica, Saul, María del Carmen, Enrique, Olga, Elina, Sabiniano, Mirta.
 Educar. Música provoca los recuerdos. Despierta la imaginación. Informe ej: paró.
 Emocionar El Brote. Mingo presentador. Microfono. Rojo.

15/6/2000 Escucha: 1^{er} yo noticia
 2^{do} Elina mensaje
 3^{er} Angelica "

Magazine 4^{to} María Carmen entretenimiento
 5^{to} Saul B. Prog. Deportivo
 6^{to} Enrique entrevista

Formato 7^{mo} Olga. Entretenimiento
 8^{vo} Nano. Micro radial.
 Saviniano

F. 9^{vo} Mirta. Abusiva
 10^o Mingo. Principiante

Emisor → mensaje → Receptor.

Jueves 8/6/2.000-

34 años Taller de radio y difusión. María Loprette.

Discusión. Funciones de las radio. Paró.

^ ^ ^ ^ . Angelica, Saul, María del Carmen, Enrique, Olga, Elina, Sabiniano, Mirta.

Educar. Música provoca los recuerdos. Despierta la imaginación. Informe ej: paró.

Emocionar El Brote. Mingo presentador. Microfono. Rojo.

15/6/2.000 Escucha: 1^{ro} yo noticia

2^{do} Elina mensaje

3^{ro} Angelica "

Magazine 4^{to} María Carmen entretenimiento

5^{to} Saul B. Prog. Deportivo

6^{to} Enrique entrevista

Formato 7^{mo} Olga. Entretenimiento

Saviniano

8^{vo} Nano. Micro radial.

F. 9no Mirta. Musica.
 10- Mingo. Principiante.
Esquema Emisor → Mensaje → Receptor.

CDGO, 2000, p. 32

Ejemplo 3

23/6/2000 - H.L.G./C.L.L. S.C. - Video. Saul B.

1	Mirra
2	Movimientos más rápidos, más lento
3	Maria del Carmen.
4	Enrique Arias. Gustavo, Elina.
5	Elina.
6	Clabe Gladys. (Sonido del habla)
7	Olga, Angelica, Gustavo, Elina, Enrique, Guille.
8	Angelica.
9	Saul. Gustavo.
10	Maria del Carmen.
11	Angel y Saul.
12	Enrique y S.A.L.
13	Olga y Nano.
14	Elina, Saul, Gustavo.
15	Mirra.
16	Enrique y Nano. Elina.
17	Saul.
18	Mirra, Maria del Carmen, Pablo.

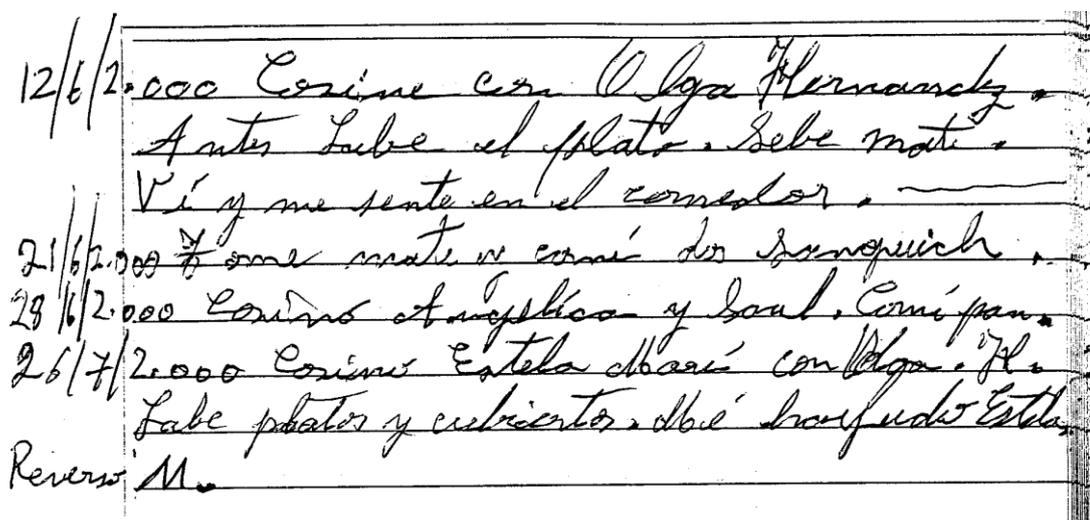
- H.L.G./C.L.L. S.C.-Video. Saul B.
 2 Movimientos más rápidos, más lento
 4 Maria del Carmen.
 5 Enrique Arias. Gustavo, Elina. Elina
 6 Clabe Gladys. (Sonido del habla)
 7 Olga, Angelica, Gustavo, Elina, Enrique, Guille.
 8 Angelica.
 9 Saul. Gustavo.
 10 María del Carmen.
 11 Angel y Saul.
 12 Enrique , S. A. L.
 13 Olga, Nano,
 14 Elina, Saul, Gustavo.
 15 Mirta.

- 16 Enrique, Nano. Elina.
- 17 Saul.
- 18 Mirta, María del Carmen. Publico.

CDGO 2000, p. 34.

En el Ejemplo 3, Guille solo reseña la fecha de la clase, la palabra “Video” y que hubo o se vieron movimientos más rápidos y más lentos: no expresa nada sobre sí. De modo similar, la lista que numera a continuación es un ordenamiento y agrupamiento de los compañeros, personal o sugerido por el tallerista para realizar una actividad, y tampoco muestra implicación personal, al punto de que Guille se designa a sí misma desde afuera, como “Guille”.

Ejemplo 4



- 12/6/2.000 Cosine con Olga Hernandez. Antes labe el plato. Sebe mate. Ví y me sente en el comedor.
- 21/6/2.000 Tome mate y comí dos sanguich.
- 28/6/2.000 Cosino Angelica y Saul, Comí pan.
- 26/7/2.000 Cosino Estela Marís con Olga. H.
- Labe platos y cubiertos. Me hayudo Estela.
- Reverso M.

En el Ejemplo 4, Guille lista acciones cotidianas que dan cuenta de una actividad social en la cocina. Este tipo de actividades formaba parte de las acciones tendientes a la incorporación de la noción de escuela-grupo de teatro, dada la particular situación de exclusión que rodeaba a los actores y actrices de El Brote. Guille registra esas actividades como espectadora de los otros y de sí misma, sin manifestar qué sintió al cocinar con una compañera, al comer sándwiches, al contar con ayuda. Puedo apreciar que esta lista constituye un esfuerzo por registrar tareas grupales sin llegar a percibirse o manifestarse como implicada en ellas, teniendo en cuenta que Guille refería “estar sin estar” en aquellos tiempos y que actualmente recuerda lo siguiente:

me pasó algo horrible que... no sé todavía bien que es. Yo le llamo “delirio” pero... fue algo de la pérdida de la memoria y no estar consciente de lo que hacía y... ni saber si era de día o si era de noche... o que día, qué mes, qué año, qué hora, no sabía nada. Nada, nada, nada, porque perdí..., yo digo que perdí los sentidos.

Entrevista a Guille, año 2017.

Más adelante en la entrevista, Guille explica el modo en que percibía a sus compañeros, estableciendo distancia respecto de aquel momento “terrible” a través de un recurso humorístico para conmigo:

Y... yo ya ahí ya estaba en la Iglesia Luterana [donde entonces se dictaba el taller de teatro]. Y llegaban mis compañeros de teatro, y yo... yo los veía llegar... Yo lo único que me recuerdo que miraba la cara, el grosor de Nano, de Lydia, de los compañeros, de Enry y de María del Carmen... Veía los rostros de ellos o el grosor de su cuerpo... Después toda la demás gente que llegó a El Brote, que la veía que se reunían ahí adentro... Pero yo no estaba... No escuchaba a ninguno de ellos... Ehm.. ni inclusive no escuchaba a la directora (risas) porque era algo terrible.. Eh... Y... no escuchaba y a veces no los veía tampoco... aunque estuvieran ahí.

Entrevista a Guille, 2017.

Centrándome en el trabajo teatral y obviando consideraciones sobre la salud de Guille que exceden mi campo de especialidad, puedo notar, en estas rememoraciones, las motivaciones para registrar a través de listas.

Estas listas de Guille no fueron textos que sufrieron recontextualizaciones en su poemario y en obras teatrales de El Brote. Las analizo para dar cuenta del trabajo formativo, particularmente en lo que se refiere a la conformación de un grupo y el sentirse parte de un grupo. De las listas analizadas, las que son de nombres de personas o acciones fueron escritas espontáneamente, es decir, no formaban parte de las actividades propuestas por mí y otros docentes o talleristas, aunque todos pasábamos lista a los presentes y preguntábamos por los ausentes. Esas listas de nombres y acciones cotidianas tenían, entonces, el propósito de capturar lo que Guille, en lo que llama su “ausencia”, no escuchaba ni veía de sus compañeros y docentes.

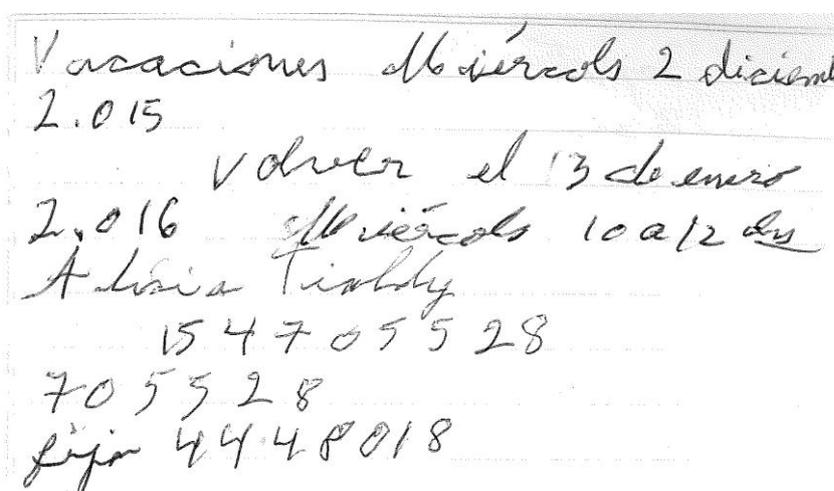
En cambio, las listas de materiales para aportar a una actividad, los repartos de tareas u órdenes del día, así como las de conceptos trabajados en clase, responden a la indicación de tomar nota de actividades en proceso. Los profesores teníamos reuniones de supervisión de los objetivos pedagógicos, grupales y artísticos trazados para el año, en correspondencia con los objetivos fundacionales de El Brote (ver Estatuto de Constitución de la Asociación Civil El Brote, 1999) y

reuniones para la organización de la agenda semanal, que se transmitía a los actores para que ellos tomaran nota. Las listas promovidas por los docentes se complementaban con recordatorios escritos, todo como parte de la organización de las actividades de la escuela-grupo de teatro.¹⁵

2.3.2. En el nombre del grupo: “vamos a salir cuartos”

Si en el CDG 2000 prevalecen las listas de espectadora de los compañeros y de sí misma, con el sentido principal de registrar personas y acciones, así como las listas sugeridas para recordar actividades, en el CDG 2010-17, observo una variación: Guille lista con sentido personal y grupal. Presento algunos ejemplos:

Ejemplo 5



Vacaciones Miércoles 2 diciembre 2.015
Volver el 13 de enero 2.016 Miércoles 10 a 12 hs
Alicia Tialdy 154 705528
705528
Fijo 4448018

CDG 2010-17; p. 22.

¹⁵ Era necesario reforzar estas notas con la entrega de un papelito escrito con el horario y el lugar de la actividad del día siguiente (práctica que se mantiene hasta hoy cuando cambia la rutina), porque los actores y actrices tenían dificultades para organizar el cuaderno, revisarlo y, en ocasiones, incluso para entender sus propias anotaciones (algunos tenían una escritura muy rudimentaria y hacían dibujos; a otros les costaba escribir por tener el nivel primario incompleto). En el caso de Guille, la escritura muestra herramientas que evidencian su paso por el secundario y su gusto por la poesía, pero esto no la eximía de recibir el papelito, porque no jerarquizaba adecuadamente la información, no anotaba de manera sistemática y numeraba y fechaba de acuerdo con un criterio no consensuado con el grupo.

Ejemplo 6

Telf. 456202 Hugo
Elina 4301640/ - 4201640

Comienzo del teatro 20 de
Febrero del 2.017 de tarde

Memorizar: * Delirio
* No esta Loco quien Pelea

Telf. 456202 Hugo
Elina 4301640/ - 4201640

○
Comienzo del teatro 20 Febrero del 2.017 de tarde
Memorizar: * Delirio
* No esta Loco quien Pelea

DGO 2010-17; p. 33.

En los textos anteriores, de los años 2015 y 2016, Guille agenda las actividades a más largo plazo que en el año 2000. En el segundo de los textos, además, anota tareas para el hogar. Esta anotación, a diferencia de las que caracterizan el CDG 2000, es sistemática (las dos tareas corresponden a “memorizar”) y está adecuadamente jerarquizada (las dos tareas están marcadas con el mismo tipo de viñeta). Lo anterior parece mostrar un compromiso mayor y de más largo aliento en relación con sus responsabilidades.

Por otra parte, Guille no se limita a listar nombres de compañeros y docentes: toma sus números telefónicos. Anotar los números telefónicos de algunos docentes (Alicia Tealdi, Hugo [Barrionuevo]) respondió a la indicación de anotar para saber a quién acudir durante el receso estival ante cualquier inconveniente. Pero además, Guille anotó por su cuenta el teléfono de Elina, una compañera actriz, probablemente con la intención de comunicarse como pares durante las vacaciones. Esto, más una respuesta que da Guille durante la entrevista realizada en 2018, indica un nivel mucho mayor de sentimiento de pertenencia grupal. Transcribo el fragmento de entrevista a continuación:

Yo: ¿Es posible que yo te dé un texto o un personaje y que vos quieras cambiarlos?

*Guille: Nunca lo pensé, la verdad que nunca lo pensé. No, no, porque siempre me das a elegir siempre un personaje. Y yo te agradezco esa libertad de... de tener elección, algo... ¿viste?... que no me lo imponés. Eso es algo muy lindo. Ver a esas otras personas que sufren porque les dicen “tenés que hacer eso, eso, eso y eso” (enfatisa) y hacen eso, son como animalitos que tienen que obedecer (se lamenta). Y esa libertad **que nos das a nosotros, a todos, porque a todo el grupo le dan la libertad de elegir su personaje, es muy hermoso y muy lindo...***

Entrevista a Guille, 2018, el destacado es mío.

En este segmento de la entrevista, Guille se posiciona como portavoz de todo el grupo de actores y actrices y construye una identificación por oposición: yo y mis compañeros que tenemos libertad versus “esas otras personas que sufren” imposiciones. Se trata, entonces, de un importante logro porque, para El Brote, el teatro es grupo entendido como relaciones de mutua interacción y el grupo es más que la suma de sus partes. Esta interacción puede hacer que nuevas características surjan en las personas que lo componen (Pichon-Rivière, 1984). Este logro se debe, al menos en parte, a un proceso de formación sostenido en el tiempo y al ejercicio del oficio de actriz en la mini-sociedad del grupo y ante los distintos públicos para los que Guille actuó durante 22 años.

El proceso de concebir el grupo y el público permitió a Guille establecer relaciones vividas como un “nosotros” y dialogar no solo con sus compañeros y profesores, sino también con eventuales públicos de la producción del grupo. Para respaldar esta idea, transcribo otro segmento de la entrevista que realicé a Guille en 2018:

Yo: Cuando empezamos a trabajar en una obra, ¿vos podés saber qué... qué textos o qué maneras de moverse pueden llegar a ser más interesantes para el público, y cuáles serían menos interesantes?

Guille: Sí, me pasaba mucho con la obra de “No está loco quien pelea”... Por ahí habían este.... cosas que eran muy, muy... muy infantiles, y me parecía que tenía que crecer un poco para que el público... ehh... viera en otra dimensión la obra de “No está loco quien pelea”. Eso me pasaba... No sé en qué parte me pasaba eso de... Yo dije no me tengo que meter porque Gabi es la directora y yo no tengo que meterme. Y lo dejé, pero dije no vamos a ganar, con esta obra no vamos a ganar el primer puesto...Y le dije a Elina “Vamos a salir cuartos”.

Entrevista a Guille, 2018.

En el segmento es claro que Guille se pone en el lugar del público –y el del jurado de la Fiesta Provincial del Teatro 2012– al evaluar que en la obra había “cosas que eran muy infantiles”, que debían “crecer” para que el público viera “otra dimensión”. También es claro que, si bien Guille reconoce mi dirección, eso no le impide formular juicios sobre la obra no solo para sí, sino también dirigidos a otros; a su compañera Elina, en el caso que refiere, y a mí, su directora, en esta entrevista.

La agencia de Guille en relación con el grupo adopta a veces la forma crítica del fragmento anterior y otras veces la forma propia del ser maestra de actores, como observo en otro segmento de la entrevista realizada en 2018:

Guille: Sí... porque puedo observar a mis compañeros, qué errores tienen... o cómo se privan de expresarse. Como Ramoncito, que se priva de expresarse como actor, y se bloquea solo, y es algo que nunca le pude decir a él, que yo lo veo que se bloquea ¿viste?, y... cuando vos le decís las cosas... Y él quiere salir, pero no sale de su caparazón. Es como si estuviera a la defensiva...

Entrevista a Guille, 2018.

Me parece innegable que la concepción de escuela-grupo de teatro implicó un proceso de socialización más amable y protegido que el que ofrece la sociedad “de las diferencias sociales y las diferencias raciales”, para retomar términos del CDG 2000. Promover y vivenciar formas de convivencia que habilitan la manifestación del yo al valorarlo y dialogar con él parece ser una de las causas de esta nueva agencia de Guille en relación con la actividad grupal formativa y artística. Otra de las causas, como intento exponer a continuación, es el aprendizaje de la técnica teatral, soporte de la identidad de actriz.

2.4. Condensar la improvisación

En este punto me propongo abordar la textualización y recontextualización condensada de improvisaciones de Guille como estrategia formativa conducente a su agencia como actriz e integrante de un grupo teatral. Uso la expresión “recontextualización condensada” para designar un proceso de enseñanza consistente en proponer una serie de improvisaciones y tomar de ellas solo lo medular para ser incorporado en una obra, haciendo partícipes a los actores de la decisión sobre qué es “lo medular”.

Guille participa de la estrategia de condensación y recontextualización que aquí ilustro. La llama “resumen” y, en su poemario *Amores sin trampa*, la describe del siguiente modo:

[...] después Gabi tomó todos esos términos sueltos e inconclusos y los llevó a un resumen/ y con ese resumen que hizo Gabi recién tuve recuerdo de lo que yo quería decir en los términos/ cuando los textos estaban en una escena de teatro estaban vivos/ y yo podía tener recuerdos [...] (Ormeño, 2017: 8).

La participación en la creación de “resúmenes” exige a los actores en formación tomar distancia, por un lado, de los temas que traen recurrentemente al grupo desde sus experiencias personales y sociales y, por otro, reconocer el modo en que esos temas pueden acotarse e insertarse en obras de acuerdo con la propuesta dramática general de El Brote. En otras palabras, con esta estrategia busco la formación en la dramaturgia de actor, en interacción con la dramaturgia de director, lo que resulta en una particular dramaturgia de grupo (Dubatti, 2010), partiendo de la valoración positiva de los intereses e inquietudes que comparten los integrantes. Este tipo de valoración me parece crucial para la inclusión y profesionalización de personas que resultan marginadas en muchos otros ámbitos de participación.

Al mismo tiempo, al trabajar con la condensación de improvisaciones, busco formar al grupo en el reconocimiento de lo que, en la ficción teatral, es previsible o no previsto y, por tanto, inquietante o no para el espectador (Pricco, 2015). En efecto, en el transcurso de las improvisaciones, resulta más cómodo, a veces, dar un final rápido a los conflictos, pero, siendo el conflicto un rasgo constitutivo de la estructura dramática, es mucho más interesante, dejarlo abierto, latente, y desarrollarlo (Serrano, 1982).¹⁶

Organizo la exposición de la siguiente manera. En primer lugar, transcribo una escena de “No está loco quien pelea”, obra estrenada en el año 2011; señalo en ella una condensación de improvisaciones y describo el registro de improvisaciones como estrategia formativa. En segundo lugar, reconstruyo la trayectoria de esa condensación tomando mi CT 2006-2008 y mostrando cómo los textos pre-escénicos¹⁷ de Guille –y el resto de los actores– se recontextualizan como textos preescénicos de actor y de grupo. Desde la dramaturgia de dirección, me detengo en un contenido de enseñanza: el juego de la ficción y poder del conflicto.

¹⁶ “Nos ocuparemos de los conflictos [...] en su proceso de transformación en actos reales y contradictorios entre dos o más sujetos o, a veces, en su aparición como conductas contradictorias en el seno mismo de un sujeto teatral. Coincidiremos antes en considerar al conflicto como el choque o la colisión entre dos o más fuerzas, y no simplemente como una situación afligente o dolorosa. [...] El enfoque técnico [...] sugiere que el actor las aborde tratando de visualizar cuáles son los dos o más elementos en pugna que se le aparecen como tendencias opuestas en su accionar, como propuestas contradictorias para su trabajo específico. De este modo, puede intentar asumirlas aunque se le presenten como un quehacer contradictorio y más bien, justamente por eso, ya que es así como surgen y se materializan los conflictos sobre la escena en clara vinculación a la acción” (Serrano, 1982: 92).

¹⁷ Entendemos por textos pre-escénicos no solo los textos que fueron escritos en un gabinete, como señala Dubatti, sino también los borradores de textos producidos por los actores durante las improvisaciones o convivio pre-teatral.

Finalmente, profundizo en la estrategia didáctica desplegada para apuntar a la agencia de Guille mediante el análisis de un ensayo que fue filmado.

2.4.1. El “resumen”

El texto preescénico de la obra “No está loco quien pelea” (2001) fue escrito por Humberto “Coco” Martínez, pero él recontextualizó algunas improvisaciones que veníamos realizando con los actores desde tiempo atrás y que yo había textualizado en papel. A continuación, transcribo una escena de “No está loco quien pelea”, titulada “La Muerte y Guille”, señalo el “resumen” - para retomar las palabras del poemario- de improvisaciones de Guille que esta escena incluye y justifico el registro de improvisaciones en papel. Analizo las improvisaciones en el apartado siguiente.

Escena 7. La Muerte y Guille

Muerte: (Se acerca a la Actriz y el viento cesa. Toma la tela.) No es lo mismo ser profundo que haberse venido abajo...

Actriz: (Indignada y furiosa.) ¿¡Yo!?

Muerte (Se burla.) Ellaaaa, ellaaaa. (Mira fijamente a la Actriz y retuerce la tela entre sus manos como si fuera el pescuezo de la Actriz, pero esta no cede. Luego lo intenta con Guillermina y ahora funciona.)

Guillermina: ¡Ay! No me quiero morir, no me quiero morir... ¡Me voy a morir, me voy a morir! ¡Me morí! (Se desploma.)

Muerte: (Cubriéndola con la sábana.) Yo no hice nada, te moriste sola. (Cantando.) Soliiita y solaaaa. (Se desplaza hacia su lugar caminando lentamente con Guille, que gatea bajo la tela.)

Guille: Quisiera ir al fondo del mar, para juntar monedas de lata, el pan mojado, los cigarrillos mojados... Pero no sé nadar. ¿Y si me enseñan a nadar? (En ese momento se descubre de la tela y ve a la Muerte. Se levanta y corre asustada hacia la Actriz.) ¡Ay, la gran flauta!

(La muerte la corre para que no se le escape, la Actriz la protege a Guillermina atajando a la Muerte con la silla de ruedas y la muñeca. La Muerte, furiosa, toma la tela y comienza a moverse como un torero. Música en vivo la acompaña y, en cada OLE, que el resto acompaña con palmas, amenaza a alguien. Termina su danza.)

Muerte: (Saluda. Vanidosa.) ¿Y? ¿Cómo estuve?

(Todos aplauden y festejan.)

Actriz: ¡¡Otraaaaa!!... ¡¡Otra que se la lleve!! (Toma la muñeca como si fuera un títere y dice con acento de paisana.) No, si no va a creer que la manteca se come a tirones...

Muerte: Gracias, gracias... Pero esto... no los salva.

El texto de Guille incluido en la escena es el siguiente:

Quisiera ir al fondo del mar, para juntar monedas de lata, el pan mojado, los cigarrillos mojados... Pero no sé nadar. ¿Y si me enseñan a nadar?

Este texto fue el resultado de improvisaciones que abarcaron distintas clases y sucesivos registros míos a mano alzada al mismo tiempo en que Guille hablaba, como mostraré a continuación. La razón pedagógica por la cual tomo registros de improvisaciones para la creación de escenas y de obras, es que busco que los temas, discursos e imágenes de vivencias de cada uno de los actores constituyan un punto de partida vivido como propio o encarnado para la dramaturgia. Es decir, considero que debo partir de las realidades de los actores y esto, por dos motivos: porque es la forma de construir una poética arraigada en la experiencia vital de las personas (y no en una pretensión estética *a priori*) y porque, al mismo tiempo, constituye la posibilidad de que el “delirio” deje de ser una vivencia limitante y se convierta en conciencia de representación, con posibilidades de mudanza, de metáfora, tanto para el actor como para el público. Lo mismo se propuso Humberto Martínez cuando escribió “No está loco quien pelea”, la única obra de autor de El Brote, aunque fue escrita especialmente para el grupo¹⁸.

A continuación, expongo el proceso de exploración que llevó al “resumen”.

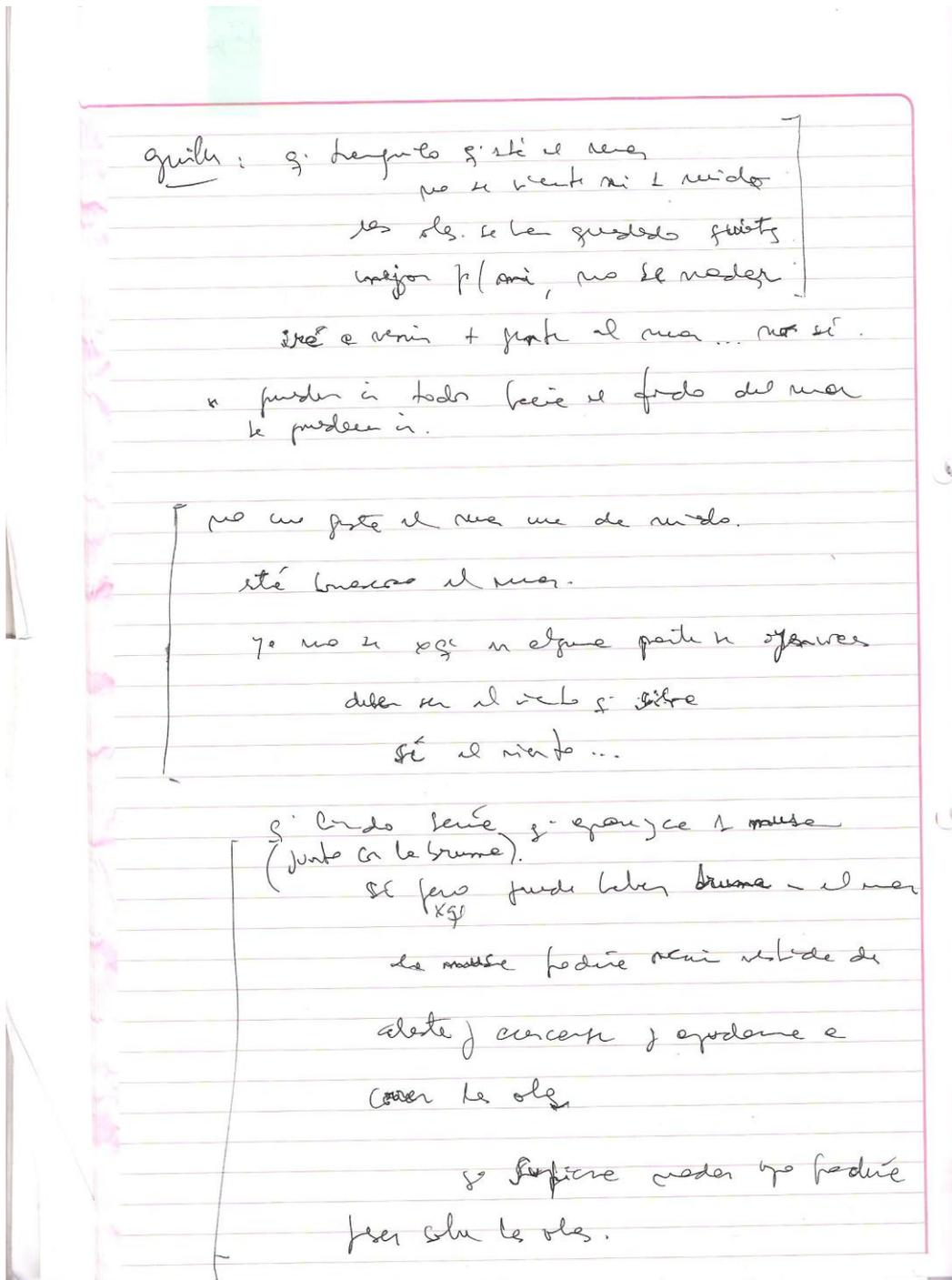
2.4.2. Improvisaciones y registros alrededor de un tema: “me quedo acá entre las olas”

El mar –el deseo y el temor de ir al fondo del mar– fue uno de los temas recurrentes en Guille, desde que lo conoció, en el viaje que El Brote realizó a Mar del Plata en 1997, para participar del V Festival Latinoamericano de Artistas Internados y Externados de Hospitales Psiquiátricos. Además, le propuse el tema para las improvisaciones que muestro, porque me interesaba trabajar su analogía entre el mar y “el público” (o “las voces” o “el pensante”), expresado, por ejemplo, en “Desde otro lugar... cerca de El Brote”, un documental sobre el grupo filmado en el año 2005: “Es como el mar el público... Si vos lo mirás con cuidado ehh... todo va a andar bien, pero si lo llegás a mirar demasiado, seguro que te vas a trastocar” (minutos 27:08 a 27:21).

¹⁸ Al respecto Guille comentaba: “Coco Martínez escribe *para nosotros, pensando en nosotros*, entonces nace toda la obra [...]” (Domínguez Mon, Pérez y Perner, 2014: 317; el destacado es mío).

Reproduzco y transcribo (para hacerlas legibles), algunas páginas de mi CT 2006-2008 en las que Guille improvisa alrededor del tema del mar:

Ejemplo 7-1



Guille: Qué tranquilo que está el mar
no se siente ni un ruido
las olas se han quedado quietas
mejor para mí, no sé nadar.

Irá a venir más gente al mar?... no sé
se pueden ir todos hacia el fondo del mar
se pueden ir

No me gusta el mar, me da miedo.
está borrascoso el mar.
Yo no sé por qué en alguna parte se oyen voces
debe ser el viento que silba
Sí, el viento...

Qué lindo sería que aparezca una musa...
(junto con la bruma)
Sí pero puede haber bruma en el mar
porque
La musa podría venir vestida de
celeste y acercarse y ayudarme a
correr las olas
Si supiera nadar yo podría
pasar sobre las olas.

CT 2006-2008; p. 66 (06/11/06).

En el registro, cuando pongo una línea debajo de otra, reproduzco la cadencia del habla de Guille, las pausas en su discurso; cuando uso paréntesis, indico que se trata de un comentario aclaratorio de Guille; cuando escribo una palabra encima de otra sin tachar, como en “pero” y “porque”, se debe a que, escribiendo velozmente, dudo cuál de las dos palabras dijo Guille. Además, después de haber registrado la improvisación, agrupo el texto en bloques mediante llaves, pensando en retomar posteriormente alguna de esas unidades.

En esta improvisación, con un uso del lenguaje que siempre me resulta interesante desde el punto de vista dramático –combina un registro oral o popular (“se pueden ir todos hacia el fondo del mar se pueden ir”), con otro coloquial (“mejor para mí”, “me da miedo”, “qué lindo sería”) y otro poético o literario (“borrascoso”, “musa”, “bruma”)–, Guille expresa imágenes que van desde el mar como un lugar adonde enviar a los “intrusos”, al mar como algo bello y finalmente, como algo que infunde miedo y deseo de ayuda.

El registro de la improvisación continúa en las páginas siguientes:

Sí los delfines están todos ahí.

Matías: [*Le pide.*] Una monedita.

Guille: Suenan las campanas
como si fueran monedas
pero no son monedas
son pedazos de lata que ha traído
a la orilla, sí pedacitos de lata.

Lydia: [*Le pide.*] Un cigarrillo..

Guille: En el mar no se fuma
en el mar se te va a apagar el cigarrillo.

Julieta: [*Le pide.*] Un pedazo de comida por favor Sra.

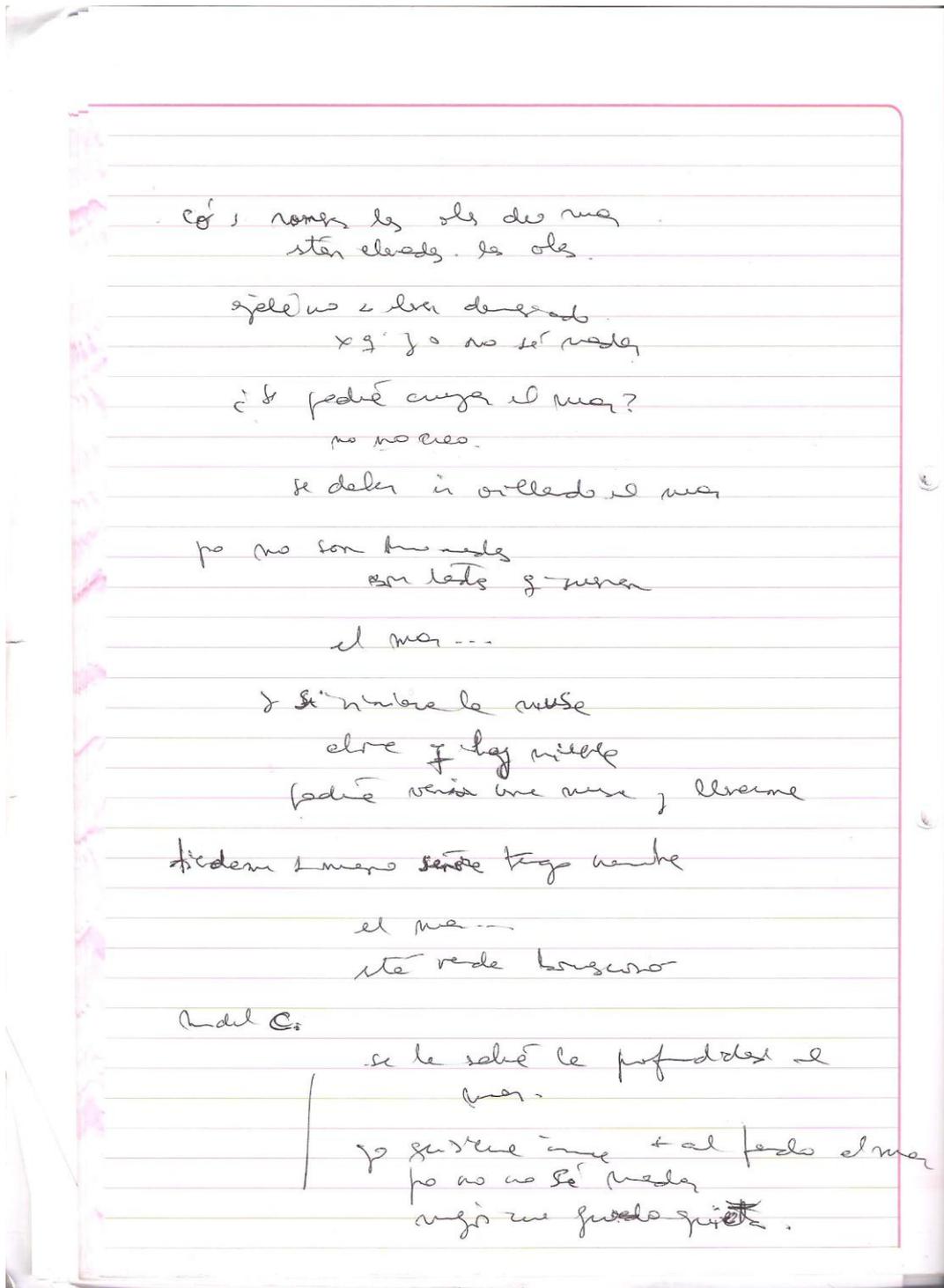
Guille: el mar es tan amplio se parece
un poco al océano
se lo cruzará al mar?
se debe ir por la orilla
si yo me pudiera ir por la orilla me iría...
podría irme, pero no, me quedo acá entre las olas.

CT 2006-2008; p. 67 (06/11/06).

En el registro se observa la incorporación de otros compañeros, que actúan como testigos de la escena dispuestos a intervenir. Les había propuesto que, mientras Guille hablaba, realizaran pedidos de algunos elementos que ella había mencionado en una de las improvisaciones anteriores: moneditas, cigarrillos, un pedazo de pan. De acuerdo con la consigna, cada uno podía elegir qué pedir y cómo, pero no podía detener el flujo de la improvisación. Guille debía ir respondiendo a cada una de las intervenciones. Con esta consigna, me proponía que todos se involucraran en el aprendizaje de la creación colectiva o dramaturgia de grupo y que Guille en particular tejiera su discurso en relación con los otros. En cuanto al hilo del discurso, Guille responde a los pedidos (salvo al de Julieta), hasta que introduce una información nueva: el mar es intrigante, genera preguntas, aunque no deja de causar miedo.

El registro continúa en la página siguiente:

Ejemplo 7-3



Cómo rompen las olas del mar
están elevadas las olas.
ojalá no se eleven demasiado
porque yo no sé nadar

¿Se podrá cruzar el mar?
no no creo.

se debe ir orillando el mar
pero no son monedas
son latas que suenan
el mar...
y si viniera la musa
Ahora que hay niebla
podría venir una musa y llevarme
tiéndame una mano señora tengo hambre
El mar...
está verde borrascoso
María del Carmen¹⁹

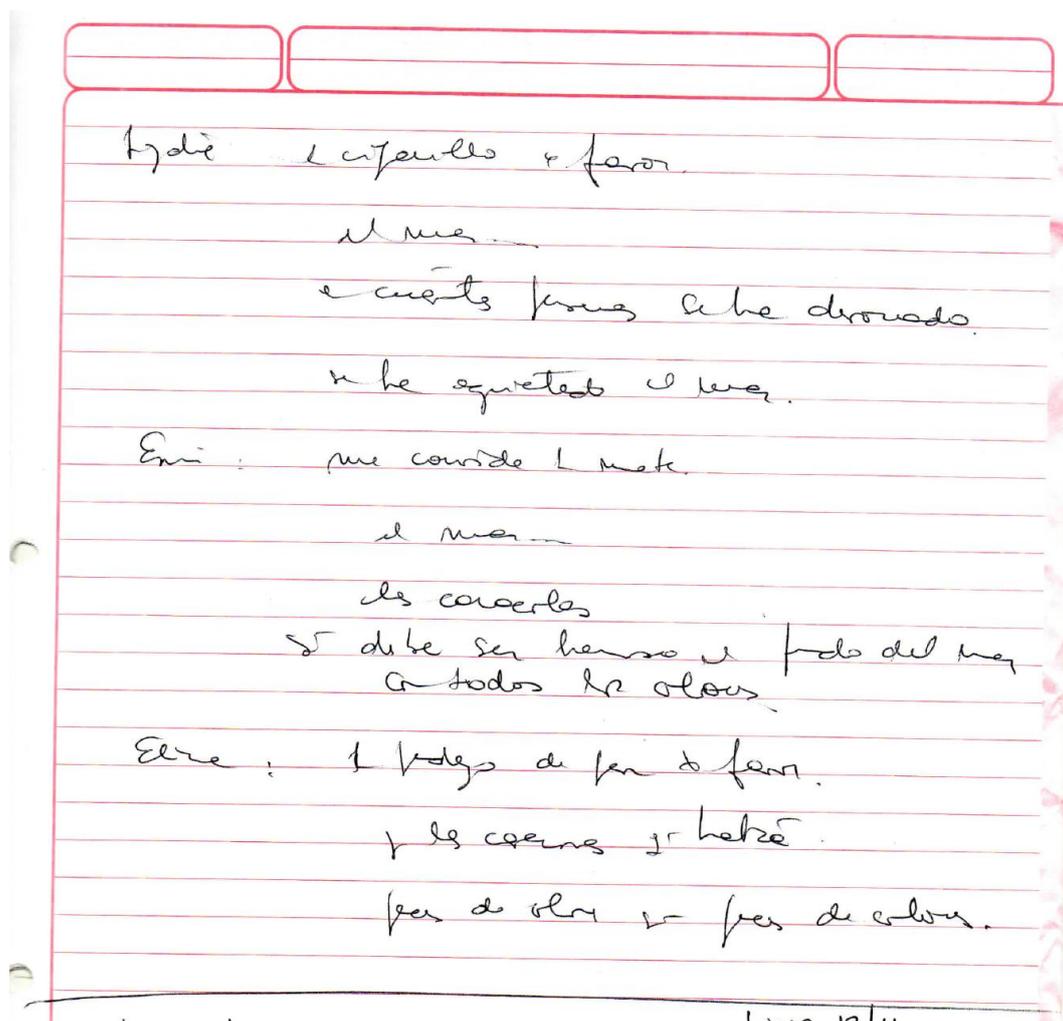
Se le sabrá la profundidad al mar?
Yo quisiera irme más al fondo del mar
pero no sé nadar
mejor me quedo quieta.

CT 2006-2008; p. 68 (06/11/06).

En este segmento, los compañeros no intervienen y la misma Guille hace un pedido (“Tiéndame una mano señora tengo hambre”). Enseguida, como se ve a continuación, los compañeros retoman los pedidos:

¹⁹ Probablemente anoté el nombre “María del Carmen” porque esta actriz tuvo una intervención gestual que no alcancé a registrar. Tal vez le tendió la mano a Guille cuando ella pidió “tiéndame una mano, señora”: María del Carmen se caracterizaba por ser muy literal.

Ejemplo 7-4



Lydia: un cigarrillo por favor

Guille: el mar...

a cuántas personas se ha devorado

se ha quietado el mar.

Enri: me convida un mate?

Guille: el mar...

las caracolas

Sí debe ser hermoso el fondo del mar

con todos los colores.

Elina: un pedazo de pan por favor

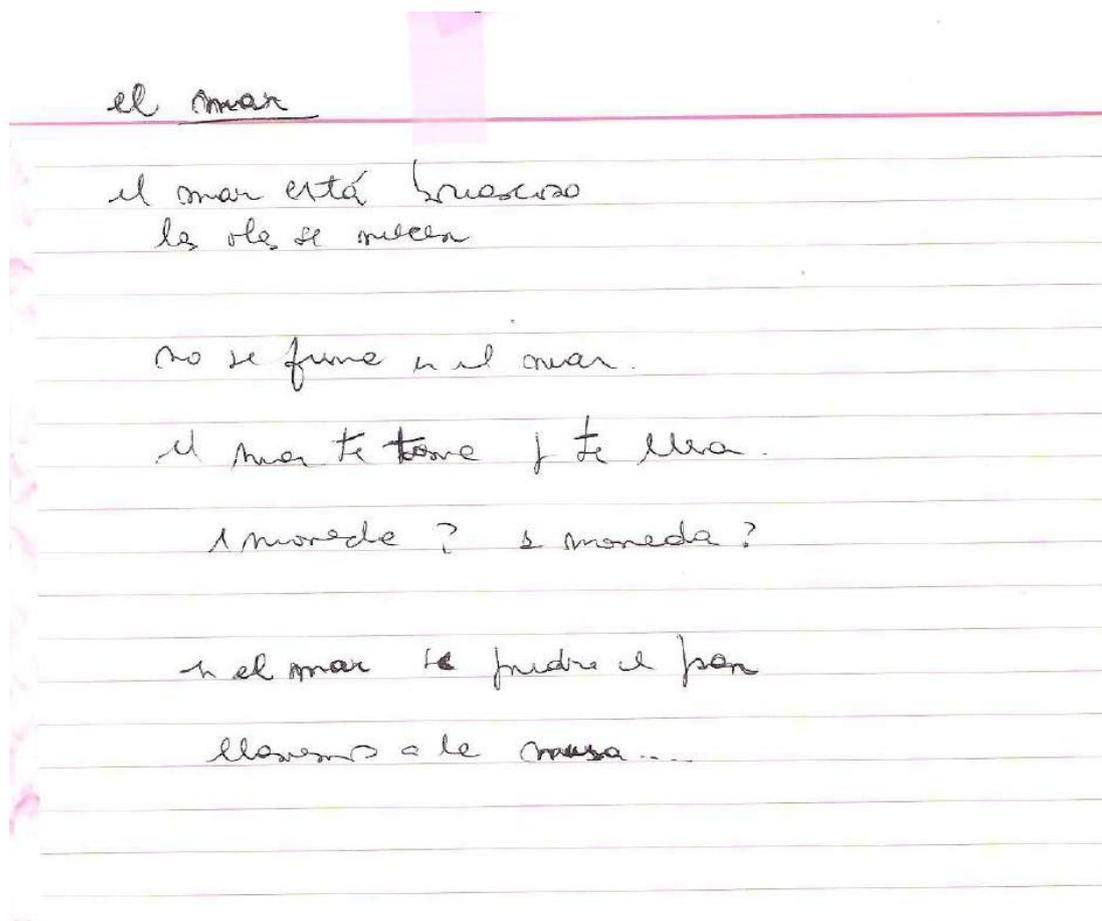
Guille: y las cavernas que habrá

peces de colores sí peces de colores

CT 2006-2008; p. 69 (06/11/06).

En la improvisación, está presente como texto recontextualizado la letra de la canción “Alfonsina y el mar”, que en aquel momento era parte del cancionero del Taller de Música coordinado por Hugo Barrionuevo. Guille retoma figuras de la canción (el fondo del mar, las caracolas) y aporta creaciones de su imaginario. Por ejemplo, el personaje de la mujer fascinada por conocer las profundidades del mar y a la vez atemorizada por ellas y lo que devoran y, por tanto, que se llama a quedarse quieta, como se ve también en los ejemplos 7-2 y 7-3, o a pedir auxilio, como se ve en el próximo registro. Para mí, las imágenes que tuvieron particular fuerza fueron las de las monedas de lata, los cigarrillos mojados y el pan mojado, elementos surgidos en una improvisación pasada, que Guille encontraba en el mar y que pido que retomen los compañeros. Recuerdo con claridad que la actitud era la de una mujer pobre, que busca en la orilla y encuentra no dinero o comida, sino esos elementos inservibles, lo cual me pareció de una poesía viva como la necesidad, en contraste con la idea de un mar proveedor y acogedor.

Ejemplo 7-5



Guille: el mar está borascoso
las olas se mecen
no se fume en el mar
el mar te toma y te lleva

Otros compañeros/as: Una moneda? Una moneda?
Guille: en el mar se pudre el pan
llamemos a la musa...

CT 2006-2008; p. 78 (27/11/06).

Vuelvo al tema del mar casi un mes más tarde, porque –recuerdo– debíamos trabajar con ensayos que tenían prioridad. Le propongo a Guille que retome la improvisación, pero parece que no logro motivarla, porque –como se ve en el Ejemplo 7-5– esta es más corta que las anteriores. Propongo, entonces, que recontextualice la improvisación un compañero, Fernando, participante de las clases de teatro de El Brote en aquel momento y presente durante las clases anteriores:

Ejemplo 7-6

Fernando: Cuántos albatros, cuánta furia
serán así siempre

tendrán ese color verde oscuro

debemos esperar a que nos tape alguna vez

esos vientos que se cruzan a lo lejos

deben estar los veleros surcando toda esta inmensidad

Un compañero/a: Un cigarrillo por favor?

Fernando: esa luna no fuma y el cigarrillo tampoco es fumado en este mar ancho.

Otro compañero/a: Una monedita por favor?

Fernando: Se escucha a lo lejos los crujidos los caños de las velas, los remos, quién se tira a la aventura en este mar tan grande, tan ancho, tan alto.

todos estos colores

miles de pescados comiéndose unos a otros como estos cuerpos

las guirnaldas de las luces a lo lejos

juegan con los monederos

siempre retornando a la orilla

los acantilados

serán siempre maltratados por estas olas.

centenares de olas cayendo sobre la ciudad

Y abajo una anotación mía: “‘La dama y el mar’ de Ibsen (simbolista)”.

CT 2006-2008; p. 79 (27/11/06).

¿cómo se
deformó?

cuentos albatros, cuente furie
serán es siempre.

André se va a ver a su
debe ser spica e g no lepe alguna vez
lo nito que cruzan a los lejo
debe ser, lo veleros surcando todo de
inmensidad.

¿cómo se
deformó?

→ se vive en forma y el espacio tiempo
y fundido en su mar azul.

se ve a los lejo lo cruzan los años d la
ola, lo nito, que se vive e le viento est
mar se frode, ten echo, fue alto.

todo esto es
nito de la vida creciendo una a
los como los cuerpos

le pinta de la luz a lo lejo
japan con los monjes
siempre retornando a la villa
lo acallado

su siempre un tiempo de este ole.

(centenares de ole cuando sale la vida)

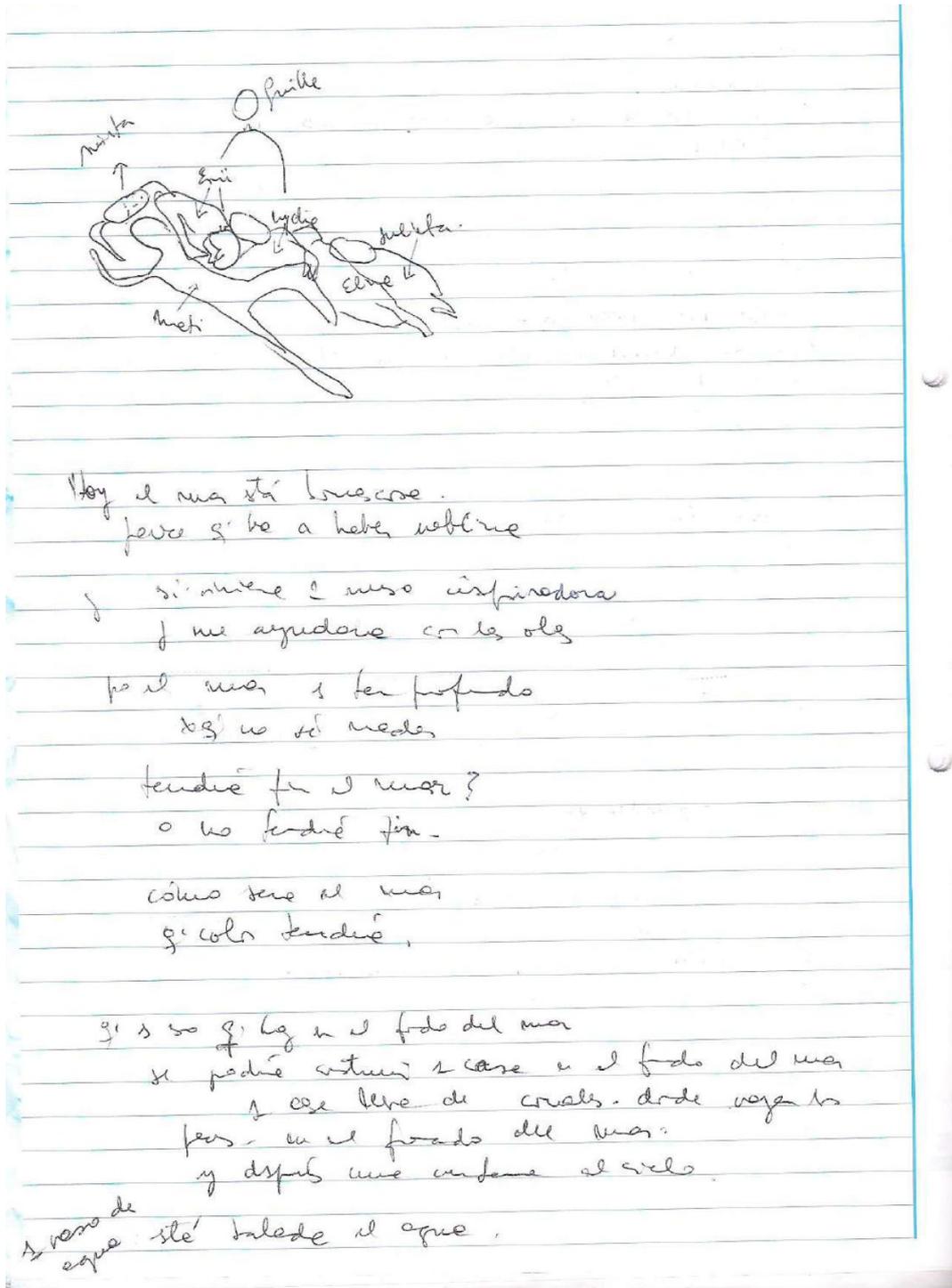
"la dama y el mar" Ibsen (simbolista)

En este caso, mi estrategia didáctica fue pedir a un compañero que retomara el tema traído por Guille, asumiendo y recreando sus improvisaciones, para que ella pudiera verse en parte reflejada en otro discurso y en parte complementada por nuevas imágenes. Estos procesos de recontextualización, en mi opinión, son fundamentales para enseñar en qué consiste la dramaturgia de grupo, así como para favorecer la integración del yo a través de la interacción con otros. En palabras de Trozzo, “El teatro entrena para construir espejos en los que las personas puedan mirar la humanidad que hay en ellas mismas” (2015: 16), y esto no solo sucede en la reunión de actores y público que es el acontecimiento escénico, sino también en los innumerables textos que lo preceden, surgidos de permanentes ensayos, búsquedas e

intercambios, y que tienen como función la formación y la agencia del actor y la actriz, pilares para la producción teatral.

Las anotaciones en mi cuaderno sobre el mismo tema reaparecen al año siguiente:

Ejemplo 7-7



Registro con un dibujo la ubicación de los cuerpos, porque había propuesto a los compañeros que asumieran posiciones a medida que Guille improvisaba, tratando de utilizar los distintos

niveles espaciales y de relacionarse entre sí, en silencio, excepto al momento de formular los pedidos.

Guille: Hoy el mar está borrascoso
parece que va a haber neblina
y si viniera una musa inspiradora
y me ayudara con las olas
pero el mar es tan profundo
por qué no sé nadar?
tendrá fin el mar?
O no tendrá fin
Cómo será el mar
Qué color tendrá

Qué es eso que hay en el fondo del mar
se podría construir una casa en el fondo del mar
una casa llena de corales, donde vayan los peces, en el fondo del mar
y después una ventana al cielo
Un/a compañero/a: Un vaso de agua
Guille: está salada el agua

CT 2006-2008; p. 102 (06/06/07).

Reaparecen tópicos que Guille venía explorando, como la borrasca, las preguntas, el miedo por no saber nadar y el deseo de la musa, y también algunas variaciones: ahora en el fondo del mar se podría construir una casa que visiten los peces y que tenga una ventana al cielo. El pedido de un vaso de agua y la respuesta de Guille, “está salada el agua”, también son elementos nuevos, aunque sostienen la línea de las necesidades que el mar no satisface. Trato de exponer, entonces, cómo retomar a lo largo de las improvisaciones los temas y discursos que los actores y actrices llevan a clase y a la escuela-grupo en general es, de algún modo, recuperar lo que para ellos vuelve una y otra vez, aunque modificado por efecto de la mediación que constituye la enseñanza y el aprendizaje junto con otros –y el proceso de creación artística, que en la experiencia de El Brote, marchan juntos–.

La puesta en juego de esta estrategia formativa implica, para mí como docente, por un lado, llevar un registro capaz de evidenciar recurrencias y modificaciones en los temas y discursos; por otro, dosificar la frecuencia con que planteo regresar a ellos, a fin de no abrumar o desmotivar y de dar lugar a las prioridades del grupo de teatro en cada momento; finalmente, recordarles a los compañeros, leyendo y comentando mis notas, cuáles fueron sus contribuciones anteriores, para favorecer su agencia en la dramaturgia de actor y de grupo. Es decir, volviendo a las investigaciones reseñadas por Maybin, creo que la textualización de los aportes de los actores

en las improvisaciones es positiva para su formación en tales dramaturgias y que, con ello, durante el convivio pre-teatral, refuerzo su voz, en vez de borrarla.

2.4.3. El juego de la ficción y el poder del conflicto: “corran las musas y vengan a servirme”

Hasta aquí, he mostrado una serie de improvisaciones en las que surgen y resurgen, de manera extendida y por momentos dispersa, el deseo de Guille por conocer las profundidades del mar en contraposición con su miedo por no saber nadar, así como los pedidos que los compañeros realizan a Guille y a los que el mar no responde. Estas son “ideas” de conflictos, conflictos potenciales que venían siendo desarrollados desde la creación de imágenes a través de un discurso verbal poético, más que desde las acciones corporales de los actores. Pero en este punto, los registros revelan un cambio:

Ejemplo 7-8

1 pedego de ten
ten mojado únicamente
monedas de lata únicamente
pedego de cigarrillos
ayudame tiene? si lo puedo ayudar...
a hundirse más f/ se roya a la profundidad del mar
→ desucale la muse a comarín.
e un doble o a mi izquierda
otro...
→ come la muse veng a servirme

20 de junio 2007
- Lucía - Elise - Stella - Franca - Jol
- Guille - Mark - Enrique - Magda - Mate

dale las musas y no fodes y pise - feliche la
de 7' d'pese -
- musas
- felichidad
- vobien.

las musas se liberan.

las musas al helia, sacudete el pasate, y so
me fortudete.

Un/a compañero/a: Un pedazo de pan
Guille: pan mojado únicamente
Un/a compañero/a: Una monedita por favor
Guille: monedas de lata únicamente
puchos de cigarrillo
Un compañero: Ayúdame, señora?
Guille: qué lo puedo ayudar...
a hundirse más para que se vaya a la profundidad del mar
→ [Le indica a un compañero.] alcáncele la musa un camarón
a mi derecha o a mi izquierda
otro...
→ [Le indica a un compañero.] corran las musas vengan a servirme

CT 2006-2008; p. 103 (06/06/07).

Aquí las necesidades no satisfechas llegan a un remate. Cuando el compañero pide ayuda al personaje de Guille, este responde que lo puede ayudar a hundirse más para que se vaya a la profundidad del mar. Además, como cansada de los pedidos, Guille pasa a asumir un rol de “señora del mar” dando órdenes a sus sirvientas, las musas. De este modo, Guille daba pie a sus compañeros, bastante pasivos corporalmente en la improvisación, para que reaccionaran frente a las órdenes asumiendo o no el rol de musas, y decidiendo qué hacer frente a los pedidos. Pero no hubo reacciones. Opté por detener allí la improvisación al notar que el grupo avanzaba hacia una resolución fácil: las musas cumpliendo prontamente con los pedidos de los necesitados. Unas musas obedientes que en vez de aprovechar los conflictos potenciales (alguien que da órdenes para que los otros obedezcan o un mar al que piden y no da nada), diluían esos conflictos y los hacían desaparecer. En efecto, en este momento Guille introduce un cambio en lo que venía sucediendo en la improvisación y comienza a dar órdenes directas, pero los compañeros no logran aprovechar ese cambio para mantener el interés del espectador —en este caso el mío, como directora primera espectadora (Barba, 2010)— desarrollando el conflicto de los pedidos no satisfechos o generando oposiciones o matices. Guille ordena y los demás se disponen a cumplir, con lo que se perdía la idea fuerza del mar que no satisface las necesidades sin que fuera sustituida por otra idea desequilibrante que atrapara al espectador. En el juego de la ficción, es tentador imaginarles un final feliz a los problemas y olvidarse de ellos, pero es más interesante dejarlos expuestos sin apresurarse a clausurarlos con respuestas fáciles. Siguiendo a Pricco, se trata de proponer:

una estética (y una didáctica) del desequilibrio, basada en el entrenamiento de la capacidad y la habilidad de jugar actoralmente con el intento de resolución de conflictos de ficción pero buscando, paradójicamente, el “fracaso”. Se trata de “fracasar” en los planes de solución de un problema [...] de manera que el equilibrio precario o el desequilibrio (injusticia, falta de amor, falta de lo necesario para vivir [...]) sea mantenido y tenga, por ende, en vilo al espectador (Pricco, 2015: 120).

Recuerdo haber compartido una reflexión de este tipo en aquel momento con mis compañeros actores porque coincido con Trozzo en que la agenda de la didáctica debe ser evidente: “la agenda oculta, lejos de promover la creatividad en los otros, es un acto de abandono y un abuso de poder que asfixia las posibilidades de pensar para reordenar lo que hay” (Trozzo, 2015: 13).

Más abajo en la misma página, pero con fecha 20-06-2007, registro a los presentes, como es habitual, y anoto una reflexión de Guille sobre los personajes:

Ejemplo 7-9

Todas esas vivencias que no las podés expresar en palabras las tenés que expresar con movimientos, gestualidades, mohín.

Los personajes te liberan. Los ponés al habla

Escuchaba al pensante y eso me torturaba.

Aquí –y en general– Guille usa “el pensante” para hacer referencia a “las voces” que escucha(ba) en el “delirio”. “Poner al habla” a esos personajes es una liberación para ella. Las voces, los personajes sueltos en la calle y en “el pensante” o “el público” pueden encontrar en el teatro la legitimidad de la ficción, a través del soporte que brinda la técnica teatral. Durante el proceso de formación teatral, la persona con psicosis puede aprender a entrar y salir del juego de la ficción, a representar su propio imaginario mediante la apropiación de las herramientas del oficio. De lo contrario, “las voces” serían aún más enloquecedoras, una forma de intromisión permanente, y no sería posible convocarlas para “ponerlas al habla” en esa reunión que es el acontecimiento teatral. De aquí la importancia que otorgo al trabajo de investigación apoyado en reglas técnicas o procedimientos teatrales que parten de la experiencia de vida que traen los compañeros de El Brote para abordarla como materia prima de un proceso creativo que no se reduce a la cita autobiográfica, sino que puede metaforizarse o ficcionalizarse. La regla que busqué enseñar en este caso y que se retomó en el “resumen” de las improvisaciones incluido en la escena “La Muerte y Guille” es la que apunta a reconocer el poder de un conflicto con verdad escénica.

2.4.5. Enseñar la autopercepción como actriz: “y acá me ven”

En los apartados anteriores, señalé algunas de las estrategias didácticas que empleo para lograr que los compañeros de El Brote se autoperciban como actores y actrices: tomar en cuenta sus inquietudes e imágenes, registrarlas, explorarlas como textos pre-escénicos, hacer que circulen en el grupo, discutir las en términos de eficacia teatral, favorecer la ejercitación en las herramientas del oficio y su conceptualización “operativa”, la toma de conciencia del funcionamiento grupal, la asunción de tareas y roles. A continuación, para profundizar en el trabajo pedagógico realizado en relación con la búsqueda de agencia por parte de Guille, recurro al análisis de un ensayo filmado. Este ensayo está incluido en el avance del proyecto de largometraje documental titulado “No está loco quien pelea”, como la obra estrenada en 2011 y referida al comienzo del capítulo. A los fines de cumplir con los requerimientos de presentación escrita del presente trabajo, transcribo las actuaciones y los dichos observados en el ensayo:

Guille y yo, de pie en el escenario. El resto de los compañeros, sentados detrás en semicírculo, partícipes de la situación.

Yo: (Al lado de Guille, sostengo con ella la hoja de papel con el texto escrito, ambas lo miramos.) Tomate tu tiempo, ¿viste?

(Suelto la hoja, que el temblor de las manos de Guille agita.)

Guille: Bueno... (Levanta la vista del papel y comienza a hablar espontáneamente a una de las dos cámaras.) ...Porque yo tenía problemas de lectura y de escritura, y tuve muchos años haciendo recuperación, durante 20 años y... Y acá me ven. Pero no tenía ni un solo término. Fui ehh... absorbiendo un solo término, primero de un libro, y después pude llegar a copiar letras, porque no tenía letras propias.

Yo: (Reoriento su comentario, mirándola.) Y de esa forma volviste a apropiarte de las palabras.

Guille: (A cámara). Sí, sí, me ayudaron muchísimo para que yo esté acá hoy y pueda hablarle a ustedes

Yo: (A Guille.) Como actriz

Guille: Como actriz, sí (sonríe). Y bueno... Y El Brote fue mi... mi tablita, como yo le digo, mi tablita de salvación, porque ahí hice un pie en el aire y un pie en tierra (marcando alzando una mano y bajando la otra.) Y..., y acá me ven.

Yo: (Me acerco a Guille y la ayudo a sostener el papel que no ha parado de temblar junto con sus manos. Guille vuelve a mirar el texto.)

Yo: Entonces, bueno, con esta dificultad incluso del temblor, a ver cómo vos lo podés incorporar para apropiarte de tus palabras, que son tuyas, porque estos son tus textos, tus cosas que vos escribiste, ¿eh?

Guille: Sí.

Yo: Tranquila... (suelto con suavidad el papel) y metete en la imagen, ¿sí? (Miro el texto, Guille también lo mira. La veo relajada. Le hablo serenamente.) Te tomás el tiempo, ¿eh?

Guille: Bueno... (La vista concentrada en el texto que continúa agitándose.)

Yo: Cuando quieras. (Me aparto lentamente y dejo a Guille en el centro de la escena.)

Guille: (Lee.) Estaba pensando en ser inmortal/ después me di cuenta que la gente se muere por la leche (Mira a la cámara. Vuelve a leer.), se muere por la lechuga, la gente se muere por la zanahoria, y dije no, no, no es posible salvarme de la muerte. No, la inmortalidad no es para mí. (Levanta la mirada a cámara con seguridad y la sostiene.)

Yo: (Me acerco pausadamente.) Está buenísimo... Es una reflexión tuya Guille, personal (Guille asiente), en relación a la muerte, que es uno de los personajes de la obra... (Guille asiente.) Tan importante, ¿no?

Guille: Sí.

(Teaser del proyecto en construcción del documental “No está loco quien pelea”, 2015; minutos 11:55 a 14:10).

Durante este ensayo, insisto en la agencia de Guille: ante su confesión de haber perdido las palabras y su afirmación escueta (“y acá me ven”), amplió que volvió a apropiarse del discurso; ante su indefinición del rol desde el que se dirigirá a los presentes, completo que está allí como actriz; ante el movimiento involuntario de sus manos le digo que integre en la lectura incluso esa dificultad porque leerá palabras de su autoría. Uso el modo imperativo (“metete en la imagen”, “te tomás el tiempo”) y también matizo las órdenes (“a ver cómo lo podés incorporar”, “¿sí?”, “¿eh?”), buscando un equilibrio entre la claridad de las indicaciones para alguien que considero en proceso de aprendizaje y la contención que requiere todo aprendiz, en particular cuando se enfrenta con una cámara operada por desconocidos. Cierro con una felicitación por la actuación, la iniciativa espontánea –porque no fue parte de la consigna que Guille diera un testimonio como lo hizo– y por la reflexión compartida en relación con el personaje de La Muerte.

Esta insistencia en lo que es de Guille y en lo que Guille es podría parecer demagógica, pero en mi opinión, los actores y actrices de El Brote necesitan, como restituciones, esta consideración de sus aportes. Actualmente, Guille hace referencia al oficio actriz de la siguiente manera:

Yo: Guille, ¿te considerás una actriz?

Guille: No, no me considero una actriz, sino una aprendiz de actriz. Antes, cuando... Antes, cuando no conocía el teatro, me sentía una actriz, sabía jugar con mi abuela, cuando era bebé. Me hacía la desmayada. Y entonces yo decía 'soy una actriz', de bebé. Pero después, cuando conocí el teatro, no, ¡me quedé corta!

Yo: ¿Por qué?

Guille: Y sí... Era distinto a lo que yo pensaba. Es muy distinto. Es complicado y es sencillo.

Yo: A ver, explícame un poco más.

Guille: Complicado para entender las tramas del teatro y... sencillo porque se saca de... desde... de la vida real y se lo lleva al teatro.

Entrevista a Guille, 2018.

Es decir, si bien Guille manifiesta que las tramas de las obras pueden resultarle “difíciles”, expresa también que sacar las tramas de la vida real y llevarlas al teatro es sencillo. Esto último da cuenta del logro buscado: la toma de conciencia, por un lado, de los temas que los actores traen recurrentemente al grupo desde sus experiencias personales y sociales y, por otro, del modo en que esos temas, retrabajados, condensados, pueden incorporarse en obras de ficción teatral. El segmento de entrevista también evidencia que Guille se identifica, en cierta medida, con la labor de la dramaturgia de director: no señala lo que yo, como directora, hago, sino que abstrae una regla general de la creación dramática en El Brote: “se saca de la vida real y se lleva al teatro”. Finalmente, el uso del tiempo presente parece indicar que a Guille le resulta regular esta operación que parte de valorar positivamente los intereses e inquietudes que expresan los actores.

Así como necesitan que se valoren positivamente sus aportes, los actores de El Brote, necesitan aprender a usar sus cuerpos expresivamente, incluyendo las dificultades. De allí la sugerencia dirigida a Guille de incorporar en su actuación el temblor de sus manos. Pero el aprendizaje de la técnica actoral no siempre fue fácil para Guille, como ella misma expresa:

Yo: ¿Te molestan mis observaciones como directora durante los ensayos?

Guille: No, no me molesta, no, no me molesta. Lo que sí me sabía molestar cuando yo empecé eran las clases de ejercicio antes de entrar a escenario. Y... me molestaba muchísimo porque me molestaba y me daba rabia la técnica.

Yo: ¿Corporal?

Guille: Claro... Yo decía por qué tanta técnica y no ven mi lado humano, ¡que yo estoy cansada! (Ríe.)

Yo: ¿Sobre todo eran los trabajos de calentamiento corporal?

Guille: Sí, sí, todo eso, todo eso que hacíamos me... me... me chocaba, me chocaba, me chocaba y no podía. Y... después me sentía peor, porque al contradecir la técnica, viste, terminaba con... contracturada del cuello, del cuerpo, viste, y todo por mi negación. Y eso lo descubrí yo sola porque yo dije, ¿qué estoy haciendo yo? ¿Peleándome con Gabriela que ni se entera que yo me estoy peleando con ella? (Risas.)

Entrevista a Guille, 2018.

En síntesis, en relación con su autopercepción como actriz y su comprensión de los requerimientos de la dramaturgia –el aprendizaje sobre el aprendizaje, según Trozzo (2015) –, Guille da cuenta de logros sumamente importantes.

Profesora Alicia Tialdi

- Para subir rodillos, subir caderas
cintura subir hombros, subir cabeza
brazos subir codos subir muñecas
manos subir dedos
- pero rodar
- círculo el sol, silencio, papiros
- gritos
- A, E, O, U.
- caminar por el espacio hacia los
costados.

2^a clase Los expositivos

- recitar, silencio, resultado
- círculo rostro, cabello, Pecho
- brazos, costados, abdomen vientre
- piernas y subir por adelante
anta estirar los dedos asía ríta
riva.
- A, E, I, O, U, u, o, i, e, t

de pie

Ilustración 5. Guille registra en su cuaderno 2010-2017 dos clases de técnica corporal dictadas por mi compañera Alicia Tealdi. En el CDG 2000, en cambio, no dio cuenta de ninguna clase de este tipo. Estas clases pretenden favorecer el desarrollo y la recuperación del propio cuerpo como un aspecto de crucial importancia para la autoafirmación y la formación “del ser integrado corporal, mental y afectivamente, que además interactúa como ser social con su medio” (Stokoe, 1978:21). Esto se debe a que, desde el punto de vista teatral, el “cuerpo-en-vida” del actor es la base de su arte (Barba, 2005).

Como reflexión final respecto al ejemplo de la improvisación del mar y retomando la versión o “resumen” que se incluyó en la obra “No está loco quien pelea”, los sucesivos discursos se exploraron, se hicieron carne a través de un proceso de sucesivas textualizaciones y recontextualizaciones que dieron lugar al trabajo con el conflicto teatral. Luego, desde mi trabajo de dramaturgia de directora, dejé solo el hueso de esa exploración, para presentarlo a Humberto Martínez como dramaturgo de la obra: la relación del mar con el miedo a la muerte (miedo que aparece también en la reflexión que Guille comparte en el ensayo filmado) y la no satisfacción de necesidades: “Quisiera ir al fondo del mar, para juntar monedas de lata, el pan mojado, los cigarrillos mojados... Pero no sé nadar”. La idea de puesta en escena de “Coco” Martínez aporta a la resolución teatral mediante acciones corporales y verbales: La Muerte cubre a Guille que yace en el piso con una sábana-mortaja-mar y se la lleva, Guille la sigue gateando bajo la sábana mientras dice en voz alta que quiere encontrar en el fondo del mar las cosas que busca pero no puede hacerlo porque no sabe nadar, y resuelve pidiendo ayuda “¿Y si me enseñan a nadar?”, que ya no recuerdo si fue idea de Guille, de Coco o mía. Así, el personaje de Guille se abre a los otros y, por un instante, eso detiene a La Muerte.

En este apartado, analicé una larga improvisación textualizada y recontextualizada de modo condensado como parte de una obra teatral, para mostrar una de las estrategias de enseñanza que implementé para favorecer la agencia de Guille como actriz, a través de su reconocimiento como tal y en un grupo. Considero que, si bien los “resúmenes” son producciones originales (de Guille, en este caso) recortadas por otro (un/a director/a), aportan positivamente a la auto-percepción del actor o actriz, porque este/a ve sus aportes incluidos en una obra y se siente parte de la creación.

Además, me detuve la enseñanza del conflicto. En la enseñanza del oficio teatral, dar voz no consiste necesariamente en reproducir improvisaciones literales. También puede consistir en enseñar a reconocer los momentos en que se pudo sostener y desarrollar un conflicto con verdad escénica; las acciones que resultaron orgánicas o las reacciones que estuvieron “vivas”, cuándo la palabra constituyó un aporte por su cualidad transformadora y cuándo un relleno carente de acción teatral. Se trata de seguir un proceso durante el cual se experimenta, se ensaya y se

aprende a encontrar el meollo o ideas fuerza de las improvisaciones, las imágenes y acciones que aportan al desarrollo de la dramatización y a la teatralidad, lo que permite sostener la inquietud en escena y el interés del espectador. En el mismo sentido, formar a un actor que se sienta tal puede consistir en enseñarle que la actuación exige el aprendizaje de técnicas y no se reduce únicamente a la improvisación espontánea, particularmente, cuando hay un interés específico en que aprenda, en una etapa inicial, a entrar y salir de la ficción a través de una mayor capacidad de auto-registro corporal. Y, a medida en que avanza en su formación, logre mayor solvencia en el uso de las herramientas del oficio en general, apropiándose de una técnica corporal con nuevos recursos para desarrollar su presencia en el escenario y potenciar y transformar su energía. A continuación, me ocupo de describir una estrategia formativa que podría considerarse inversa de la condensación hasta aquí abordada.

2.5. Expandir la improvisación

En este apartado del capítulo 2, me propongo tratar la textualización y recontextualización expandida de improvisaciones de Guille como estrategia formativa conducente a su agencia como actriz y cocreadora de dramaturgia. Uso la expresión “recontextualización expandida” para designar un proceso de enseñanza consistente en partir de discursos textualizados breves tomados de una improvisación para proponer en el convivio pre-teatral un trabajo de investigación de mayor profundidad, que conduzca a la cocreación. El objetivo es que los actores identifiquen temas propios que tienen potencialidad teatral y que los exploren y desarrollen para su incorporación posterior en obras. Como en el caso anterior, esta participación exige a los actores en formación tomar conciencia y distancia de los temas que traen recurrentemente al grupo desde sus experiencias personales y sociales. Pero, a diferencia del caso anterior, esta estrategia no se basa en acotar los temas, sino en desplegarlos y proyectarlos. El caso que muestro, centrado en Guille, es particular porque las primeras improvisaciones acotadas terminan desplegadas primero en nuevas improvisaciones, luego recontextualizadas en un poema incluido en el libro *Amores sin trampa*, de su autoría y publicado en mayo de 2017 y, finalmente, en la última obra de El Brote, registrada con el mismo nombre, “Amores sin trampa”²⁰, basada en los textos de Guille y estrenada en julio de 2017. Además, el caso es significativo porque permite mostrar, al menos en parte, el trabajo de integración corporal que Guille realizó junto con El Brote a lo largo de 22 años.

²⁰ Los nombres de obras teatrales deben consignarse en itálica. En el capítulo, uso comillas para diferenciar más fácilmente la obra “Amores sin trampa” del libro de poemas con el mismo título.

Organizo la exposición de la siguiente manera. En primer lugar, muestro textos que Guille escribió para sí en su CD 2000 y que dan cuenta de lo que ella misma llama ahora “tener un registro corporal cortado”:

Yo: Lo que vos decías sobre tu registro corporal, ¿te acordás cuando decías que se...?

¿Cómo era eso?

Guille: El registro...

Yo: De tu cuerpo.

Guille: Que yo estaba cortada.

Entrevista a Guille, 2018.

Este registro corporal cortado, que se expresaba también en las improvisaciones, debía ser integrado para que Guille pudiera desempeñarse como actriz, esto es, verse habitando un cuerpo completo e identificado como tal, desplegarlo en el espacio, proyectarlo en interacción otros y con objetos presentes en el espacio.

En segundo lugar, tomo mis CT 2006-2008 y 2008-2009 y muestro avances de Guille en relación con ese registro corporal. Los considero avances porque Guille exhibe, en mi opinión, una toma de distancia importante en relación con su cuerpo-en-vivo en comparación con el año 2000. En tercer lugar, presento los textos preescénicos breves de los actores que seleccioné para el trabajo de profundización o expansión de las improvisaciones y expongo la profundización de esas improvisaciones registrada por una colaboradora que se sumó a El Brote en 2013. En cuarto lugar, analizo cómo esa improvisación más profunda se recontextualizó en el poemario de Guille, prestando atención al tema de la ganancia o pérdida de voz, señalada en los artículos reseñados por Maybin (2017). Finalmente, analizo un ensayo filmado del texto plasmado en el poemario y recontextualizado en la obra teatral, considerando las diferencias entre el texto escrito y el texto pre-escénico. Como corolario de este análisis, me planteo en qué medida estas decisiones formativas favorecieron el aprendizaje de Guille y su agencia como actriz.

2.5.1. El “cuerpo cortado”

Para comenzar, ejemplifico cómo se manifestaba el “registro corporal cortado” de Guille en el CDG 2000.

Ejemplo 8

24/11/2-000 La casa se endurece por
Los decesos } Las señoras
 } Los señores
Las mujeres codician un pene dentro
de mí cuerpo y ahí lo mueven
sin saber qué es mi caca la que
mueven. Los señores creen que
su ego vive conmigo y así me
mueven mi caca, mi orina,
y mi glucosas. Sangre!

24/11/2.000 La caca se endurece por
Los decesos Las señoras
 Los señores

Las mujeres codician un pene dentro de mí cuerpo y ahí lo mueven sin saber qué es mi caca la que mueven. Los señores creen que su ego vive conmigo y así me mueven mi caca, mi orina, y mi glucosas. Sangre.

CDG 2000; p.43.

En el ejemplo anterior, Guille escribe para sí. Otros son capaces de penetrar en su cuerpo, endurecer la caca, moverla, dejar el ego, mover excreciones y fluidos. Los otros tienen creencias erróneas que Guille nota (confunden el pene y el ego con excrementos y fluidos), pero pueden de todos modos penetrar en su cuerpo, que entonces está enajenado.

En el Ejemplo 9, que muestro a continuación, el cuerpo cortado se expresa de otro modo:

Ejemplo 9

Recuerdos
 Rostro, Labios, Nariz, Ojos, Pestañas
 Orejas, Cabellos, Cuello, Hombros,
 Brazos, Manos, Dedos, Uñas, Espalda,
 Senos, Costillas, Pelvis, Vientre, Ad-
 Adomen, Cola, Bajitas, Piernas,
 pies, Uñas de los pies, Corazón, Cerebro,
 glucosas, Orina, Caca, Pecho, Saliva,
 Gargajo, Pulmones, Hígado,
 Médula, Faringe, Laringe, Patuitaria,
 Niñas de los ojos, Tejidos fino, Arterias
 gruesas, Arterias fina, Dientes
 = 43 + Bellezidad = 44 pers. Una cosa cada
 uno o una. O. por cosas.

20/8/2.000 Nubes. Grises axilas. Nubes negra
 ojos. Nubes blanca ojos verde. Nubes de
 colores interno de un cuerpo. 23/8/2.000

Pedos => Agua canilla. Cosina. 24/8/2.000 -
 Comidas: -26/9/2.000 - chana de cara. 27/10

Recuerdos.

Rostro. Labios, Nariz. Ojos, Pestañas Orejas, Cabellos. Cuello. Hombros. Brazos, Manos. Dedos. Uñas. Espalda. Senos. Costillas. Pelvis. Vientre. Ad-Adomen. Cola. Bajitas. Piernas. pies. Uñas de los pies. Corazón, Cerebro. glucosas, Orina. Caca. Pecho. Saliva. Gargajo. Pulmones. Hígado. Médula. Faringe. Laringe. Patuitaria. Niñas de los ojos. Tejidos fino. Arterias gruesas. Arterias fina. Dientes.

= 43 . + Bellezidad. = 44 pers. Una cosa cada uno o una. O. dos cosas.

20/8/2.000 Nubes. Grises axilas. Nubes negra. ojos. Nubes blanca ojos verde. Nubes de

colores interno de un cuerpo. 23/8/2.000

Pedos <=> Agua canilla. Cosina. 24/8/2.000 -

CDG 2000; p.29.

El cuerpo cortado se manifiesta como partes, en una lista que entremezcla extremidades, órganos, secreciones, fluidos y elementos de la naturaleza y, por tanto, no constituye para el lector convencional un texto integrado, coherente. Llama la atención el título, "Recuerdos", que

permite imaginar que el texto, también escrito por Guille para sí, es una evocación de lo enumerado.

Con los ejemplos anteriores espero haber dado cuenta suficientemente del desafío formativo que debía enfrentar en los inicios del trabajo con Guille. Como afirma Trozzo: “Al enseñar [teatro], es muy importante tener en cuenta que para que alguien pueda desarmar algo, primero necesita tenerlo armado” (2015: 12).

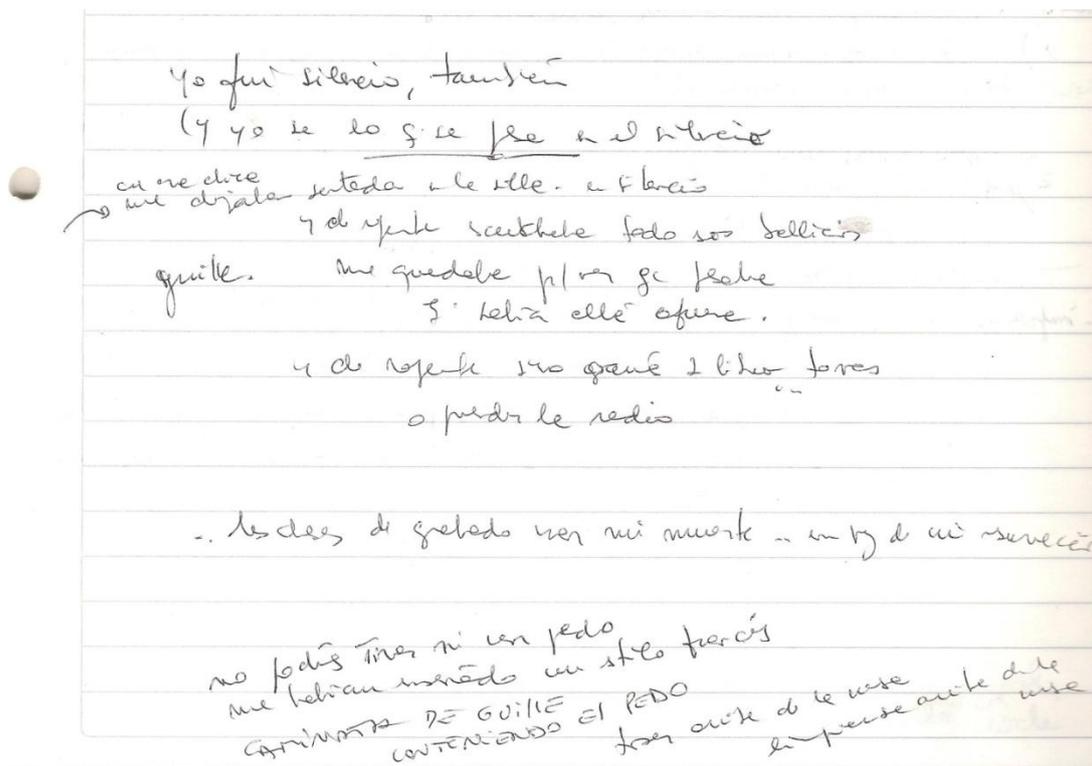
El tema del “cuerpo cortado” reaparece recurrentemente en el trabajo con Guille. “Cuerpo-mente”, es más apropiado decir para identificar la concepción de base del entrenamiento corporal y actoral a la que adhiero y que es la siguiente: las técnicas senso-perceptivas y la ejercitación de la acción corporal como forma de “pensar en escena” y de encarnar la subjetividad del actor deben orientarse a fortalecer la vivencia de correspondencia y reunión del cuerpo y de la mente. El teatro es un arte de cuerpos presentes, “cuerpos auráticos”, como los llama Dubatti (2010), retomando el concepto de Walter Benjamin. El cuerpo del “actor-bailarín” (Barba, 1988) es instrumento e instrumentista al mismo tiempo, y a este logro debo apuntar como docente.

Ahora bien, a través de la experiencia, el docente descubre que las técnicas deben adecuarse para favorecer los procesos individuales y grupales; que no valen igualmente para todos, sino que deben respetar y acompañar la expresión de la singularidad de cada quien y las características dinámicas del grupo. En mi caso, para adecuar las técnicas, me exijo un alto grado de atención, ya que muchas veces, para los actores y actrices que formo, las vivencias corporales son desgarradoras. También me exijo el análisis de los registros recopilados durante los años de trabajo conjunto, porque me permite aproximarme a las transformaciones del mundo del actor en formación, así como revisar sus dificultades y sus logros a lo largo del tiempo.

2.5.2. Tomar distancia: “y yo sé lo que pasa en el silencio”

Si en el CDG 2000 de Guille los personajes o las voces que habitan su cuerpo se presentan no mediados por una distancia reflexiva, en mis registros de improvisaciones entre los años 2006 y 2009 observo una situación diferente. A continuación, ofrezco un ejemplo:

Ejemplo 10



Yo fui silencio, también

(y yo se lo que se pasa en el silencio)

Cuando era chica me dejaban sentada en la silla. En silencio

y de repente escuchaba todos esos bullicios

me quedaba para ver qué pasaba

qué había allá afuera.

y de repente si no agarrás un libro... te vas a prender la radio...

No podías tirar ni un pedo

Me había enseñado un estilo francés

CAMINATA DE GUILLE CONTENIENDO EL PEDO

[...]

CT 2008-10, p. 45 (08/06/09).

En este caso, Guille habla de una experiencia que ubica en el pasado lejano y de una suerte de costumbre o estrategia que pone en práctica y a la que sigue haciendo mención hasta el día de hoy: aplacar los “bullicios” (“voceríos” o “voces”) con libros o con la radio. En diferentes cuadernos de trabajo encuentro anotaciones semejantes: “esos voceríos..., prendía la radio..., mi salida eran los libros” y también en una entrevista que le realicé en 2016:

Yo: Guille, contame, ¿cómo es tu relación con los libros? ¿Cómo nace tu relación con los libros?

Guille: Y... mi relación con los libros nace cuando yo tenía ocho años. Ehhh... había un mundo ehhh... que yo no quería escuchar, que eran muchísimas voces que según estaban ahí arriba..., arriba del techo... Entonces yo dije 'voy a empezar a leer para protegerme'. Y me protegía con los libros... Y también con la radio. Escuchaba mucha radio.

Yo: ¿Y cómo...? ¿Cómo te protegías?

Guille: ¿Como me protegía? Y... metiéndome dentro de los libros, metiéndome dentro de la radio.

Entrevista a Guille, marzo de 2017.

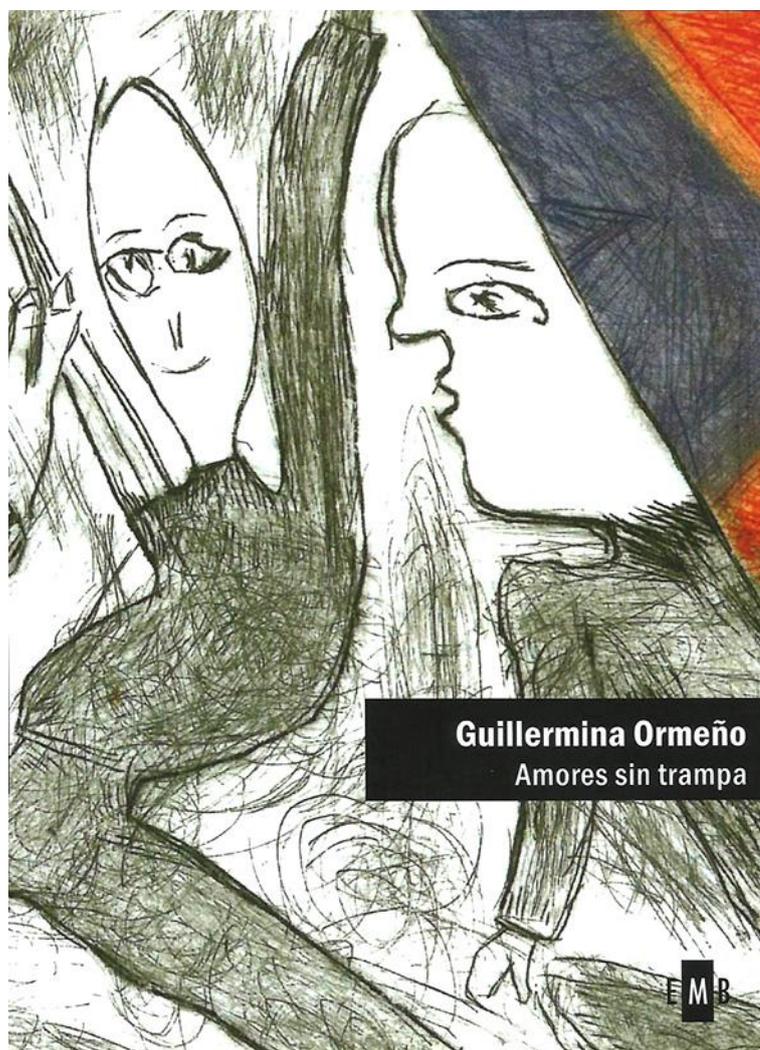


Ilustración 6. Tapa del libro de poemas de Guille publicado por la Editora Municipal Bariloche en 2017, un mes antes de la presentación de la obra basada en sus textos. La imagen de tapa reproduce un grabado de Guille realizado en la escuela de arte La Llave, con la coordinación de Andrea Juárez.



Ilustración 7. En la obra teatral “Amores sin trampa” (2017) retomé el tema del libro en vínculo con Guille, a lo largo de toda la obra. El libro cobra vida en escena asumiendo distintas funciones que la propia Guille le adjudica: escudo de protección contra los bullicios, refugio íntimo, conexión con el mundo, vuelo de pájaro, mensaje, vehículo de poesía. Esta recontextualización del poemario de Guille –que implicó mucho trabajo conjunto con ella– fue fundamental para su agencia no solo como actriz, sino también como cocreadora. En la imagen, Guille, durante la representación de la obra teatral, sacando un libro de entre sus ropas.

Retomando el análisis del Ejemplo 11, noto que Guille abandona el tiempo presente y las listas con presente continuo o sin tiempo del CDG 2000 (“la caca se endurece”, “las mujeres codician”, “Rostro. Labios, Nariz. Ojos”) y organiza un relato en el que va al pasado (“Yo fui silencio, también”) desde el presente (“y yo sé lo que se pasa en el silencio”), presente en el cual se posiciona para diferenciarse y develar una estrategia probada: “si no agarrás un libro [los bullicios regresan]”. En suma, observo una distancia crítica del “cuerpo cortado” inicial.

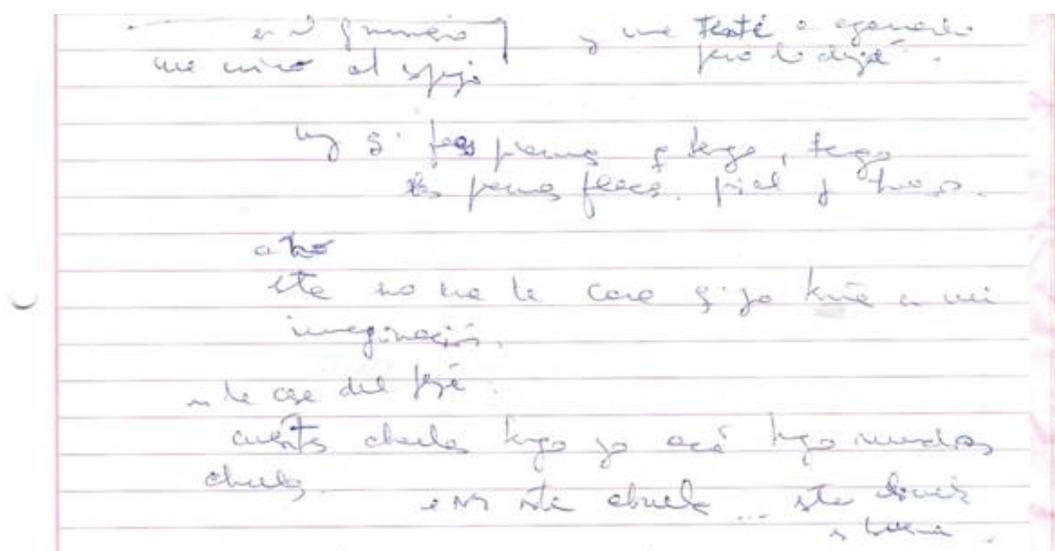
Al final del ejemplo, se lee “Caminata de Guille conteniendo el pedo”. Se trata de una consigna que le di a Guille debido a que sus improvisaciones solían estar más apoyadas en las palabras que en las acciones y a que, como comentaba, el logro buscado es la reunión mente-cuerpo. Para esta consigna, tomo una imagen de su relato (“No podías tirar ni un pedo”) y le pido que la lleve a la acción de caminar con una motivación: “contener el pedo”. Con el correr del aprendizaje, Guille fue incorporando las acciones en escena como parte del relato teatral y pudo apoyarse en ellas a la vez que narrar verbalmente las circunstancias en que estas se producían²¹. Intentaré mostrar este logro mediante el análisis de un ensayo de una escena de “Amores sin trampa”, al final de este apartado.

²¹ Sería injusto adjudicar todos los logros de Guille solo a mi trabajo. En el CT 2008-10 (p. 48; 01/07/09) encuentro esta anotación mía “Guille está yendo a expresión corporal con Edith en La Llave. Anota los ejercicios para no olvidárselos y entrena su memoria!!”. En efecto, a lo largo de su formación en El Brote, Guille tomó, en algunos períodos, clases de expresión corporal en otros ámbitos.

2.5.3. Profundizar en las improvisaciones: “cuánta gente tengo yo”

Hasta ahora, entonces, ilustré cómo se expresaba el “cuerpo cortado”, enajenado, habitado por otros cuerpos y voces, en el CDG 2000 y avances de Guille registrados en mis cuadernos de trabajo entre 2006 y 2009. A continuación, presento los textos preescénicos breves de improvisaciones de los actores que seleccioné para un trabajo de profundización o expansión de las improvisaciones y expongo la profundización de esas improvisaciones registrada por una colaboradora en 2013. Esta profundización es el germen de uno de los poemas del libro *Amores sin trampa* y, también, de la obra de teatro de *El Brote* del mismo nombre basada en los textos de Guille. Por tanto, se trata de textualizaciones y recontextualizaciones cruciales para Guille como escritora, actriz y partícipe de la dramaturgia preescénica de grupo.

Ejemplo 12-1



En el gimnasio²² me miro al espejo

Uy qué feas piernas que tengo, tengo las piernas flacas, piel y huesos.

Ah no

esta no era la cara que yo tenía en mi imaginación.

En la casa de papá:

Cuántas abuelas tengo yo, acá tengo muchas abuelas

a ver esta abuela... esta abuela es buena.

[...]

CT 2006, p. 49 (23/08/06).

²² Guille se refiere acá a uno de los gimnasios municipales donde nos hemos alojado con *El Brote* en algunas de las giras.

Esta improvisación respondió a una consigna: “Guille cuenta una historia, Luciana hace la mímica aportando elementos de su propia experiencia y Julieta la transforma en sonidos”. En la improvisación, en la que Guille juega a mirarse en un espejo, aparecen dos aspectos en los que encuentro interesante profundizar: la idea de no reconocerse y la idea de ver muchas abuelas en el propio cuerpo. Por esto, y porque Guille había incorporado acciones en escena como yo pretendía, propongo a los compañeros intercambiar sobre la improvisación. A continuación reproduzco un fragmento del intercambio. Puede verse que Stella, Lucila y Elina hacen clara referencia a la acción de pasarse las manos detenidamente por el rostro.

Ejemplo 12-2

Stella = estaba embelesada
 empezó a desplegar, una magia
 en se cantó letra dulce

Lucila = se notó mucho como se conectó.
 al tocarse la cara de encontrarse
 marcaba el límite e/1 y 2 ohe

Enri = yo la ví q. gritaba y hacía la ceremonia

Elina = + acariciaba, le pasaba la mano suavemente.

52- comparaba un peine, en la del espejo
 miraba a la gente x el espejo.

Lucila = marcaba ^{ese 2 imán} su imagen al espejo
 a la Lucila, todo lo q. un reflejo

En la clínica +
 como una cueva, miraba al espejo de cuerpo
 de preguntaba e los demás cómo un reflejo
 de miró al espejo pero no se reconocía - alite lo q. se
 se guetó

Stella: estaba embelesada, empezó a desplegar una magia, en ese canto había una dulzura

Lucila: se notó mucho como se conectó, al tocarse la cara de encontrarse. Marcaba un límite entre una vez y otra

Enri: yo la ví que gritaba y hacía una ceremonia

Elina: se acariciaba, se pasaba la mano suavemente

[...]

Luciana: comparaba mi pierna con la del espejo, Miraba a la gente por el espejo. Era un imán. Necesitaba mirarme al espejo. Mirarme a la sombra, todo lo que me reflejara. En la clínica²³ como no me dejaban mirarme al espejo de cuerpo entero, solo la cara, le preguntaba a los demás cómo me veía. Te mirás al espejo pero no te reconocés... abría los ojos.

CT 2006-08, p. 51 y 52 (23/08/06).

El último comentario, de Luciana, explica su mímica y resume el tema de la improvisación: mirarse en el espejo y no reconocerse. Este tema, el rico intercambio que se generó alrededor de él y lo relativamente condensadas que habían sido las imágenes de Guille, me llevaron a proponer al grupo que, en forma individual y de acuerdo con sus posibilidades, profundizara en un escrito o en una escena la consigna “Cuando me miro en el espejo y no me reconozco”. Hasta el momento, no encuentro el registro escrito de la escena que preparó Guille, pero sí tengo archivada una profundización posterior, del año 2013. Ese año, se incorporó a los ensayos de *El Brote* una colaboradora, la poeta Marcela Saracho. Inicialmente, Marcela se abocó a registrar literalmente, en una computadora, el aspecto verbal de las improvisaciones de los actores, para que yo pudiera privilegiar la observación de las acciones. Más tarde, colaboró con el tipeo y corrección de textos que conformarían el poemario de Guille, *Amores sin trampa*. A continuación, muestro el primer registro en computadora que Marcela tomó de una nueva improvisación de Guille ante la consigna “Cuando me miro en el espejo y no me reconozco”; mantuve la tipografía y el tipeo del original y recuadré el texto para facilitar su reconocimiento como ejemplo:

²³ Se refiere a una clínica para el tratamiento de la bulimia.

Ejemplo 13

Cuando me miro en el espejo y no me reconozco

Estoy en mi casa y me voy frente al espejo y me miro ohh pero yo no soy yo, no no no es toy athi

Esta parte de acá no es mia esta aparte ed de mi prima que hace elsa acá?

La boca no es mia no no, no soy yo, esta boca es de elías, què hace elias? La mitad es de elías y la mitad de mi primo

Ah noooo mi cuerpo tampoco es mio de quièn es? De maria del Carmen estos rollos que tengo son de maria del c

Y si, este lado todo lo que està de este lado es de maria del Carmen

Los pies no son mios noo no no son mios, son de mi hermana!

Y era loco porque me parecía que la gente se filtraba dentro mío la gente se filtraba por los costados dentro mío y se quedaba a dormir y después yo pensaba cuanta gente tengo yo y cuanto pesan!

En el Ejemplo 13, al analizar el aspecto verbal, observo, en primer lugar, una importante profundización de las ideas de no reconocerse y ver muchas abuelas en el propio cuerpo: el no reconocimiento de sí se expresa en la visión de muchas otras personas y en las reacciones de asombro in crescendo que esto produce; hay, además, una narración más acabada con una evaluación final. En segundo lugar, noto que Guille vuelve de modo más penetrante y distante sobre el tema del “cuerpo cortado”, habitado por otros. En la primera parte, se sitúa en el presente y narra lo que le sucede cuando, estando en su casa, se dirige al espejo, se mira y se siente consternada al notar que no es ella quien se refleja. Esta consternación implica una clara toma de distancia de la percepción no cuestionada del “cuerpo cortado” observada en el CDG 2000. Al final de la narración, Guille cambia el tiempo verbal y emplea el pasado: “era loco”, dice cuestionando su percepción inicial, y lo justifica usando una palabra que refuerza sus dudas: “me *parecía*”. Es decir, estas líneas apoyan la interpretación de la toma de distancia respecto de la situación del año 2000 y, por lo tanto, un importante logro de aprendizaje relacionado con el entrar y salir de la ficción, incluso cuando se abordan problemáticas propias. En cuanto a la actuación, mostró también dos momentos. En el primer bloque, narrado en presente, Guille miró

un espejo imaginario, descubriendo absorta a los otros, y se apoyó en gestos para dirigir la atención a cada parte del cuerpo. Y en el segundo bloque, se dirigió a nosotros, los presentes en la sala de teatro, comentando esa vivencia del pasado con una actitud entre explicativa y cómplice. La dirección de la mirada era un tema a reforzar, porque Guille se ensimismaba por momentos y perdía precisión, y desde lo gestual había unas pequeñas confusiones. A su prima Elsa la situó en los ojos y a Elías en la boca, pero cuando repitió “la mitad es de Elías y la otra de mi prima” marcó con las manos los lados derecho e izquierdo de la cara en vez de la mitad superior (ojos) y mitad inferior (boca). Al volver a la improvisación en clases posteriores, actuó de la misma manera. Entonces le pedí que me mostrara dónde estaba Elsa y dónde Elías. Los nombró en los ojos y la boca respectivamente. Le hice notar, reproduciendo sus gestos, que si cambiaba las ubicaciones espaciales contradiciendo lo que decían las palabras confundía al espectador y desde entonces dejamos establecido que el gesto señalara siempre la parte superior e inferior de su cara.

Con el correr de los ensayos, noté que la estructura de la escena en dos bloques se mantenía y que en el primer bloque surgían ligeras variaciones cada vez; por ejemplo, apareció el personaje de Gabriela Otero en sus piernas. También observé que Guille había avanzado mucho en su capacidad de registrar, memorizar y reproducir secuencias de acciones y textos, evidenciando herramientas aprendidas en el oficio teatral a diferencia de la fijeza del “delirio”, que no permite la toma de distancia reflexiva. En estas primeras repeticiones no le pedí a Guille que memorizara el texto de forma fija, con excepción de la parte final, que constituía un excelente remate, y me enfoqué en que clarificara las direcciones de la mirada.

2.5.4. Ganar voz: “mi vida metida dentro del libro”

Una de las improvisaciones de “Cuando me miro en el espejo” fue recontextualizada como texto verbal poético, en la página 27 del poemario de Guille; reproduzco el poema en la página siguiente como Ejemplo 14. La intervención de Marcela Saracho introdujo, además de obvias correcciones de tipeo, dos modificaciones –con las que Guille acuerda– y que me interesa analizar desde la perspectiva de la pérdida o ganancia de voz o agencia en las recontextualizaciones, como aspecto que incide en la agencia y la identidad de los sujetos.

Como reseñé en el apartado 2.1. “El análisis de la dinámica de los textos”, una mayoría de autores analiza casos en los que las sucesivas recontextualizaciones de un texto “original” van restando autoría y modificando el sentido, con consecuencias negativas para el sujeto productor.

Ejemplo 14

XIII

Me miro al espejo y no me reconozco

Oh pero yo no soy yo

no no no

no estoy ahí

esta parte de acá no es mía

estos ojos son de mi prima

qué hace Elsa acá?

los labios no son míos no no

estos labios son de Elías

qué hace Elías acá?

la mitad de mi cara es de Elías y la mitad de mi prima Elsa

ah noooo mi cuerpo tampoco es mío

de quién es?

es de María del Carmen

estos rollos que tengo son de María del Carmen

y si

este lado todo lo que está de este lado

es de María del Carmen

ah mis piernas son de Gabriela Otero

qué hace la directora acá?

y mis pies no son mis pies no no

son de mi hermana Cristina

qué hace Cristina acá?

y era loco porque a mí me parecía que la gente se filtraba dentro mío

la gente se filtraba por los costados dentro mío

y se quedaba a dormir

y yo pensaba

cuánta gente tengo yo

y cuánto pesan

No obstante, un grupo minoritario de investigadores halla que las recontextualizaciones pueden ser positivas, por ejemplo, al hacer partícipe al productor del texto de lo que será una recontextualización. Cabe recordar también que estas investigaciones, extendidas en el tiempo y tipo etnográfico, se realizaron en muy diferentes contextos institucionales, pero nunca en el de la enseñanza y la producción teatral. Los estudios de investigadores como Barba y Dubatti, aunque

procedentes de perspectivas muy diferentes de las que reseña Maybin, dan por hecho que, en el teatro, la recontextualización es no solo permanente sino incluso constitutiva y, desde una perspectiva contemporánea, que la recontextualización es responsabilidad no solo del autor, sino también de diferentes dramaturgos: el director, el actor y el grupo. Ahora bien, en el caso de este texto se da una situación diferente, ya que, del convivio pre-escénico se pasa, en primer término, a un libro. Intento, entonces, aunque de modo simplificado dados los límites de este trabajo, poner en juego estas cuestiones en el análisis de la primera recontextualización fijada en un impreso de la improvisación “Cuando me miro en el espejo y no me reconozco”.

Lo primero que puedo señalar como teatrística es la pérdida de la multimodalidad: el texto, que era pre-escénico, se vuelve solo verbal: pierde la presencia en vivo de Guille y la relación con el director-primer-espectador y sus compañeros, también en el rol de espectadores. Sin embargo, como se observó en la entrevista de 2017 y como muestro en ilustraciones incluidas en las páginas siguientes, para Guille, la escritura, la poesía y los libros tenían mucha importancia y la publicación incidió positivamente en su agencia; más abajo, reproduzco un fragmento de la entrevista realizada en 2018 que da clara cuenta de la nueva posición que asume Guille.

Otra diferencia entre el texto de la improvisación y el poema que lo recontextualiza se encuentra en el título: en la improvisación, se reproduce una consigna que da idea de una ocasión (“Cuando me miro en el espejo y no me reconozco”) y, en el poema, se realiza una afirmación que resulta general (“Me miro al espejo y no me reconozco”). Podría pensarse que esta generalización alienta un imaginario de “persistencia de la locura”, de “los locos no saben ni qué cara tienen”, pero, en verdad, el resto del texto conserva la idea original de consternación creciente y evaluación final de la situación como extraña y dudosa. Además, se observan cambios en la disposición de los versos, que no tienen mayores consecuencias ya que el original fue tipeado escuchando.

En mi opinión, los cambios señalados no restan autoría o agencia a Guille. En opinión de Guille, desde y dada la publicación del libro, ella puede considerarse una escritora:

Yo: ¿Te consideras una escritora Guille?

Guille: Sí, me considero una escritora pero con todo... Mi vida metida dentro del libro. No soy una escritora de novelas, ni tampoco de la poesía de Lorca, Neruda... ehh..., sino algo distinto. Y es la primera vez que escribo un libro, pero ese era un viejo sueño que tenía yo cuando era chica de escribir un... Y esto del libro, esto del libro fue una buena idea hacer el libro, y es tuya la idea también. Y... sí me considero una escritora, puedo escribir, y mucho podría escribir (risas).

Yo: ¿Qué te gusta más? ¿Ser actriz o ser escritora?

Guille: Las dos cosas me gustan, son muy lindas las dos cosas.

Entrevista a Guille 2018.

GUILLERMINA ORMEÑO
(42 años)

“Yo soy la colada de Salud Mental que ocasionalmente por un error mi papá me mandó. Así que bueno, todos tenemos un poquito de enfermos... así que yo ya me siento una más.

Mi enfermedad... lo mío es hermoso porque es delirio. Delirio. Y acá no existe el delirio de grandeza, ni de pobreza, sino el otro delirio, el delirio... de que estás casada, por ejemplo y... en realidad no estás casada; de que tenés novio y no tenés novio, de que tenés un amante pero no tenés un amante; de que tenés un amigo pero no tenés un amigo, de que tenés un conocido pero no tenés un conocido. O sea, es una soledad perdida.

Y ese delirio... se piensa, se mueve solo uno. Es como estar en un escenario, sólo que acá las cosas nacen solas, no necesitás el director ni la directora.

(-Y no ocurre en un teatro-)

No, entonces te expulsan como miembro de la familia directamente.

La mujer quiere decir que es feliz al lavar, lavar es su pan de cada día. Mientras lo tiende al sol divaga, canta. Corta los días mientras la enagua dentro al agua. Sueña y divaga en un laberinto sin sentido en el reino de la nada. Corta a rebanadas el aire mientras se aleja del escenario público. Las piedras tapan los apellidos que se tapan.

Guillermina Ormeño

Ilustración 8. La agencia de Guille como escritora a partir de 2017 llama la atención porque ya había publicado poemas en tres ocasiones: en el Suplemento Arte y Cultura, de *El Cordillerano*, el 11 de agosto de 1999 (a la izquierda), en un volumen del Taller de escritura de Luisa Peluffo en *El Brote*, en 2001 (a la derecha) y en el libro *Lxcura poética. Textos de mujeres internadas y externadas de hospitales psiquiátricos*, publicado en 2009 por la Asociación Civil Artes escénicas, dirigida por Claudio Pansera. Incluso, con ligeras variaciones, algunos poemas reaparecen en la edición de 2017. Quizás, el “viejo sueño” de Guille era un volumen de autoría exclusiva.

Analicé, entonces, antecedentes y una improvisación de la escena del espejo y su recontextualización en el libro de poemas de Guille, para sostener que, en el caso de Guille, la recontextualización no implicó pérdida de su agencia, sino lo contrario.

2.5.5. Recontextualización y dramaturgia: “un poco más actriz”

A continuación, para terminar, analizo un ensayo con público del texto plasmado en el poemario y recontextualizado en la obra teatral “Amores sin trampa”, considerando en particular las diferencias entre los textos improvisados, el texto escrito en el poemario y los textos escénicos.

Lo que busco demostrar es que la recontextualización, proceso constitutivo del teatro, conduce, en el caso de Guille, a la expresión de la dramaturgia de actriz. Transcribo el ensayo, que fue filmado en el año 2015:

Ejemplo 15

Primer plano de Guille mirándose en un espejo roto. Con expresión de asombro, los ojos y la boca abierta, suspira, se toca la cara.

— *¿Quién está ahí? (Abre las manos). No soy yo... Es mi prima Elsa. ¿Y qué hace Elsa acá? (Se toca la comisura de los labios). ¿La boca tampoco es mía? ¿La boca es de Elías? (Abre las manos.) ¿Y qué hace Elías acá? (Se estira los ojos.) La mitad de mi cara es de mi prima Elsa... (se estira los costados de la boca) y la otra mitad... (separa las manos del rostro sin perder la mirada absorta) es de Elías. (Pestañea, baja la mirada a sus costillas izquierdas.) ¡Oh no! (Vuelve a levantar la mirada al espejo.) Mi cuerpo tampoco es mío. (Vuelve a mirarse las costillas.) El... el rollo... es de María del Carmen ¿Y qué hace María del Carmen acá? (El tono de voz es cotidiano, el rostro íntimamente expresivo, sin sobreactuación. Guille baja la mirada nuevamente, la cámara enfoca a uno de sus gatos, que es testigo de la escena). Mi pierna... ¿Mi pierna tampoco es mía? (Vuelve a mirarse en el espejo con expresión atónita.) ¿Es de la directora? ¿Y qué hace Gabriela Otero acá? (Baja la mirada en dirección a los pies. El gato sigue atentamente sus movimientos.) Mis pies... ¿Mis pies no son míos? (Sigue la extrañeza.) ¿Son de mi hermana Cristina? ¿Y qué hace Cristina acá?*

Las cámaras toman dos gatos. Guille aparta la mirada del espejo y se da vuelta hacia la cámara por marcación mía).

—*Y era loco porque a mí me parecía (abre sus manos explicando) que la gente se filtraba adentro mío (sus manos descienden del pecho hacia el abdomen si perder la mirada a cámara). Y se filtraba por los costados míos... (apoya con el gesto) Y se acostaban a dormir. Y yo decía cuánta gente tengo yo (se toca el pecho) y cuánto pesan (abre las manos rematando lo dicho, sostiene la mirada a cámara durante varios segundos por marcación mía).*

Desgrabación del video “Guille ensaya espejo”, minutos 1:13 a 2:56.

La calidad interpretativa de Guille revela que, durante el proceso de expansión de las improvisaciones y los sucesivos ensayos, la motivación para actuar su texto permaneció. Además, Guille pudo apropiarse de mis marcaciones como directora, que partieron de la observación de lo que ella misma hizo de forma menos precisa la primera vez que improvisó esta escena registrada en el Ejemplo 13. En esta presentación, podemos ver que se mantiene la economía de los gestos, pero estos están empleados más eficazmente, con mayor potencia expresiva. La mirada es una acción corporal clave, porque organiza la intención de Guille como actriz y dirige la atención del espectador. En la filmación de la escena, se observan tres direcciones fundamentales en la mirada de Guille: en la primera parte (desde el comienzo hasta “mis pies [...] son de mi hermana Cristina, qué hace Cristina acá”), la mirada está puesta en el espejo y pivotea hacia partes de su cuerpo (no mira el reflejo en el espejo, sino directamente su abdomen, piernas, pies). En la segunda parte (desde “Y era loco porque a mí me parecía” hasta el final) la mirada deja de enfocarse en el espejo y el cuerpo y se dirige hacia los espectadores, sin “cuarta pared”, y los hace claramente cómplices de su reflexión. Los gestos de las manos acompañan este movimiento, porque pasan de estar sobre el rostro o señalando las partes del cuerpo observadas a abrirse hacia el público.

Las primeras ocasiones en las que improvisó esta escena, esta complicidad de Guille no estaba tan clara: se dirigía a nosotros, sus espectadores, con una actitud ambigua, dudando entre el recuerdo solitario y la intención de explicarnos y hacernos cómplices de lo que a ella le pasaba en aquellos tiempos de “delirio”. En los ensayos posteriores, me pareció clave trabajar la intención gestual cómplice, de distanciamiento reflexivo compartido con los otros.

Otra diferencia importante que podemos advertir en esta interpretación respecto de las anteriores –y a otras posteriores– es que Guille se pregunta por cada una de las partes de su cuerpo en las que hay otros, en vez de afirmar. Descubro al revisar esta filmación que esto es nuevo, que no surgió de una marcación mía y parece evidenciar que, por efecto de la enseñanza y el aprendizaje, Guille instala, desde la dramaturgia de actriz, una pregunta donde antes había una certeza proveniente del “delirio”. Además, resulta interesante la entonación que da al final de las frases afirmativas, la cual se acerca a la entonación de una pregunta.

Como señalé anteriormente, en interpretaciones posteriores Guille no retomó la actitud interrogativa y de asombro que redescubro al revisar este ensayo con público filmado en el año 2015. Me propongo entonces volver a trabajar con ella esta posibilidad interpretativa. Dejar abierta la posibilidad de seguir profundizando, en el convivio pre-teatral, en el micromundo que cada obra despliega, constituye uno de los recursos para que el comportamiento escénico de los actores no se vuelva mecánico y la obra permanezca viva a través de sucesivos ensayos y

funciones. Por otra parte, la revisión de este ensayo y lo que descubro haber olvidado llama la atención sobre la importancia de sostener un proceso de reflexión permanente sobre la tarea docente y los logros de los actores en formación, basado en registros que también se recuperan para la creación dramática.

En este último apartado, he analizado la estrategia formativa que llamo “expandir la improvisación”. Partí de la visión de “cuerpo cortado”, habitado por otras voces y otros cuerpos, que Guille mostraba en el año 2000 y expuse los avances o expresiones de toma de distancia que noté hacia 2006 y que me hicieron sentir que, como docente, podía acompañar a Guille en un trabajo de profundización y expansión de algunas de las imágenes que su cuerpo-mente condensaba. Uno de estos trabajos de profundización, sobre el tema de mirarse en el espejo y no reconocerse, resultó tan rico que, junto con Guille, decidimos incluirlo en su libro de poemas *Amores sin trampa* y, posteriormente, lo retomamos con el grupo en una obra teatral del mismo nombre. He intentado mostrar que la estrategia formativa contribuyó con la agencia de Guille como escritora, puesto que ahora se define como tal. También he buscado exponer los progresos de Guille como actriz, al comparar su actuación en la primera improvisación, en otras posteriores y en el ensayo filmado de “Cuando me miro en el espejo, no me reconozco”. Guille misma habla de su agencia como actriz recordando con humor los tiempos del “cuerpo cortado”:

Yo: ¿Considerás que ahora son mejor actriz que antes?

Guille: Sí, ahora sí, me considero un poco más una actriz, sí...

Yo: ¿Y qué cosas lograste ahora que antes por ahí no?

Guille: El poderme meter en el personaje, y no estar... este... con el personaje en el aire y... sin saber qué hacer, pero salir a escenario.

Yo: ¿Antes te pasaba eso?

Guille: Me pasaba eso.

Gabi: Que salías al escenario y...

Guille: (Exclama.) ¡Y tenía una Guillermina colgada! (Risas.)

Entrevista a Guille, 2018, el destacado es mío.

A lo largo de este capítulo, caractericé mi trabajo didáctico con Guille en *El Brote* y esboqué, como marco de esa estrategia formativa, la pedagogía empleada en el grupo. Para esto, me valí de un análisis de la dinámica de diferentes textos verbales y multimodales, muchos de los cuales surgieron en el convivio pre-teatral, vinculados con la trayectoria formativa de Guille, así como de opiniones expresadas por Guille en entrevistas.

Después de reseñar el enfoque asumido para el análisis de los textos, los analicé estableciendo pasajes o trayectorias de diferentes textualizaciones y recontextualizaciones, procurando mostrar una agencia progresiva, por parte de Guille, en relación con la creación dramática y literaria, a partir de las propuestas formativas. Me referí a tres acciones formativas: la asunción de una cultura grupal, la condensación de improvisaciones para llegar al meollo de la narración y la expansión de improvisaciones para profundizar, en el ejemplo escogido, el trabajo de reunión del cuerpo-mente. Con este análisis, busqué aportar a lo que considero un vacío en los estudios sobre teatro y personas con diagnóstico de padecimiento mental: la descripción específica del trabajo formativo.

A continuación, en las Conclusiones, recupero el análisis y la caracterización del trabajo didáctico para discutir la necesidad de que, en el campo de las relaciones entre salud mental y teatro, se profundice en la pedagogía teatral.

CONCLUSIONES

La pedagogía teatral es, seguramente, una ciencia social y humana y, como tal, participa de sus propias dificultades.

Raúl Serrano

Como planteé en la Introducción, este trabajo final de especialización tiene el objetivo principal de describir y reflexionar sobre el trabajo formativo que realicé en grupo El Brote, tomando el caso de una de las actrices, Guille, quien se incorporó hace 22 años. En el Capítulo 1, contextualicé el trabajo formativo en el marco de las relaciones entre arte teatral y salud mental en el país y, específicamente, en Río Negro, donde, rige la Ley de Desmanicomialización desde 1991. Este contexto específico ofrece posibilidades para la formación de actores con padecimientos de salud mental mucho más amplias que las del hospital psiquiátrico, institución que persiste en la mayor parte del país.

En el Capítulo 2, describí algunas de las estrategias y procesos formativos desarrollados en situaciones de convivio pre-teatral, en relación con textualizaciones y recontextualizaciones, que me permiten afirmar que Guille logró un grado importante de agencia como actriz y cocreadora a través de la apropiación de la idea de oficio teatral y de grupo. Esta descripción de los procesos formativos resultó separada, con fines analíticos, de los procesos que hacen a la constitución de una dramaturgia de grupo. Es decir, al poner en foco en lo formativo y sus efectos, dejé de lado un aspecto que, en El Brote, es inseparable: la creación teatral. No obstante, como planteé en la Introducción, el objetivo de este trabajo final de especialización es aportar a lo que considero un vacío en las relaciones entre arte teatral y salud mental: la sistematización de estrategias formativas como parte de la construcción de una pedagogía teatral.

Aquí presento las conclusiones del trabajo, organizadas en dos apartados. En el primero, presento trabajos en los que me baso para señalar que la pedagogía teatral es un campo en construcción, con cierto grado de desarrollo y también, con tareas pendientes; a estas tareas pendientes apuntó el desarrollo del Capítulo 2. En el segundo apartado, reviso, desde el punto de vista de la pedagogía teatral, dos publicaciones de y sobre El Brote, en compilaciones de trabajos nacionales sobre arte y salud mental. Concluyo con una reflexión sobre el aporte de este trabajo de especialización para clarificar mi propia práctica docente, comunicarla y ponerla en discusión.

Estado de situación de la pedagogía teatral

Una revisión panorámica de las publicaciones del campo educativo y teatral muestra que el número de trabajos relacionados con “pedagogía teatral” es reducido en comparación con el

dedicado a los relatos de experiencias en los que la educación y el teatro se complementaron. Una revisión más detallada revela que el interés por la pedagogía teatral tiene cierto desarrollo en relación con la educación inicial, primaria y secundaria o con la formación de profesores para esos niveles educativos, pero no tanto con respecto a la enseñanza universitaria o en contextos no formales. Así, en gran medida, la pedagogía teatral resulta acotada a niveles educativos específicos (Cutillas Sánchez, 2005; Motos, 2009; Cerrillo y Padrino, 1997; crf. Trozzo, 2015). Pero además, en la mayoría de los casos ubicados en esos niveles educativos, el teatro es una vía de acceso a conocimientos de otras áreas: la oralidad en lengua materna, la lengua extranjera, la historia, la nutrición, entre otros (Boquete, 2011; Benarroch, 2008; Fulla, 2013). En suma, son contadas las referencias a la pedagogía teatral en sí, entendida como “una reflexión sobre las finalidades, las condiciones, los métodos y los procedimientos relativos a los procesos de enseñanza y aprendizaje en teatro (Pupo, 2006: 110).

Entre los pocos autores que se posicionan en el campo de la pedagogía teatral, algunos se empeñan en restringir su objeto. Por ejemplo, Vieites García sostiene que la pedagogía teatral debe constituirse como ciencia y tomar como objeto de estudio sistemático la educación teatral para “describir y explicar sus trazos pertinentes y diferenciales, así como definir sus modalidades y ámbitos, pero también sus núcleos temáticos y sus métodos, técnicas, principios y recursos” (2013: 498). Este investigador español critica fuertemente que en los centros de formación teatral prime la visión del ejercicio profesional centrado en la producción escénica o audiovisual y que los egresados de dichos centros se inicien en el ámbito de la enseñanza con “apenas conocimientos, herramientas o experiencias, y, por supuesto, sin formación pedagógica específica” (2013: 498). Afirma:

uno de los mayores retos que enfrenta la pedagogía teatral es el de su consideración como disciplina pedagógica, y el de la puesta en valor de todo el discurso que las ciencias de la educación aportan a las prácticas educativas, sobre todo si consideramos que en el campo teatral existe un notable rechazo a todo lo que tenga que ver con cuestiones pedagógicas, fruto sin duda de la escasa formación pedagógica de los profesionales de la educación teatral superior y de la creencia que el simple conocimiento de un campo cultural supone una habilitación suficiente para ejercer la docencia del mismo, y, en esa dirección, se sigue pensando que un profesional del teatro es un profesional de la educación teatral, que no precisa de otros conocimientos que los específicamente teatrales (2013:504).

Sin negar en absoluto los aportes que las ciencias de la educación pueden hacer el teatro y su enseñanza, considero que Vieites desconoce, por un lado, que la experiencia docente y la reflexión sobre dicha experiencia también son fuentes de conocimientos sobre la enseñanza (García Cabrero, Loredó Enríquez y Carranza Peña, 2008; Mercado, 2011) y, por otro lado, que el campo de la educación teatral tiene —al menos en nuestro país— una larga tradición al margen de los desarrollos de la ciencia de la pedagogía en general y en estrecha relación con el hacer teatral. Desde esta tradición, se han producido obras que, con una visión más amplia, pueden considerarse aportes fundamentales para la pedagogía teatral, como es el caso de la de Raúl Serrano. De hecho, las carreras de profesorado en teatro y los currículos escolares con enseñanza obligatoria del teatro son relativamente recientes, lo que vuelve incipiente la constitución de una pedagogía del teatro entendida de manera restrictiva.

Otros autores entienden la pedagogía del teatro de manera más amplia. Por ejemplo, para Vázquez Lomelí (2009), el teatro mismo puede ser concebido como una pedagogía no solo porque forma actores profesionales, sino principalmente porque permite vincular el conocimiento específico del área artística con el conocimiento del actor-sujeto acerca de su realidad social. El conocimiento de la realidad al que llega el actor presupone no solo una reflexión crítica del entorno, sino también la posibilidad de emprender acciones de cambio y transformación de esa realidad social:

puede plantearse la necesidad de rescatar la función y finalidad del teatro a través de un actor-sujeto cuestionador del *status quo*, del orden social de la cultura dominante; objetivo fundamental de la pedagogía teatral crítica, que buscaría formar a un actor-sujeto de representaciones críticas cuestionadoras, que promuevan, tanto en los actores como en los espectadores, la necesidad y el deseo de cambio y transformación para lograr una sociedad mejor (Vázquez Lomelí, 2009: 63).

Este investigador mexicano se apoya en las reflexiones de Raúl Serrano para afirmar que un problema fundamental —por lo menos en Latinoamérica— es la carencia de sistematizaciones teórico-metodológicas sobre los procesos educativos en teatro. Cita a Serrano:

Falta la generalización metodológica. Falta la aspiración hacia una teoría general del teatro que vincule y diferencie las diversas poéticas, que estructure y jerarquice entre sí las técnicas y las poéticas. Falta, en suma, sistematización (Serrano, 1996: 16 cit. en p. 64).

Para Vázquez, durante el siglo XX en Latinoamérica ha predominado un modelo teórico implícito de formación caracterizado por el tecnicismo o el esteticismo y que excluye la

formación reflexiva y crítica del actor en una línea como la que propone Boal, por lo que resulta necesario asumir una pedagogía diferente y dar cuenta de ella. También Pricco (2015) critica el tipo de enseñanza por “ejercitación” y propone una pedagogía de lo escénico que registre las particularidades de la práctica:

Proponemos, en cambio, una amplia reflexión sobre los tratamientos prácticos y los discursos vigentes en la enseñanza que vaya más allá de la superficie de un repertorio de manual. Creemos firmemente que el entrenamiento y el ensayo actoral no se constituyen mediante la acumulación de secuencias lúdicas y ejercicios provistos por la experiencia, la tradición o la innovación de ciertas estéticas, sino por medio del desciframiento de aquello que subyace, hilvana y explica determinada práctica (p.22).

Existen, entonces, por un lado, visiones de la pedagogía teatral que varían de forma considerable, entre un polo que la considera una ciencia y otro que la concibe, de manera más amplia, como una forma de practicar la enseñanza con enfoque social, crítico y transformador. Por otro lado, entre quienes consideran la pedagogía teatral de modo más amplio, existen críticas a un modelo de formación esteticista, tecnicista o de mera ejercitación que estaría bastante extendido.

En relación con lo anterior, cuando vuelvo sobre las obras del campo del teatro y la salud mental reseñadas en el Capítulo 1, observo dos cuestiones. Por un lado, si hay una perspectiva de pedagogía teatral, está implícita, es decir, aunque se hace referencia a la finalidad del trabajo con el teatro y a las condiciones en las que se enseña, no aparecen directamente tematizados los métodos y los procedimientos relativos a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el campo. Por otro lado, noto ausencia de ese modelo de formación esteticista o tecnicista que critican autores como Pricco y Vázquez Lomelí.

Describir como sí es la pedagogía dirigida a formar actores “locos” excede por completo los límites de este trabajo, que solo pretendió constituir un aporte desde la experiencia particular de El Brote. De manera acotada, en el punto siguiente, analizo qué ha dicho hasta ahora El Brote en relación con lo pedagógico y afirmo la importancia de este trabajo final para clarificar mi capacidad de reflexionar sobre mi práctica docente.

Explicitar las propias estrategias formativas

Como señalé en el Capítulo 1, la experiencia de El Brote ha sido presentada en dos importantes libros sobre salud mental y arte. El primero de ellos es *Cuando el Arte da respuestas: 43 proyectos de cultura para el desarrollo social* (2006). Para elaborar esta obra, Jorge Dubatti y

Claudio Pansera coordinaron a un grupo de once investigadores que diseñaron un cuestionario el cual fue enviado a 43 asociaciones civiles sin fines de lucro, centros culturales, cooperativas, fundaciones y organizaciones no gubernamentales involucrados en el cambio social a través de la cultura. Una vez recibidas las respuestas, los coordinadores e investigadores las sistematizaron y analizaron. El cuestionario constaba de los siguientes 12 indicadores:

1. Objetivos de trabajo. Definir el qué del proyecto. Objetivos principales, secundarios, metas.
2. Para quién. Los destinatarios de las acciones. Beneficiarios y participantes.
3. Por qué. Diagnóstico de necesidades. Las miradas particulares.
4. Quiénes. Personas e instituciones que llevan adelante las iniciativas. Articulaciones.
5. Cómo, cuándo y con qué. Estructura interna y metodología. Recursos humanos del proyecto, integrantes y sus funciones o roles. Capacitación.
6. Los recursos. Con qué se trabaja, las distintas necesidades. Espacios.
7. Métodos de trabajo. Las distintas modalidades. Las exigencias de cada realidad.
8. Dónde. Ámbitos geográficos y espacios de desarrollo de las actividades.
9. Gestión de recursos. Los distintos tipos de necesidades. Materiales, inmateriales.
10. Información y conocimientos. Reconocimiento de los recursos propios.
11. Estrategias externas. Cómo comunicar lo realizado. Sistemas propios de información.
12. Evaluación. Una mirada sobre lo realizado. Fijando criterios y parámetros. Desafíos. Próximas metas. Diseños deseables y posibles. Visualizarse en el futuro. (Dubatti y Pansera, 2006: 376-408).

Al revisar la respuesta dada por El Brote ante la pregunta sobre los métodos de trabajo, encuentro no solo que no hicimos ninguna referencia a lo pedagógico –y su relación con lo dramático–, sino que incluso dejamos de lado que el Brote es una escuela-grupo de teatro que viene sosteniendo un trabajo formativo hace años. Concretamente, la respuesta a “Métodos de trabajo”, fue elaborada –con consenso de los miembros de la Asociación– por una colaboradora, psicóloga social, que refiere “impresiones personales como integrante del Taller de Iniciación al Teatro” (Dubatti y Pansera, 2006: 55). A este taller asisten tanto personas que aspiran a formar parte del grupo como interesados en tomar clases de teatro por alguna razón personal; por lo

tanto, al seleccionar la práctica de ese taller, elegimos, sin notarlo, no dar cuenta de la práctica formativa nodal del grupo y de cómo puede conducir a una dramaturgia. Rastreo, entonces, si yo o los colaboradores hemos abordado características del trabajo formativo al responder a otras de las preguntas. En “Objetivos de trabajo. Definir el qué del proyecto”, El Brote justifica por qué se aboca a la educación comunitaria en salud y afirma que la educación es un proceso de mutuo conocimiento y mutuo crecimiento social e individual. Por otro lado, justifica por qué se aboca al teatro y sostiene que es una actividad formadora de las personas pues “les da conciencia de las posibilidades expresivas, les enseña a comunicarse, a ser solidarias, a imaginar y modificar situaciones, circunstancias y relaciones” (Dubatti y Pansera, 2006: 45). Es decir, El Brote omite toda referencia específica al modo en que lleva adelante la formación actoral. Lo que está implicado en el aprendizaje, afirmaba El Brote más adelante en esa obra, es la integración del cuerpo, el pensamiento y las emociones, lo que exige que el docente sea capaz de aceptar al otro, favorezca los procesos de auto-observación y reflexión en un espacio amoroso y amplíe los recursos del alumno. Estas consideraciones tienen un grado de generalidad tan amplio que impiden percibir el trabajo concreto y complejo que la escuela-grupo realiza para integrar, formar y sostener a actores y actrices en contexto de desmanicomialización y concretar producciones dramáticas colectivas. Reflexiono sobre las razones de lo que muestra y oculta este modo de presentarnos al final del apartado.

La segunda obra de importancia que ofrece un espacio para que El Brote exponga su hacer es *Arte y desmanicomialización. Una puerta a la libertad en hospitales psiquiátricos públicos de Argentina*, compilada por Alberto Sava (2008). En este caso, a diferencia de la investigación coordinada por Dubatti y Pansera, los informantes no reciben preguntas que guíen la exposición de la experiencia y pueden referirla libremente. Reviso la participación de El Brote y noto que entregamos un conjunto de escritos producidos entre el año 1998 y el año 2006, sin precisar estos contextos de producción y sin comentar que muestran tensiones presentes en los inicios de la conformación del grupo y, en parte, modos en los que se fueron resolviendo. Dos de los textos, del año 98, fueron redactados por médicos psiquiatras y quien escribe y llevan por título “Experiencia de rehabilitación psicosocial en pacientes severamente perturbados de salud mental” y “Desde un hacer”, respectivamente. El primer título revela un enfoque inicial que ya no sostenemos: no buscamos que El Brote sea una experiencia, sino un grupo estable, y no nos proponemos la rehabilitación psicosocial, sino una producción artística que, para los actores y actrices, dé como resultado la inclusión social. Es decir, el foco ha cambiado drásticamente, pero no lo explicitamos.

El tercero de los textos entregados para la compilación de Sava, “De la semilla al brote”, fue escrito por mí en 2006 y traza un recorrido. Este inicia con los tres primeros años de trayectoria de El Brote –entonces Taller Institucional de Arte-Salud, dependiente del Servicio de Salud Mental del Hospital Zonal de Bariloche y de la Dirección de Cultura de la Provincia de Río Negro–, enmarcado como “dispositivo de rehabilitación psicosocial en la psicosis a través del arte” en el cruce entre el psicoanálisis y el teatro. Por ejemplo, afirmo: “En los tres primeros años de vida de El Brote se planteó dentro del dispositivo la presencia de la analista-terapeuta como testigo de la producción e involucrada activamente desde lo teatral” (Otero, 2008: 178). A continuación, registro el pasaje de taller a grupo de teatro; lo hago en tres líneas, a pesar de que implicó una modificación sustantiva. Luego menciono aportes de profesores talleristas y paso revista a las obras producidas entre 1997 y 2005, a las presentaciones en festivales, a actividades de extensión hacia la comunidad, entre otras, sin hacer referencia a acciones formativas. Esta es la única salvedad y no implica ninguna aclaración sobre los modos de la apropiación: “En El Brote se trata, claro está, de apropiarse del oficio con dignidad y talento, y no de apelar a la compasión hacia el discapacitado” (p. 180).

Finalmente, cierro el texto con lo que consideraba el estado de situación en 2006:

Los actores de El Brote, a través de la labor artística y formativa sostenida en el tiempo, han podido generar cambios en sus vidas asumiéndose como sujetos activos, desarrollando capacidades y autonomía y revirtiendo la impotencia a la que los condenaba la enfermedad y la pobreza (Otero, 2008; 182).

Pienso que la caracterización anterior es correcta, pero que no he dado pruebas de su corrección y que, antes de este trabajo final, la “labor formativa sostenida en el tiempo” no constituyó un desarrollo escrito que pudiera ser compartido y discutido.

Para finalizar, quiero señalar que la falta de sistematización de la labor pedagógica de El Brote hasta la elaboración del presente trabajo puede tener al menos dos razones. Por un lado, como señalan los autores que abordan la pedagogía teatral, en qué consiste esta pedagogía y cuál debe ser su objeto son preguntas que comienzan a plantearse recientemente. Pero además, realizar este tipo de caracterizaciones relativamente estables, cuando se trabaja en teatro y salud mental, es particularmente complejo. En general, a las obvias razones relacionadas con la necesidad de priorizar el trabajo creativo, la generación y gestión de recursos y de apoyar a los integrantes más allá del proceso de aprendizaje, se suma la inestabilidad de los grupos de trabajo mismos. ¿Puede hablarse de “pedagogía teatral” si la reflexión sobre los métodos y los procedimientos de enseñanza y aprendizaje no puede comprender a un grupo de aprendices que permanece con el

educador en condiciones que favorecen el aprendizaje? El Brote, en el particular contexto de Río Negro y como producto de un alto compromiso de los integrantes,²⁴ ha podido conformarse de manera tal que fue posible desarrollar un trabajo con los mismos actores durante una cantidad significativa de años y los últimos nueve, en una sala de teatro propia, pero esta no es la situación prevaleciente en las experiencias de teatro y salud mental que se desarrollan en grandes hospitales psiquiátricos. Ahora bien, incluso en esta situación relativamente más favorable, el Brote no logró responder en forma acabada a todas las oportunidades –como las ofrecidas por Dubatti y Pansera, y Sava– de compartir y discutir su modo particular de formar actores con otros grupos, frentes e iniciativas en teatro y salud mental. Podría argüir más dificultades, como la complejidad de dedicarse a la escritura de tipo académico mientras se producen obras, se realiza un esfuerzo titánico gestionando fondos que garanticen la supervivencia del grupo y de la sala, se viaja para asistir a festivales y se difunden actividades y resultados, pero prefiero enfocarme en un logro.

Así, en segundo lugar, después de remarcar que este trabajo final no pretende ser una sistematización acabada y completa de una pedagogía para enseñar teatro a las personas con padecimientos de salud mental, quisiera plantear su sentido de modo positivo. Por un lado, este trabajo presupuso la oportunidad y la exigencia de apartarme momentáneamente –aunque durante dos años– del trajín cotidiano para seguir cursos de especialización con un grupo numeroso de renombrados profesores que me ofrecieron nuevos modos de pensar mi labor y, también, nuevos modos de explicitarla por escrito. Los seminarios y la escritura de los respectivos trabajos significaron tomar distancia crítica de mi propio hacer, por la permanente invitación a releer los conocimientos y la experiencia a la luz de los nuevos aportes recibidos.

Por otro lado, detrás de este trabajo final hubo un abanico de opciones muy diferentes que exploré en parte, retomando las lecturas, los apuntes de clase y nueva bibliografía, hasta llegar a acotar, con la comprometida ayuda de mi tutora, el tema y el problema que finalmente desarrollaría. Este acotamiento, además de la relectura de la bibliografía y los apuntes de los

²⁴ Planteo como factor el compromiso de los integrantes de El Brote porque, en las políticas públicas de la provincia enmarcadas en la Ley de Desmanicomialización y su actualización, no se asume el arte no como un trabajo sino a lo sumo, como una actividad recreativa. Ver, en el capítulo 1, la referencia a las “empresas sociales” que promueve la Ley como forma de generación de empleo para los usuarios de salud mental. En suma, el contexto es más favorable que en las provincias donde aún existe el manicomio, pero el grupo desarrolla su trabajo mediante un enorme esfuerzo de autogestión y con escasos apoyos estatales que permitan sostener la estructura de funcionamiento, más allá del financiamiento que se consiga para proyectos específicos. Constituyen una excepción en este sentido, el aporte de horas cátedras para parte del equipo docente brindado por la Secretaría de Cultura de Río Negro y los convenios que año por año se realizan con el Consejo Provincial para Personas con Discapacidad que permiten cubrir una parte de los gastos operativos de la Asociación.

seminarios de Pedagogía Teatral, Didáctica del Teatro y Práctica Profesional, exigió releer en una nueva clave las obras producidas en el campo del teatro y la salud mental y también buscar y reinterpretar materiales de trabajo míos y de Guille, de hasta 19 años atrás. La selección de las estrategias formativas que finalmente expuse también fue rica y trabajosa, porque previamente debí reconstruir muchas estrategias más, que hoy considero pendientes de sistematización. Asimismo, debo reconocer que el trabajo de escritura –y múltiples reescrituras– me permitió reflexionar no solo sobre la relativamente poca cuenta que los teatristas damos de nuestra labor en forma de textos reflexivos para teatristas, sino también sobre el interés que los modos de enseñar y hacer teatro despiertan entre quienes no son teatristas –como mi tutora-primeralectora–, pero sí pedagogos, investigadores y público. Además, la escritura y reescritura de este trabajo pusieron en perspectiva todo lo que dejé apartado y aún puedo comunicar y poner en discusión. Me centré en el trabajo formativo y sus efectos en una de las actrices de El Brote, Guille. Por ella y el resto de los compañeros que conformamos una escuela-grupo de teatro hace tantos años, debo continuar.

REFERENCIAS

- Álvarez, C. Á., & Maroto, J. L. S. F. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de antropología*, 28(1). Disponible en <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Bang, C. (2014). Estrategias comunitarias en promoción de salud mental: construyendo una trama conceptual para el abordaje de problemáticas psicosociales complejas. *Psicoperspectivas*, 13(2), 109-120.
- Barba, E. (1988). *Anatomía del actor: Diccionario de antropología teatral*. México DF: Gaceta.
- Barba, E. (2005). *La canoa de papel. Tratado de antropología teatral*. Buenos Aires: Catálogos.
- Barba, E. (2010). *Quemar la casa. Orígenes de un director*. Bilbao/Madrid: Artez Blai.
- Benarroch, A. (2008). Una simulación teatral para la enseñanza de la nutrición humana en la educación primaria. *Alambique*, 55, 96-103.
- Boquete Martín, G. (2011). El uso del juego dramático en la enseñanza de lenguas: las destrezas orales. Tesis doctoral presentada en la Universidad de Alcalá. Disponible en <https://core.ac.uk/download/pdf/58909772.pdf>
- Carpintero, E. y Vainer, A. (2005). *Las huellas de la memoria: psicoanálisis y salud mental en la Argentina de los 60 y 70*. Buenos Aires: Topía.
- CELS (2015). El desafío de implementar la Ley Nacional de Salud Mental. Avances y deudas en el camino hacia el cambio de paradigma y el cierre de los manicomios. Disponible en <https://www.cels.org.ar/web/publicaciones/derechos-humanos-en-argentina-informe-2015/>
- CELS (2017). El recrudescimiento del dispositivo manicomial. Derechos humanos en la Argentina. Informe 2017. Disponible en https://www.cels.org.ar/web/wp-content/uploads/2017/12/Capitulo7_IA17.pdf
- CELS (2018). La salud en riesgo. Disponible en <https://www.cels.org.ar/web/2018/09/la-salud-en-riesgo/>
- CELS (2019). Estado argentino reconoció violaciones de DDHH en hospitales psiquiátricos, y se comprometió a garantizar su cierre. Disponible en: <https://www.cels.org.ar/web/publicaciones/situacion-de-las-personas-con-discapacidad-en-la-argentina/>
- Cerrillo, P. C., & Padrino, J. G. (1997). *Teatro infantil y dramatización escolar*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

- Chiarveti, S. (2008). La reforma en salud mental en Argentina: una asignatura pendiente. Sobre el artículo “Hacia la construcción de una política en salud mental”. *Revista Argentina de clínica psicológica*, 17(2); 173-182.
- Cohen, H. y Natella, G. (2013) *La desmanicomialización: Crónica de la reforma del sistema de Salud Mental en Rio Negro*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Cutillas Sánchez, V. (2005). *La enseñanza de la dramatización y el teatro: Propuesta didáctica para la enseñanza secundaria*. Tesis doctoral presentada en la Universitat de València. Disponible en: <https://www.tdx.cat/handle/10803/9625>
- D’Agostino, A. (2016). Políticas sociales en salud mental y transformaciones del Estado en Argentina. 1945-1990. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*; 62(2); 127-138.
- Dirección Nacional de Salud Mental y Adicciones (2019). *Pautas para la Organización y Funcionamiento de Dispositivos de Salud Mental*. Disponible en: http://www.msal.gov.ar/images/stories/bes/graficos/0000001448cnt-2019-04_pautas-organizacion-funcionamiento-salud-mental.pdf
- Documental “Desde otro lugar”, 2005. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=3v9h4sLEHGU>
- Documental “No está loco quien pelea”, 2015. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=sNxp3Khjcuw>
- Domínguez Mon, A., Pérez, S. y Perner, S. (2014). No está loco quien pelea. El Brote. En *De la agencia social a la salud colectiva: Transitando un camino interdisciplinario junto a personas que viven con enfermedades crónicas*; pp. 311-319. Viedma: Editorial UNRN.
- Dubatti, J. (2007a). Hacia una tipología de textos dramáticos: modos de relación entre el texto y la escena. En O. Pellettieri. *Huellas escénicas*; pp. 15-28. Buenos Aires: Galerna.
- Dubatti, J. (2007b). *Filosofía del teatro I. Convivio, experiencia, subjetividad*. Buenos Aires: Atuel.
- Dubatti, J. (2010). *Filosofía del teatro II. Cuerpo poético y función ontológica*. Buenos Aires: Atuel.
- Dubatti, J. (2015). El teatro 1983-2013: Postdictadura (después de la dictadura, consecuencias de la dictadura), *ILCEA* (22). Disponible en <http://journals.openedition.org/ilcea/3156> ; DOI : 10.4000/ilcea.3156
- Dubatti, J. y Pansera, C. (coords.) (2006). *Cuando el Arte da respuestas: 43 proyectos de cultura para el desarrollo social*. Buenos Aires: Artes escénicas.
- El Brote (1999). Estatuto de Constitución de la Asociación Civil El Brote. Bariloche: Río Negro.

- Espacio de pensamiento del Frente de Artistas del Borda (2016). *Manifiesto Basura. Estallidos de un discurso desmanicomializador*. Buenos Aires: Hecht Libros.
- Fabris, F. (2007). *Pichon-Rivière. Un viajero de mil mundos*. Buenos Aires: Polemos.
- Foucault, M. (1990). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires/ México DF: Siglo XXI.
- Fulla, A. C. (2013). El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras La dramatización como modelo y acción. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 25, 117-134.
- García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J., & Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10, 1-15.
- Golcman, A. A. (2012). Tendencias innovadoras en las prácticas psiquiátricas. Argentina, 1960-1970. *Revista Ciencias de la Salud*, 10(3), 387-401.
- Klappenbach, H. A. (2006). Periodización de la psicología en Argentina. *Revista de Historia de la Psicología*, 27(1), 109-164.
- Lillis, T., & Maybin, J. (2017). Introduction: The dynamics of textual trajectories in professional and workplace practice. *Text & Talk*, 37(4), 409-414. [Traducción de mi tutora de trabajo final].
- Ley Nacional N° 26.657 de Salud Mental y su Decreto Reglamentario 603/2013. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/175000-179999/175977/norma.htm>
- López, M., Laviana, M., & García-Cubillana, P. (2006). Los hospitales psiquiátricos en la(s) reforma(s). Notas para orientar una investigación necesaria. *Dos décadas tras la reforma psiquiátrica*; pp. 237-273. Madrid: AEN.
- Macchioli, F. (2013). Enrique Pichon-Rivière y los saberes psi en la Argentina. Reflexiones sobre la conformación del vínculo entre la psiquiatría, el psicoanálisis y la psicología. *Psychologia Latina*, 4(1), 9-16.
- Maybin, J. (2017). Textual trajectories: Theoretical roots and institutional consequences. *Text & Talk*, 37(4), 415-435. [Traducción de mi tutora de trabajo final].
- Mercado, P. B. D. (2011). Conocimiento profesional docente: conocimiento académico, saber experiencial, rutinas y saber tácito. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, (2), 29-46.
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (2016). Decreto 908/16. Cobertura Universal de Salud. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/260000-264999/264047/norma.htm>

- Motos, T. (2009). El teatro en la educación secundaria. *Revista virtual: Creatividad y Sociedad*, 14. Disponible en: <http://www.creatividadysociedad.com/articulos/14/3-el-teatro-en-la-educ%20secundaria-tomas-motos.pdf>
- OMS (2001). Informe sobre la Salud en el Mundo. Disponible en https://www.who.int/whr/2001/media_centre/es/
- ONU (2006). Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Disponible en <http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/qanda.html>.
- Ormeño, G. (2017). *Amores sin trampa*. Bariloche: Municipalidad de San Carlos de Bariloche.
- Otero, G. (2008). De la semilla al brote. En A. Sava, A. (comp.) *Arte y desmanicomialización: una puerta a la libertad en Hospitales Psiquiátricos Públicos de Argentina*; 177-193. Buenos Aires: Ediciones Artes Escénicas.
- Pansera, C. (2016). *Teatro y salud. Entre el caos biológico y el arte terapéutico*. Buenos Aires: Artes Escénicas.
- Paulin Devallis, M.; Baffo, C. y Onocko Campos, R. (2016). *Perspectivas de la desmanicomialización*. Neuquén: Kuruf editores.
- Philip, A. (2008). *El hospital bizarro*. Buenos Aires: De los cuatro vientos.
- Pichon Rivière, E. (1984). Historia de la técnica de los grupos operativos. *Temas de Psicología Social* 7 (6), 21-33.
- Pimentel, A. (2006). Ramón Carrillo: cibernética, cibernología, biopolítica. *Electroneurobiología*; 14 (2); 252-258; Disponible en <http://electroneubio.secyt.gov.ar/index2.htm>
- Pupo, M.L. (2006). Sinais de teatro-escola. *Humanidades*, 52. Edição Especial Teatro Pós-Dramático, 109-115.
- Rufa, E. (2016). Estrategias creativas en salud mental. La experiencia del Frente de Artistas del Borda. En G. Zaldúa (coord.). *Intervenciones en psicología social comunitaria*. Buenos Aires: Teseo Press.
- Salaverry, O. (2012). La piedra de la locura: inicios históricos de la salud mental. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 29(1), 143-148.
- Sans, (2013). *Tratar la locura. La judicialización de la salud mental*. Buenos Aires: Topía.
- Sava, A. (comp.) (2008) *Arte y desmanicomialización: una puerta a la libertad en hospitales psiquiátricos públicos de Argentina*. Buenos Aires: Ediciones Artes Escénicas.

- Sava, A.(coord.) (2008). *Frente de Artistas del Borda. Una experiencia desmanicomializadora. Arte, Lucha y Resistencia*. Buenos Aires: Ed. Madres de Plaza de Mayo.
- Schnell, E. (2010). *Un teatro necesario. Relato de una experiencia*. Buenos Aires: Artes escénicas.
- Serrano, R. (1982). Los conflictos. En *Dialéctica del trabajo creador del actor*; pp. 91-96. México DF: Cartago.
- Spiguel (2007). Revista *La Puerta*, N°7.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stokoe, P. (1978). *Expresión corporal. Guía didáctica para el docente*. Buenos Aires: Ricordi.
- Suárez, D. H. (2014). Espacio (auto) biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina: un mapa imperfecto de un territorio en expansión. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), 762-786.
- Trozzo, E. (2015). *Didáctica del teatro para la educación superior*. Viedma: Editorial UNRN.
- Vieites García, M. F. (2013). La construcción de la pedagogía teatral como disciplina científica. *Revista española de pedagogía*, 71(256); 493-508.
- Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación. *Inomics*, 1; 296-306.
- Zito Lema, V. (1991). *Conversaciones con Enrique Pichon Rivière*. Buenos Aires: Ediciones Cin.