

AMAR A TU MONSTRUO

Las pedagogías fundantes
de la enseñanza de la
actuación en Uruguay

**Mariana
Percovich**

**NI
CV** NÚCLEO DE
INVESTIGACIÓN
EN CULTURA VISUAL

 **Facultad
de Artes**

 **UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY**

 **Itaú Fundación**

AMAR A TU MONSTRUO

AMAR A TU MONSTRUO

Las pedagogías fundantes de la enseñanza de la actuación en Uruguay

por Mariana Percovich

COLABORADOR INVITADO

Felipe Ipar

La edición de este libro contó con el apoyo de Fundación Itaú.

REVISIÓN DE TEXTOS

Nairí Aharonián Paraskevaídís y Christian Almonacid, equipo de Ediciones Universitarias, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República

DISEÑO EDITORIAL

Natalia Acosta

© Mariana Percovich, 2024

© Universidad de la República, 2024

IMAGEN DE PORTADA

Fotografía intervenida de Margarita Xirgu en la película *El nocturno de Chopin*, 1915. CIDDAE / Teatro Solís, Foto de Eduardo Labraga Curbelo

EDICIONES UNIVERSITARIAS

Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR)

18 de Julio 1824 (Facultad de Derecho, subsuelo Eduardo Acevedo)

Montevideo, CP 11200, Uruguay

Tels.: (+598) 2408 5714 - (+598) 2408 2906

Telefax: (+598) 2409 7720

Correo electrónico: ucur@udelar.edu.uy

<https://udelar.edu.uy/portal/institucional/comunicacion/ediciones-universitarias/>

FACULTAD DE ARTES

Universidad de la República

Av. 18 de Julio 1772

Montevideo, CP 11200, Uruguay

Tels.: (+598) 2403 6440 - (+598) 2403 6441

José Martí 3328

Tel.: (+598) 2707 6027

unidad.comunicacion@artes.udelar.edu.uy

ISBN

978-9974-0-2208-9

AMAR A TU MONSTRUO

Las pedagogías fundantes
de la enseñanza de la
actuación en Uruguay

Mariana Percovich

Con la colaboración de Felipe Ipar

Prólogo

REVELAR LO QUE NO SE NOS PERMITE

Fernando Miranda

I

En la esquina de mi infancia, en Montevideo y por los setenta, estaba el edificio abandonado del Teatro Artigas. Para mis ocho o nueve años era un verdadero misterio que nunca develaría. ¿Qué habría adentro? Porque cuando uno deja una casa se lleva sus muebles, ropas y enseres, y yo ya había pasado por esa experiencia, pero ¿qué se lleva la gente cuando abandona un teatro? ¿O será que todo queda allí?

Estaría la sala en silencio y oscura, capaz que algunos vestuarios que ya nadie usaría o talonarios de entradas que nunca serían cortadas. O quizás se mantuviera colgado, detrás de la silla de la cabina del boleterero, algún plano de la platea en una madera geoméricamente perforada, donde se enrollaban y colocaban los números de cada butaca para darle su ubicación a quienes asistían a la función.

En cualquier caso, ese edificio me daba muchísima curiosidad y lo recuerdo como un absurdo primer interés por el teatro. Cuando lo derrumbaron, el único vestigio de lo que allí ocurriera alguna vez era el gigante rectángulo negro que fuera el fondo de la caja del escenario y que se veía pintado impertérrito en la medianera del edificio superviviente a su lado. ¡Qué traición desnudar lo que nunca debe quedar a la contemplación extraña! Exponerlo en el centro de la ciudad así, sin telones ni penumbras, era quizás un sacrílego gesto de un progreso aparente y despiadado.

Traigo estos pensamientos al prólogo de este libro, porque creo que lo que Mariana Percovich hace aquí es un conjunto de movimientos que me resultan familiares y maravillosos: nos posiciona frente a un teatro imaginado, lleno de misterio y curiosidad y nos permite hacernos preguntas que no tienen por qué coincidir con las respuestas que nos anticipa.

Al contrario, nos cuenta una historia de la pedagogía teatral, de la formación de actrices y actores en Montevideo, y especialmente de dos mujeres, Margarita Xirgu y María Azambuya, que sirven los hilos para

hilvanar los retazos de las telas que Mariana pretende aproximar, unir y, por la calidad de su prosa, destacar con bordados personales.

Y se atreve aún a más, revela y despierta monstruos personales obli- gados en general a un letargo impuesto por la hegemonía de paradigmas que cuesta remover.

Hace unos años, leí un texto del escritor gallego Manuel Rivas en que, luego de contar el saldo de una discusión entre dos antagonistas polí- ticos, finalizaba: «Fulano no tuvo más remedio que reírse y enfundar el monstruo. Hay que tener entretenidos a los monstruos, empezando por el propio».¹

El texto de Mariana no reniega de los monstruos. Al contrario, no solo los desenfunda, los convoca a su casa y les prepara un banquete variado de principios y técnicas como forma de homenaje y adoración. Y a pesar de ser sus invitados no les dice lo que han de comer, los deja en libertad, y ellos devoran selectiva y amorosamente aquellos manjares.

II

Un día de hace unos cuantos años ya, Georges Laferrière, un querido y recordado amigo, profesor universitario en Montreal —presente hoy en espíritu—, me regaló uno de sus principales libros, *La pedagogía puesta en escena*.

El ejemplar tiene una dedicatoria personal que resignifico cada vez que vuelvo a él y dice, de su puño y letra, «por el placer y la pasión del teatro y de la educación».

Lo traigo aquí porque el texto me lo recuerda y porque con Georges pudimos organizar actividades de colaboración con la Escuela Multidisciplinaria de Arte Dramático cuando Mariana Percovich era su di- rectora y reabría un sueño nunca realizado de reunir todas las formacio- nes artísticas en la universidad.

Amar a tu monstruo reúne justamente aquellos dos sentimientos de placer y pasión, y homenajea tradiciones de la mejor manera que se pue- de hacer, es decir, reconociéndolas sin sometimientos, removiéndolas sin

1. Rivas, M. (2013, diciembre 14). Los monstruos. La libertad, esa magnífica invención existe cuando se ejerce. *El País*.

necesidad de pleitesía, criticándolas para que configuren un sedimento firme de algo que debe construirse con mayor elevación.

Laferrière² dice en la introducción de aquel libro algo que ahora se recoge en esta nueva historia ensayada: «... estoy muy preocupado artística y pedagógicamente porque la enseñanza del teatro provoca múltiples reacciones contradictorias en el mundo teatral y escolar» (p. 16).

Quizás, como él mismo decía, «son dos mundos diferentes y parecidos que se conocen mal», y tal vez porque pocas veces hemos hecho el esfuerzo que aquí se hace de encontrar sus influencias, líneas de desarrollo y eventualidades de futuros proyectados en un contexto determinado.

Y ese contexto, estable y mutable a la vez, es lo que Mariana describe como el «conjunto concertado de factores», parte constitutiva de la patria que recibe a *la Xirgu* y permite luego el despliegue de Azambuya.

Por esto, una historia de las pedagogías fundantes en la enseñanza teatral y de la actuación en Montevideo —y, por extensión, en el país—, es a mi juicio no solo un trabajo relevante, sino necesario en la producción de cruces de caminos que favorezcan los tránsitos entre estos mundos desencontrados.

Percovich recoge claramente las preocupaciones de Laferrière, «[porque,] como la pedagogía, el arte dramático está constituido por un conjunto de valores, reglas, principios, preceptos, modelos y muchos datos teóricos y prácticos cuya meta es guiar las intervenciones del profesor a fin de mejorar los aprendizajes de todos los participantes».³

Amar a tu monstruo es también un juego de dramaturgia que nos propone su autora. Como quien va desplegando una obra en que muy variados personajes se van incorporando con mayor o más modesto protagonismo, pero en cualquier caso con la condición de ser parte necesaria de la trama. Mariana describe el entorno, el mobiliario, los detalles escenográficos, y va invitando a sus actrices y a actores a pasar progresivamente a la escena de la historia de la formación en actuación, sus hitos y sus tendencias.

Cuando entra la *Xirgu* la escena parece iluminarse especialmente — aunque esta vez no es el «templo del Solís»—, lo mismo cuando aparece

2. Laferrière, G. (1997). *La pedagogía puesta en escena*. Madrid: Ñaque Editora, p. 16.

3. Laferrière, o. cit., p. 18.

Azambuya, ya transcurrido un poco el espectáculo de la historia —aunque a María la imagino con una luz concentrada y cenital, mucho más austera y grave, pero sin perder grandilocuencia—. El texto llama a no engañarnos, el resto de los protagonistas tiene también su espacio de relevancia y sin ellos la obra no tendría sentido.

Nadie sale de la escena una vez frente al público, en cualquier caso podrán los personajes estar más o menos iluminados por los focos del texto y por la importancia que tienen en cada acto, pero no hay que dejar de observarlos en continuidad y en conjunto. Hay que saber mirar a quien toma relevancia sin olvidar atender el gesto dramático de quienes quedan en una media luz momentánea.

III

Las comunidades humanas, los grupos, los colectivos han tenido siempre la necesidad de sublimar sus pasiones, dolores y sufrimientos; también de expresar sus alegrías, sátiras y críticas. Las artes cumplen el lugar de producción simbólica, de metáfora, de mover sentimientos colectivos, de producir experiencias estéticas, de anticipar mundos a través de la imaginación.

Alguna vez alguien ha dicho que el teatro es una suerte de arte de imitación. Creo que hay algún punto de verdad en esto si es que se sirve de interpretar los acontecimientos humanos y se los apropia con la intención de volver a presentárnoslos de una forma en que nos pueda ser útil para mejorar nuestras vidas.

Y como este también es un libro de historias personales, me autorizo a contar cuando por responsabilidades institucionales, la vida me dio la oportunidad de tener intensos momentos de conversación con Rubén Yáñez. En verdad, no valía la pena interrumpir sus historias contadas en confianza; y con Gonzalo Vicci, también participante en esas tertulias, nuestro lugar en el diálogo era escuchar y preguntar, saber más. Fueron momentos fascinantes para nosotros escuchar sus relatos y anécdotas. Personalmente, era y sigue siendo parte de un aprendizaje muy propio reflexionar sobre aquellos cuentos no exentos de apreciaciones políticas, filosóficas, y pedagógicas, concentradas en el despliegue de su narración sobre distintas situaciones de su vida. En definitiva eso es el aprender,

porque la enseñanza puede limitarse y medirse en su tiempo, pero el aprendizaje es a largo plazo y está cargado de intensidades variadas y llamados de atención sobre algo que a veces revisitamos desde nuevos lugares vitales.

Una vez, en una de nuestras conversaciones acerca de cómo lograr acercamientos entre la enseñanza teatral y la universidad —en tiempos en los que Yáñez era director de la EMAD y yo era integrante del equipo de dirección de Bellas Artes—, Rubén nos contó algunos de sus intercambios con Félix Díaz —dirigente de gran prestigio en el movimiento sindical uruguayo—, en la época del desarrollo del teatro independiente en Montevideo.

Su interés por aproximar públicos y realidades, por despertar conciencia social, por contribuir al compromiso político, le llevó a preguntarle a Díaz, cómo hacer teatro para la clase obrera. Dice que la respuesta de Díaz fue, más o menos textualmente, «no tenés que hacer teatro para la clase obrera, tenés que hacer teatro desde el punto de vista de la clase obrera».

Traigo este cuento porque creo que un ejercicio similar hacer Mariana Percovich en este libro, no habla *para*, no dicta cátedra, no dicta, no raya. Al contrario, trata de entender los *puntos de vista* de muchas personas para exponer tendencias y posturas desde una actitud de producción genealógica que trasciende la descripción superficial para desarmar sopores, influencias, y episodios personales que marcan las decisiones humanas también en la pedagogía como en el teatro y la actuación.

En tiempos de encuentro institucional también María Azambuya, tuvo un protagonismo fundamental de experiencia duradera y recordada. Como profesora de la EMAD propuso algo de lo que mejor sabía: que sus estudiantes actuaran para sus iguales de Bellas Artes como actividad de fin de un semestre allá por comienzo de los años dos mil.

Así se hizo y fue tan duradero y emocionante como seguramente lo será la lectura de este libro y sus provocaciones.

Y la historia de la formación en actuación continuará...

Si la dimensión técnica posibilita el posicionamiento del sujeto en la situación de actuación como Yo Actor, la dimensión metodológica de los procedimientos adquiridos, en cambio, pasa a formar parte de los materiales con los que él mismo dialogará durante su actuación. [...] El concepto de material lleva aparejada, por lo tanto, la condición de presencia concreta en el aquí y ahora de la situación de actuación.

Karina Mauro,
«Elementos para un análisis teórico de la actuación»

Entiendo necesario [...] desmontar los estereotipos y lugares comunes que todavía obstaculizan la visibilidad de la obra de las artistas mujeres en el mundo del arte, labor en la que incluyo mi propia experiencia como investigadora y curadora.

Andrea Giunta,
Feminismo y arte latinoamericano.
Historias de artistas que emanciparon el cuerpo

Lo educativo colonizado por la lógica del sistema es la subyugación de la educación a los criterios economicistas de producción. Para que el ámbito de la educación sea mundo de la vida, debe permitir la entrada de lo privado, de lo afectivo... Para que el aprendizaje se dé tiene que ser algo que no simplemente pase, sino que nos pase.

Deborah Techera
«¿Ir a explicar o ir a encontrar(nos)?
Experiencias docentes entre la pedagogía y la ética»

Dedicado a las y los monstruos
Y a vos, Caro

Agradecimientos

En primer lugar, al equipo de este trabajo. A Felipe Ipar, que reconstruyó la trayectoria de María Azambuya en El Galpón, entrevistó a sus estudiantes y recuperó memoria familiar, y preguntó tantas cosas en el proceso que obligó a una permanente revisión. A todos los que nos brindaron sus memorias y documentos con generosidad. A los amigos que acercaron libros en sus valijas. A los lectores Hugo Achugar y Fernando Miranda, por estar siempre. A Fernando Miranda y a Gonzalo Vicci, compañeros desde 2004 de debates, charlas, intercambios y proyectos en común hacia la actual Facultad de Artes, con los que además nació el respeto y el afecto.

A la propia Facultad de Artes y a la Fundación Itaú, por confiar y apoyar este proyecto. A Natalia Acosta, diseñadora, y a Nairí Aharonián Paraskevaídis, por su expertise en edición y orientación. A Francesc Foguet i Boreu, que, desde la Universitat Autònoma de Barcelona, intercambió generosamente y dio sus puntos de vista para fortalecer el trabajo.

Al equipo del Centro de Investigación, Documentación y Difusión de las Artes Escénicas del teatro Solís, por colaborar activamente a aportar fuentes documentales y respaldar datos, así como a la biblioteca Florencio Sánchez y a la comunidad educativa y de gestión de la Escuela Multidisciplinaria de Arte Dramático Margarita Xirgu (EMAD), que aportaron documentos y datos. A El Galpón y a quienes aportaron memoria, cartas, datos sobre Azambuya, y en especial a su familia. A Agösto, que nos regaló el título del libro en sus entrevistas.

Especialmente, a Margarita Xirgu y a María Azambuya, por ser mujeres que dejaron huellas necesarias para entendernos.

Índice

Capítulo 01

19 **Teatro y Actuación**

- 25 Sobre la actuación en Uruguay
 - 29 Algunos antecedentes
 - 33 La desconfianza
 - 36 La *téchnē* aristotélica y la enseñanza técnica
 - 39 Los paradigmas de la enseñanza de las artes
 - 40 Lo que se esconde
 - 44 Las memorias y la sistematización
 - 46 Selección para estudiar
 - 53 La direccionalidad y las paradojas del poder
-

Capítulo 02

59 **La Patria y la Xirgu**

- 63 La Patria
- 66 Teatralidades subalternas y sistemas hegemónicos
- 76 La Xirgu
- 76 Sobre el mito
- 83 La voz de la Xirgu y la direccionalidad
- 90 La dominación técnica
- 95 Cómo hacer teatro y *La paradoja del comediante*
- 101 Los cambios de paradigma
- 108 Los rechazos del conservatorio
y el puente hacia otras pedagogías

Capítulo 03

115 **El creatorio y la dramaturgia de la actuación**

- 124 El Galpón, el exilio y el silencio
 - 130 Azambuya y la *indianidad*
 - 135 El país del silencio
 - 137 Creación hacia un paradigma pedagógico propio
 - 143 Azambuya en la Escuela Municipal de Arte Dramático
 - 150 Azambuya amaba a tu monstruo
-

Capítulo 04

155 **Sistematizar la enseñanza de la actuación**

- 158 Las actas del Conservatorio, la voz de la pedagogía en un recorrido documental
 - 164 ¿Existe un estilo de actuación en la entonces Escuela Municipal de Arte Dramático?
 - 167 Los aportes novedosos
 - 174 Los noventa y el conservatorio en resistencia
 - 178 Omar Grasso, la Facultad de Artes y el fracaso de la renovación
 - 184 Siglo XXI: el cambio de plan de estudios y la Universidad de la República
 - 185 La falta de sistematización
 - 187 La pedagogía que contempla la emoción
 - 191 Actuar por fuera de la letra
 - 195 La actuación, cosa de mujeres; lo serio, cosa del canon
 - 201 Contra la solemnidad
-
- 207 **Bibliografía**

Teatro

Actua

01

o y

ción

1. Teatro y actuación

Veamos en primer lugar en qué campo nos vamos a situar. Patrice Pavis (2008) nos dice sobre el teatro que es aquello que designa lo actuado por los actores (*performers*) y realizado por todos los colaboradores de la representación, es decir, aquello que se presenta al público luego de haber sido ensayado:

La palabra proviene, por otra parte, del francés antiguo *parformer*, que significaba *parfaire* (hacer mejor), término que solo conservó en francés el sentido de proeza, en una performance deportiva, por ejemplo. En el campo del arte, el término performance (en francés «la performance» o en inglés: «performance art») designa también un género que se desarrolló considerablemente en los años 70 [...] En las dos acepciones del término, la performance indica que una acción es ejecutada por los artistas y es también el resultado de esta ejecución (p. 1).

Esta es una definición europea, limitada, y el propio Pavis (2008) ha modificado las definiciones de lo teatral según las épocas, pero el uso del término *performar* es elegido por el lugar desde el que se va a analizar a la actuación y su pedagogía en este libro, ya que mucha de la bibliografía existente sobre actuación proviene de otros campos teatrales, otras lenguas y otros contextos, y la propia definición de la actuación depende del paradigma en el que nos situemos. Antes de los borramientos de fronteras disciplinarias actuales y que conforman el arte contemporáneo, existió la definición de lo posdramático, y antes, se hablaba de *representación*.

Para entender entonces los paradigmas de la pedagogía de la actuación en Uruguay, tenemos que situarnos en contexto y en campo conceptual.

El campo teatral de un país (Dubatti, 2012) se conforma por su actividad local, por el teatro extranjero que recibe, por la institucionalidad y su historia, por el desarrollo de la pedagogía (nuestro centro de interés), por el comportamiento del público, por la crítica, por su infraestructura, salas, espacios, y por el desarrollo de la investigación académica al respecto de cada uno de estos componentes. Si pensamos en la histórica ausencia de reflexión sistematizada sobre la actuación en Uruguay, veremos que una de las zonas importantes de ese campo en nuestro país presenta debilidades a la hora de pensarse.

Para hablar de actuación y representación, actuación y *presentación*, de *performar* en el campo de lo posdramático, existe una larga tradición de textos canónicos sobre técnicas y metodologías de la actividad, la formación y la profesión. Ninguno de esos libros es uruguayo, salvo una única excepción a la regla.⁴

Basta solo con mirar hacia los costados (Argentina, Chile y Brasil) y se pueden encontrar publicaciones, revistas, tesis, documentos que dan cuenta de sus propias tradiciones e historias de la actuación. Pero en Uruguay no se ha considerado un tema de investigación ni de estudio académico.

¿Por qué? ¿Porque la actuación es una actividad subsidiaria dentro del campo teatral? ¿Es una actividad menor al servicio de otras mayores? ¿Por qué en las críticas de teatro la actuación es solo merecedora de adjetivos calificativos y nunca de un análisis vinculado a los lenguajes de actuación que la crítica observa?

Creemos con Karina Mauro (2014b) que

la técnica de actuación no se reduce a un mero saber hacer o a una serie de pasos a seguir, lo cual constituiría un auténtico impedimento para la actuación, por cuanto el conjunto de procedimientos se plantearía en ese caso como un fin en sí mismo. [...] la técnica de actuación consiste en una dimensión presente en los procedimientos mediante los cuales un sujeto es introduci-

4. El libro de Marisa Bentancur, de 2011, *Visiones en movimiento*, al que volveremos más adelante.

do en los parámetros de una metodología específica de actuación (p. 147).

La autora argentina, una de las pocas en la región dedicada a la investigación teórica sobre la actividad actoral, señala:

Cada Metodología es portadora de una idea diferente de Yo Actor [Yo Actriz], en la que se depositan los presupuestos acerca de qué es el teatro, cuál es el rol de la actuación en el mismo, qué es una buena y una mala actuación, cuál es la relación del actor con el público, qué es un sujeto y cómo se convierte este en actor. Por lo tanto, la importancia del Yo Actor no radica en su contenido, es decir, en aquello que se entienda por «lo que hacen los actores», sino en la capacidad de brindarle al sujeto una identidad, un marco en la situación de actuación (Mauro, 2014b, p. 148).

Cada metodología o pedagogía específica puede formar a la actuación para atender a lo que el texto dramático plantea, lo que la dirección plantea, la asunción de la conciencia o no de la mirada del público o incluso el despliegue de una actuación creadora, una dramaturgia del actor o de voz propia. Puede formar la actuación dentro de universos estéticos o lenguajes:

La Técnica no existe, por lo tanto, por sí sola, sino como una dimensión presente en toda Metodología Específica, en tanto conjunto de procedimientos ligados a una estética histórica o poética grupal. Cuando el aspirante a actor está internalizando los rudimentos de una Metodología Específica, está construyendo también su capacidad de posicionarse como Yo Actor (Mauro, 2014b, p. 149).

Es central, entonces, la opinión o voz propia de la actuación, la posición frente a los procedimientos que se le transmiten para que algo

sucedan; si no, estaríamos ante la repetición vacía de estereotipos, formas vacuas, clichés actorales. Lo que en la jerga teatral se denomina *ser demasiado técnico*:

el sujeto no puede actuar nada. Ha quedado encerrado en la instancia mediadora, por cuanto no podrá acontecer como estilo personal más allá de la misma. El sujeto no ha podido establecer, a partir de la identidad, una posición que lo ampare para accionar libre o creativamente, sino que toma los contenidos de la identidad como un fin. Esto puede producirse por características propias del sujeto o por perjuicios ocasionados por una formación deficiente (Mauro, 2014b, p. 150).

Entonces, ¿cómo se prepara una clase de actuación? ¿Desde la técnica? ¿Desde la sensibilización? ¿Desde la imaginación? ¿Desde el desarrollo de la voz propia? ¿Cuáles son los procedimientos y materiales que caracterizan a la formación de la actividad actoral?

Como veremos, no existió en Uruguay una única forma de responder estas preguntas. En los paradigmas llamados fundantes de la actuación en Uruguay, existe una matriz dominante, promovida desde la creación de institucionalidad en materia de formación actoral pública a mitad del siglo XX, pero también se generaron dentro de dicha institucionalidad grietas, fisuras, otras pedagogías que también permearon el campo y que a veces fueron dialogantes y complementarias y otras opuestas y beligerantes.

Al estudiar la génesis de la formación de la actuación en el campo teatral en Uruguay, en algunas de las escuelas que abrieron instituciones tradicionales del llamado *teatro independiente*, se pueden encontrar matrices técnicas y de formación asociadas a teorías como la brechtiana, el método de Lee Strasberg, Stanislavski, o incluso Antonin Artaud. El hecho de ser un país pequeño, con una capital que concentra la mitad de la población del país y la mayor cantidad de infraestructuras culturales, hizo que la creación en 1949 de la única escuela pública de formación teatral atrajera las vocaciones de todo el país.

La Escuela Municipal de Arte Dramático (EMAD),⁵ hasta la reciente creación en la Universidad de la República (Udelar) de la Facultad de Artes y su Instituto de Artes Escénicas, fue durante décadas el único lugar gratuito para estudiar actuación, con financiamiento del Gobierno de la capital.

Como veremos, la formación planteada en el tiempo de la creación de la EMAD toma modelos de conservatorios europeos y modelos de actuación muy definidos de acuerdo al contexto temporal y a las personalidades fundadoras.

En la Modernidad, el teatro se entiende como la representación de un mundo ficticio por parte de la actuación que el espectador observa, interpreta y comprende, pero ya desde los años sesenta comienza a concebirse la posibilidad de que aconteciera algo entre ambos. La mirada de la *expectación* comienza a ser parte del hecho escénico y puede modificar a la actuación.

La forma de *entrenar* a la actuación que se instala como un hecho artístico propio incluye la conciencia de la mirada externa, algo que ya estaba presente, por ejemplo, en las modalidades de representar/presentar en el teatro isabelino, en un escenario a cielo abierto como The Globe, que se puede vivenciar en la reproducción londinense de dicho teatro, e incluso con señales y marcas, incluidas en la propia dramaturgia de Shakespeare, en donde el público comía en las funciones y arrojaba verduras o gritaba durante ellas. No muy distinto al circo criollo, con pista y escenario simultáneos, parte de los orígenes del teatro local, y no muy distinto a lo que sucede en un tablado de barrio en el carnaval uruguayo, un espacio de actividad escénica local, con sus propias reglas, con géneros como el melodrama, la parodia, el humor, y muy permeable a la relación de la actuación y sus espectadores. Y si bien podría enmarcarse como un género de actuación, con sus propias características identitarias, sus propios convencionalismos y su propia diferencia con actuaciones de la región, ni el circo criollo ni el carnaval pertenecen al

5. Desde 2011, por Resolución n.º 3926/11 de la Intendencia de Montevideo, se modifica el nombre de la institución, que pasa a ser Escuela Multidisciplinaria de Arte Dramático Margarita Xirgu (EMAD).

canon de la actuación académica uruguaya —más allá de que muchos de sus exponentes provengan del teatro—.

En el Río de la Plata, mucho antes de la llegada de la catalana Margarita Xirgu y de la fundación de la EMAD, es el propio edificio teatral el que va a modificar a la actuación, su formación, su sistema representativo y la separación entre actuación y espectadores en nuestro país, tanto por la historia local como por las influencias de una formación que nos llega desde Europa.

Según en qué paradigma asociado al campo teatral nos situemos, se requerirá de una formación específica. La planteada por la técnica (*téchnē*) en la concepción de paradigmas de conservatorio, pensada para el gran escenario italiano con la platea distante y oscura, no incluye la conciencia de la mirada de quienes observan. En el reino de la *téchnē* para el escenario italiano (cuyo mayor exponente en Montevideo es el teatro Solís), frontal, con decorados en perspectiva, bambalinas y *patas*, o cámara de telones colgados, y proscenio, es que se conformará la historia del primer conservatorio de actuación público en Uruguay.

Sobre la actuación en Uruguay

En el prólogo del libro editado por Hugo Achugar *Cultura(s) y nación en el Uruguay de fin de siglo* (1991) se señalan varios mitos acerca del prisma interpretativo (Caetano, 1991) sobre Uruguay, especialmente la falsa homogeneidad de la cultura uruguaya, basada en una trilogía que ya ha sido cuestionada por la historiografía contemporánea: etnia, idioma e historia de un espacio geográfico. También se señala en dicho prólogo que la oposición capital/interior —que sigue siendo actual— muestra que la homogeneidad cultural no es tal. El discurso de la homogeneidad es producido «desde una perspectiva que se autoca-racteriza como europea, blanca, masculina y heterosexual» (Achugar, 1991, p. 9).

Al estudiar el campo de la pedagogía teatral pública, instaurada por el Uruguay batllista en la capital del país, veremos que, en el campo de la producción simbólica, las homogeneidades y los paradigmas que se constituyen como fundantes de identidades pueden ser complejos de cuestionar o de modificar. En aquella recopilación de ponencias de intelectuales uruguayos —casi todos varones—, Caetano (1991) plantea que «En cualquier configuración de conciencia nacional existe una asociación dialéctica entre el reconocimiento de un pasado colectivo propio y un horizonte de futuro que se constituya en un referente también colectivo mínimamente implantado (aún en términos controversiales)» (p. 21).

Por este motivo, y haciéndonos cargo del problema de una homogeneidad cultural fundante y mítica, como señala Achugar, recorrer la génesis de la enseñanza de la actuación en Uruguay, en un país en el que la actividad teatral ha sido siempre central en el entramado de las producciones simbólicas, con matriz europea, con poco contacto con la región y en su mayoría masculina en cuanto a los lugares de mayor *autoridad* del campo, nos obliga a estar atentas a la hora de señalar los lugares y aportes de algunas mujeres referentes en la pedagogía teatral uruguaya del siglo XX y comienzos del XXI.

A la hora de hablar de pedagogía, de enseñanza teatral en el campo de la actuación, allí aparecen las mujeres. La educación ha sido un ámbito fuertemente feminizado en Uruguay, pero no en los niveles terciarios superiores. Los *maestros*, los referentes académicos, han sido varones. En este libro nos centramos en mujeres que marcaron épocas, modalidades, procedimientos; mujeres que hicieron historia y proyectaron futuro en nuestro campo teatral.

En toda antología, investigación, libro, existe un recorte conceptual que no siempre tiene que ver con el valor, y muchas veces con un supuesto valor que hace que se incluya a uno u otro nombre y a otros no. Ese valor está determinado muchas veces por «la fuerza de grupos dentro de los campos artísticos» (Pérez, 2018, p. 11).

Luego de transitar décadas por la docencia y el campo teatral en Uruguay, coincidimos con Claudia Pérez (2018) en que al investigar «deliberadamente pisamos tierra entre el dato y la interpretación, des-

de un yo investigativo factual y comprometido» (p. 11). Eso nos lleva a ciertos recortes, a elecciones. Sin embargo, uno de los problemas más serios para la investigación sobre las artes escénicas uruguayas y sobre la pedagogía teatral es la falta de trabajos que den cuenta de procedimientos, metodologías, estrategias de enseñanza de las y los artistas uruguayos en el campo de la enseñanza de la actuación.

Compartimos con Elizabeth Ellsworth (2005) la idea de la pedagogía como un acto performativo antes que representacional, situado históricamente en un contexto específico, que nunca es el mismo.

La institución de modalidades pedagógicas de enseñanza o aprendizaje en el campo de la actuación teatral ha sido una performatividad situada y asociada a sistemas europeos, rusos, norteamericanos —con algunas excepciones— que fueron recreados y repetidos, que reprodujeron o crearon modelos, metodologías y formatos pedagógicos que se transformaron en locales.

De esa situación de enseñanza, de esas pedagogías, surgen teatra- lidades, lenguajes, poéticas. Se constituyen modalidades y prácticas que vuelven a desmontar aquellas enseñanzas situadas, pero el contexto y la propia actuación como actividad pueden haber cambiado.

En la actuación se repiten los impactos de la performatividad pedagógica sobre la vida de generaciones y personas:

Un modo pedagógico de direccionalidad es el lugar en el que la construcción social de conocimiento y del aprendizaje se hace profundamente personal. Es una relación cuyas sutilezas pueden dar forma y deformar vidas, pasiones por aprender y dinámicas sociales más amplias (Ellsworth, 2005, p. 17).

Nos proponemos, desde el campo teatral (dirección, actuación, dramaturgia, docencia), el objetivo de generar divulgación e investigación; interesar a quienes participan en la pedagogía, la actividad teatral, o a quienes se interesan en ella como espectadores, es decir, como parte del convivio (Dubatti, 2012). Nuestra condición de cercanía o pertenencia al medio teatral también nos coloca en el conocimiento del dato en su contexto coyuntural de emisión y demarcación (Pérez,

2018, p. 15). Nos posicionamos junto a Pierre Bourdieu (1998) y su noción de *campo*:

Ese campo (literario, artístico, filosófico, etc.) no es ni un «medio» en el sentido vago de «contexto» o de «social background» (en contraste con el sentido fuerte, newtoniano, que la noción de campo reactiva), ni siquiera lo que comúnmente se entiende por «medio literario» o «artístico», es decir, un universo de relaciones personales entre los artistas o los escritores, sino un campo de fuerzas que actúan sobre todos los que entran en ese espacio y de maneras diferentes según la posición que ellos ocupan en él (sea, para tomar puntos muy distantes entre sí, la del autor de piezas de éxito o la del poeta de vanguardia), a la vez que un campo de luchas que procuran transformar ese campo de fuerzas (p. 24).

Las redes del poder y nuestros posicionamientos en ellas existen. El haber compartido el cargo de directora de una escuela pública con una de las pedagogas de la modernidad que encarna la paradigmática formación técnica de artistas intérpretes uruguayos o el haber sido colega docente de otra de las mujeres analizadas como impulsoras de pedagogías que incorporaron cambios vigentes hasta hoy, más cercanas a una forma contemporánea de ver la escena y de posicionamiento en el campo teatral, condicionan la mirada e incluso pueden teñir algunas de las conclusiones sobre los cambios en lo pedagógico en la actuación en Uruguay. Dirigir a actrices y actores formados por uno y otro paradigma o formatos pedagógicos, entender sus procedimientos en escena y haber recorrido otras estrategias de teatralidades no representativas nos permiten analizar a la actuación como actividad y como campo teórico y proponer algunas discusiones orientadas a entender la escuela de actuación local, con aspectos propios (incluso en comparación con formas de actuación de países vecinos).

Algunos antecedentes

En materia de publicaciones, en 2017 se editó con fondos de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Udelar el libro *Prácticas de intervención interdisciplinaria en el espacio urbano: fragmentos, espacios invisibles y cuerpos contemporáneos*. La publicación recoge la experiencia pedagógica de tres centros de estudio y de la enseñanza de tres disciplinas: las artes visuales, la arquitectura y las artes escénicas (actuación y diseño teatral).

En la introducción de esta publicación se dice:

La enseñanza de las Artes Visuales, la Arquitectura y las Artes Escénicas (actuación y diseño teatral), se ha desarrollado, desde sus orígenes, mediante prácticas colectivas. Pero sin embargo los paradigmas pedagógicos y artísticos no se han centrado en la mirada de lo colectivo, sus modalidades y sus posibilidades, sino en los de una formación técnica individual con un rol de la docencia como transmisión de saberes y enseñanza de técnicas, en una lógica de ensayo-representación, de boceto-obra [...] más allá de la técnica y superando la enseñanza de conservatorio, abriéndose camino al problema de la creatividad, existió para el equipo de trabajo el convencimiento de que la aplicación de técnicas aprendidas no convierte necesariamente al sujeto en un creador (Miranda, Oreggioni y Percovich, 2017, pp. 11-12).

Dicha publicación es un antecedente claro del presente libro, que busca también interrogar a las artes escénicas y en particular a la enseñanza de la actuación, en su doble aspecto de *dispositivo de trabajo* de los equipos docentes o, como veremos, de estilos de docencias personalizadas en las figuras de las llamadas *maestras* y *maestros*, y a la construcción de las reglas del juego de dicho papel en el aula. Por otro lado, busca describir y analizar el formato pedagógico: una estructura organizada de presentación técnico-metodológica que ordena un espacio de acción educativa (Miranda *et al.*, 2017).

En aquel proyecto de investigación se tomaba postura frente al currículo disciplinario y a las prácticas pedagógicas tradicionales. Como señala Olena Klimenko (2010, p. 111), cada perspectiva, cada modelo pedagógico puede generar una propuesta de currículo diferente.

Durante la investigación de aquel equipo docente se estableció una idea que volvemos a traer a esta publicación por lo clara que resulta en la enseñanza de la actuación. Los colegas de arquitectura hablaban de la operación de las y los docentes en el taller, «el docente —decía Oreggioni— interfiere, opera, “raya”, sugiere, toma una maqueta, la desarma, prueba qué pasa si...». Sobre la base de la experiencia de acompañar decenas de clases de docentes de la Carrera de Actuación, en el papel de directora académica,⁶ o de trabajar como docente en diversos espacios de formación teatral locales, se puede afirmar que, en las artes escénicas, las y los docentes intervienen y rayan sobre el propio cuerpo del estudiante, lo que en las clases del paradigma pedagógico tradicional se denomina como el *marcaje externo*. En la jerga teatral, se le dice marcar a dirigir la actuación desde afuera, sugiriendo cómo hacer, cómo decir, qué gestos hacer, con qué velocidad; y en la fundamentación pedagógica se indica que de esta manera la actuación se *acostumbra* al trabajo de direcciones que *pidan* cosas a la actuación. Este es el centro del paradigma de un conservatorio, se forma un instrumento (intérprete) para la dirección, que pasaría a ser junto con la dramaturgia la dupla de creación. Este paradigma se confronta con otros que piensan la actuación como campo creativo propio y se centran en la voz propia de la actuación. El llamado *paradigma del creatorio* (Serrano, 2004).

Fernando Miranda señala al respecto que lo que subyace en este *rayado* —o *marcaje*— es que se está preparando a les estudiantes de manera individual: «Lo pedagógico debe reconocer que hay una

6. El cargo de dirección de la institución pública de formación teatral en Montevideo se nominó desde su origen como *dirección artística*, al igual que el máximo cargo del elenco oficial de Montevideo. Tuvo a lo largo de su historia los nombres de *dirección docente* y *dirección artística*, pero en la actualidad el primero desaparece y queda el segundo otra vez. La tarea es tanto administrativa como académica en cualquiera de sus formulaciones.

obsesión en lo individual en toda la enseñanza, sobre lo que no se reflexiona. Cada vez más se produce colectivamente y el creador individual queda desplazado» (en Miranda *et al.*, 2017, p. 14).

En el capítulo 3, al estudiar el trabajo pedagógico y artístico de la actriz egresada de la EMAD, directora teatral y docente María Azambuya (Montevideo, 1944-2011) y su influencia en las generaciones de artistas teatrales que pasaron por sus clases, por la metodología de dramaturgia del actor, como ella la definía, veremos encarnada la paradoja que señala Ellsworth (2005, p. 27) para la educación: si la pedagogía funciona, es irrepetible y no se puede copiar, vender o intercambiar, «no tiene valor» en la economía de lo explicable, pero hace la diferencia a la hora de establecer formas de posicionamiento en el campo de las artes.

Entonces, ¿se pueden estudiar, explicar, analizar las pedagogías teatrales? O se debería afirmar —como señala la docente uruguaya Marisa Bentancur (2011), una de las únicas hasta el momento en sistematizar en una publicación⁷ su metodología de la enseñanza de la interpretación de la tragedia griega— que el *pudor* debe «cubrir con un manto la magia de la cocina del teatro».

Según esta mirada, lo que acontece en el aula de actuación puede ser un misterio, y que se hable de *cubrir con un manto de pudor* los procedimientos de la creación nos posiciona en una mirada de la actuación, el territorio del genio, de lo innato, por eso los procesos creativos son un misterio y lo que acontece en el aula también. Como veremos, esto crea también un paradigma pedagógico con estrategias muy precisas, que condiciona al campo que genera, así como una desigualdad entre la docencia y quien estudia, aunque no sea intencional (Rancière, 2022).

El presente libro busca reconstruir, mediante documentos y entrevistas, lo que también se vivió como parte de la historia en los

7. Existe, además del libro de Bentancur (2011), otra publicación titulada *El cuerpo en juego. Laboratorio de expresión y comunicación por el movimiento*, de 2015, de la docente del Instituto de Actuación de Montevideo (IAM) y de la EMAD Norma Berriolo, pero que refiere a sus clases corporales y no se orienta a la pedagogía de la actuación, en el sentido que le damos en este libro.

siglos XX y XXI como formatos pedagógicos desde ambos lados de la pedagogía.

Al revisar el puente entre mitologías del campo teatral uruguayo construido por libros de anécdotas, o escasos registros de experiencias, la recuperación de la memoria de lo vivido y del documento, podemos pensar cuáles son los paradigmas pedagógicos y sus formatos, así como también entender los relatos reconstruidos, las fuentes y los contextos, para encontrar ciertas claves en la historia de la enseñanza de la actuación en Montevideo. Este trabajo se transforma en una necesidad para pensar el futuro de la formación teatral en materia de actuación, pero también en todos aquellos campos en los que la actuación performa.

La decisión de trabajar sobre la historia de la pedagogía artística, en este caso teatral, y en particular sobre la enseñanza de la actuación se enmarca en el inicio de una nueva etapa en la formación pública de las artes escénicas: la creación del Instituto de Artes Escénicas, dentro de la Facultad de Artes de la Udelar. Si bien hay antecedentes desde 2004 de trabajo en conjunto entre la Udelar y la EMAD, escuela que depende de la Intendencia de Montevideo (IM) desde su fundación en 1949, y un convenio firmado en 2013 con el entonces Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes, e inactivo a la fecha, las titulaciones de la escuela de la IM no tienen reconocimiento, ya que, como veremos, es el colectivo de la EMAD el que resuelve no formar parte de la Facultad de Artes de la Udelar.

De todas maneras, para entender la historia y matriz de la actuación uruguaya, y para pensar el futuro, no existe forma de eludir el estudio de la génesis pedagógica de quienes han sido directoras y docentes de la EMAD, ya que de allí se proyectan los usos, costumbres y formas de la enseñanza de la actuación desde la llegada de Margarita Xirgu (Molins de Rey, 1888-Montevideo, 1969) hasta este presente y futuro que se modificará en la medida en que la Facultad de Artes pueda posicionarse en el campo teatral con un nuevo aporte y un nuevo paradigma pedagógico.

La desconfianza

La relación entre la EMAD y la Udelar en realidad aparece en el propio discurso de la fundadora de la escuela, como veremos en su conferencia de 1951, y en su propia trayectoria americana e incluso en el final de su vida con su trabajo en el teatro universitario de Estados Unidos.

Además, como constatan los documentos que registran las discusiones del Consejo Técnico Asesor (CTA) —creado en los sesenta como apoyo a la dirección de la institución municipal—, a partir de 1990 se comenzó a trabajar desde la Udelar en el proyecto de la futura Facultad de las Artes, al cual la EMAD fue invitada a participar, pero veremos que ya resultaba inquietante para el cuerpo docente de ese tiempo la posibilidad de salir de la órbita municipal.

El tema se mantuvo en discusión⁸ con mayores y menores apoyos, con mayores y menores recelos, y en una carta de 2017 del cuerpo docente de la EMAD a la Junta Departamental de Montevideo⁹ se plantean por primera vez argumentos pedagógicos para rechazar la posibilidad de que el conservatorio se transforme en parte de una facultad.

En el documento se habla de la desconfianza en lo que a pedagogía se refiere, porque la integración a la Udelar implicaría la pérdida de una formación llamada *de uno a uno*, la modificación de los paradigmas pedagógicos basados en la modalidad de conservatorio, la apertura del ingreso, es decir, se eliminaría la prueba de admisión establecida desde 1949 y se perdería la formación técnica de intérpretes.

Dicen las y los docentes de la EMAD en defensa de la idea de mantenerse separados de la Udelar:

8. Claudio Rama (2018) señala sobre la no continuidad del proceso de relación entre la EMAD y la Udelar: «Las diferencias de sueldos (ya que los de la IDM son superiores), el menor nivel de formación de sus docentes que en su mayoría no tienen nivel universitario, así como el nivel de autonomía y de poder de sus cuerpos académicos, así como los aspectos específicos artísticos, son algunos de los ítem en discusión que han retrasado este proceso de transferencia y de universalización de la formación artística» (p. 14).

9. Órgano legislativo de la capital con representación de todos los partidos políticos y contralor del Ejecutivo de la ciudad.

Como en otras escuelas similares en el resto del mundo, *donde prima la excelencia en la formación de artistas de teatro, se requiere de una fuerte relación personalizada, casi una marcación cuerpo a cuerpo* entre los docentes y el estudiante, fundamentalmente en el desarrollo particular de sus *habilidades prácticas intransferibles*. A través de los años de formación, en ese seguimiento personalizado de los estudiantes, es donde se va forjando, *como un artesano moldeando el barro, su propio temple de artista*, su singularidad creadora, su visión propia dentro del universo teatral y su tendencia personal hacia el campo de aplicación profesional que desarrollará (Cuerpo docente de la EMAD, documento sin publicar y sin firmas, 2017, los destacados son nuestros).¹⁰

Si bien la carta era una declaración política a su rechazo a la integración de la EMAD a la Udelar, resulta interesante resaltar aquí ciertas ideas pedagógicas expresadas en dicho documento.

Sobre esas ideas y formatos pedagógicos es que, como veremos en el análisis de las actas históricas del CTA, desde los sesenta hasta el siglo XXI, el cuerpo docente de la EMAD reivindica una formación práctica minuciosa, una pedagogía de artesanato, docencia uno a uno, marcaje cuerpo a cuerpo y varias ideas que no se encuentran expresadas de manera explícita en otro tipo de documentación pública de la institución porque, si bien los planes de estudios contienen estructuras curriculares, pocas veces las instituciones revelan lo que conforma su currículum oculto, como en el documento citado y como veremos en el capítulo 4 al transcribir actas del CTA de la EMAD.

El currículum oculto se refiere a las «normas, valores y creencias tácitas transmitidas a través de mensajes tácitos» (Hines, 2013). Es un aprendizaje informal que se desarrolla a lo largo del currículum explícito.

10. Documento inédito en posesión de la autora, presentado al órgano legislativo de la ciudad.

En la investigación sobre formatos pedagógicos, ya vimos que la aplicación de técnicas aprendidas en el formato defendido por la pedagogía de la técnica (*téchnē*) y la formación *uno a uno* o la marcación *cuerpo a cuerpo* no convierte siempre al sujeto en un creador. Los formatos pedagógicos de conservatorio plantean su rechazo a moverse hacia un paradigma pedagógico que implique dejar de elegir a quienes estudian, dejar de basarse en formar a aquellos posibles talentos innatos, como veremos a lo largo del libro, y esto es una matriz potente que define al campo teatral uruguayo hasta el presente y que tiene consecuencias en la relación de sus diversos actores, y hasta en la instauración de un disciplinamiento de la recepción, de lo que es establecido y lo que no, de lo que es buena o mala actuación. También determina a quienes se sienten dentro o fuera del campo, y por ende del teatro, por el tipo de evaluación o consideración pedagógica en la formación de sus estudiantes; y más tarde también impacta en el desarrollo de carreras vinculado a otros componentes del campo teatral: los premios, las salas públicas, los circuitos de festivales, los fondos privados y públicos, así como lo que la crítica avala o deja fuera del canon.

En la segunda página de la carta citada, los docentes de la EMAD también declaran y reivindican la necesidad de que las generaciones se formen todas juntas en grupos continuos o cursen en bloque sus estudios (lo que implica poca flexibilidad curricular para les estudiantes), así como:

la consideración de la especial relación cantidad/calidad que debe primar a la hora de establecer las dimensiones de dichos grupos (cantidad de estudiantes por docente) así como el nivel básico de [...] [estos] (admisiones) y las características y especificidades de los espacios que deben contener este tipo de actividad (Cuerpo docente de la EMAD, documento sin publicar y sin firmas, 2017, los destacados son nuestros).

Si se vuelve a Ellsworth (2005) y sus ideas respecto a la direccionalidad que generan la pedagogía y sus textos canónicos, y al haber sido parte de etapas en las que el conservatorio todavía mantenía sus características más rígidas, se establece claramente al estudiantado en el campo referencial de la pedagogía de la técnica, de la autoridad

que sabe. Se trata de una escena de direccionalidad pedagógica en la que estoy obligada a escuchar sin saber por qué, sin comprender y antes de saber qué es lo que voy a oír (Ellsworth, 2005).

En el ámbito de los paradigmas que analizaremos encarnados en Margarita Xirgu y María Azambuya, dos mujeres que hicieron época en su trabajo como docentes de diversas generaciones en el Uruguay de los siglos XX y XXI y de quienes se dedicaron a la enseñanza luego de haber pasado por sus clases, también veremos encarnado en los cuerpos de los estudiantes de actuación otro debate recurrente: la tensión en definir a la docencia sobre actuación teatral como enseñanza técnica o formación artística.

La *téchnē* aristotélica y la enseñanza técnica

De acuerdo a la clasificación de Gilles Ferry, la enseñanza técnica involucraría los siguientes niveles de la práctica:

a) el «nivel del conocimiento técnico», entendido como el dominio de un «saber hacer» —«muy elaborado» en muchos casos—, pero que implica una reflexión centrada en el «cómo hacer» y b) el «nivel de conocimiento praxeológico», entendido como el dominio del «qué hacer» vinculado a un «por qué y un para qué». Esto es, referido a la praxis como «puesta en (práctica) de diferentes operaciones en un contexto dado que es necesario analizar y en el que habrá que tomar decisiones referentes al plan de ejecución de lo que se hace»; suponiendo un nivel de reflexión, de teorización mayor de la práctica (en Comisión Sectorial de Enseñanza [CSE], 2005, p. 2).

El saber de la *téchnē* es técnico-procedimental. La *téchnē* ha sido en el arte y especialmente en el campo de la actuación un saber hacer, el conocimiento técnico capaz de producir una obra, y por supuesto que puede establecerse en una *poiēsis* entendida como 'producción'. Por lo tanto, nada más alejado a la idea de 'misterio'.

Como veremos en la génesis del conservatorio local, en la creación del primer plan de estudios de la EMAD, que implanta Margarita Xirgu, se matrizaron mitologías propias de la actuación uruguaya asociadas a la técnica, una insistencia desde la época fundacional hasta el presente en la importancia de *formarse en el hacer*. «La EMAD es una escuela técnica» se escribe en publicaciones, en documentos internos y en su página web, pero si se analizan los diversos planes de estudios de la institución a lo largo de las décadas, se verá que la formación impartida en la EMAD trasciende una concepción tradicional de formación técnico-procedimental.

Levón Burunsuzián, exintegrante de la Comedia Nacional, exdirector y exdocente de la EMAD, quien ha sido uno de los principales exponentes y defensores de la formación de la actuación como técnica, señala:

La escuela es una institución que debe tener un lenguaje técnico preciso. Exijo todos los días que haya ballet y esgrima en forma no opcional, porque es una escuela técnica, no aprenden verso para hacer verso, ojalá lo puedan hacer. Aprendiendo el verso aprenden a hablar, a respirar, a pararse y a estar en el escenario, es un ejercicio necesario para forjar bases sólidas en la formación de actores profesionales (Instituto Nacional de Artes Escénicas [INAE], 2008, transcripción propia).

Como veremos, estas ideas de Levón y de otros docentes de la institución que aparecen en distintos momentos en las discusiones registradas en las actas del CTA vienen de las referencias que trae la propia Margarita Xirgu, como pedagoga de hecho. Es decir, una actriz de larga carrera con voluntad de formar actrices, actores, invitada en diversos países de América a formar y abrir escuelas. Uno de los influyentes directores artísticos de su compañía, Cipriano Rivas Cherif (Madrid, 1891-México, 1967), quien en su prisión franquista escribió en libro *Cómo hacer teatro: apuntes de orientación profesional en las artes y oficios del teatro español*, el cual aporta claves para entender el sistema pedagógico de Xirgu, decía:

La técnica profesional del actor, como la de todo artista, requiere de la posesión de esos medios materiales (¿hasta qué punto, materiales?) necesarios para el logro de la virtud expresiva del intérprete [...] El actor ha de educarse primeramente en el sano ejercicio de sus miembros corporales [...] cúmplase ejercitarse en la gimnasia rítmica. Los elementos del baile han de iniciarle, asimismo, con las nociones primeras del canto, en la cultura de esa personalidad flexible y moldeable conforme a los diseños del autor de cada texto que haya de representar. La esgrima y los deportes más completos (la equitación, la caza, el tiro al blanco, la natación, la pelota española, el tenis, el golf) deberían ser precedentes a las prácticas de dicción, elocución, oratoria, lectura expresiva... (Rivas Cherif, 2013, p. 135).

A lo largo de las décadas, los paradigmas de la *téchnē* se han intercalado y enfrentado con los del creador, es decir, la pedagogía que da voz propia a la actuación más allá de la repetición técnica (Serrano, 2004).

Se puede señalar como claro que el problema conceptual surge del producto de las tensiones entre la formación a través del pasaje de la técnica del docente hacia el siempre nominado como *alumno* individual en masculino, en la llamada formación de conservatorio o en un enfoque en el que se pone atención a los intereses de creación y la llamada voz propia de los estudiantes, como veremos en el capítulo 3.

Cada cosmovisión teatral o poética instaaura sus propios paradigmas o deviene de ellos; cada nueva manera de concebir el hecho teatral demanda un actor o actriz que se constituya como su creador; cada nueva estética postula un estilo de actuación, y cada una propone también una cierta metodología para llegar a la creación que se establezca en los colectivos. Al considerar la actuación como un lenguaje artístico y a su acto creativo como la manifestación por excelencia de su subjetividad y de su originalidad, es necesario aceptar que cada actriz o actor tendrá una o varias maneras de resolver su creación actoral. Pero también es cierto que esta libertad será auténtica en la medida en que maneje mayor cantidad de métodos, aunque más no sea para destruirlos o deconstruirlos (Percovich, 2012).

Los paradigmas de la enseñanza de las artes

Judit Vidiella (2018) señala que existen varios mapeos sobre los paradigmas predominantes en la enseñanza de las artes: Imanol Aguirre Arriaga (2005), Arthur Efland (2005), Fernando Hernández (2000, 2001) y Ricardo Marín Viadel (1998). Citaremos su resumen sobre alguno de esos mapeos por considerarlo importante para lo que analizaremos más en profundidad en los capítulos siguientes.

Podemos hacer el ejercicio de traducir estos modelos a las modalidades pedagógicas existentes en formación teatral en el Uruguay contemporáneo, en la diversidad de escuelas e institutos, incluso en licenciaturas privadas ya existentes, y veremos cómo este mapeo puede estar contenido en más de una cara de las poliédricas instituciones. Ninguna es puramente nada.

Vidiella (2018) menciona, entre otros, el modelo *taller de artista*, que predomina durante siglos, promueve un buen profesional del oficio “que domina las técnicas e instrumentos a través de una práctica constante de repetición, y desde un aprendizaje vicario”. El papel del docente es el del experto profesional que, en contacto con el oficio, enseña los trucos al alumno-aprendiz, al cual se le valora la experiencia (p. 293).

Como veremos, este paradigma, adaptado a la enseñanza de la actuación, se ve plasmado en el plan de estudios fundacional a cargo de Margarita Xirgu, influenciada por el modelo francés y por el pensamiento pedagógico de Rivas Cherif. Pero también se suma el modelo *académico*, que aporta el estudio de los clásicos y las obras del pasado como referentes. Este modelo también se manifiesta en algunos aspectos de la primera formación diseñada por la actriz catalana, tomada del conservatorio francés de enseñanza actoral —contemporáneo a Xirgu— y que se ha desarrollado en sucesivos cambios de planes de estudios de la institución.

Vidiella también se refiere al modelo Bauhaus, el cual «apuesta por una concepción de las artes entendida como lenguaje con un vocabulario específico (musical, gráfico, corporal) y de sintaxis visual, inspirado en la escuela del mismo nombre», y en ese modelo «la conducta más valorada es la sensibilidad y el aprendizaje por descubrimiento» (p. 294).

Si bien el ingreso de docentes con formaciones en el teatro independiente a la EMAD aporta este modelo a la formación en actuación, otras escuelas de teatro privadas y más centradas en el cuerpo —después de los sesenta— se volcaron más hacia este paradigma. La influencia de la danza contemporánea, la *performance* y las artes visuales permean al conservatorio y aparecen nuevas generaciones con nuevos enfoques en la segunda mitad del siglo XX y en el XXI. Sin embargo, veremos que intentos como los de la docente Adriana Lagomarsino, con su Taller de Libre Creatividad, o la introducción de la *sensibilización* de Omar Grasso resultan fracasos dentro de la EMAD y que el conservatorio se volverá a cerrar sobre sí mismo y sus paradigmas.

En cuanto a los modelos de formación de conservatorio, Vidiella (2018) los describe enraizados en la tradición de transmisión unidireccionales de las y los docentes especialistas (maestras y maestros) que suelen proponer una didáctica de ejercicios *de fácil a difícil*.

La autora plantea también otros paradigmas y pedagogías que actualizan esos ejemplos —desde la pedagogía del oprimido de Augusto Boal hasta pedagogías culturales y críticas (Ellsworth, 2005), entre otras—. No obstante, si nos proponemos desentrañar la génesis de la enseñanza de la actuación del Uruguay de los siglos XX y XXI, nos resultan muy útiles estos tres modelos para ver cómo el análisis de ciertos paradigmas pedagógicos y sus formatos nunca son puros.

Lo que se esconde

Uno de los problemas a los que se enfrenta la investigación que quiera profundizar sobre el tema de los formatos y paradigmas pedagógicos y sobre la génesis de la enseñanza de la actuación en Uruguay es la relación de dependencia con conceptos y bibliografía europeas y, por lo tanto, de teatros con otras historias y contextos de producción. Como veremos más adelante, esto ha repercutido en la creación de espacios de formación y en la institucionalidad teatral local en la etapa funda-

cional del siglo XX, no permite el desarrollo de identidades propias, o incluso las censura, salvo algunas excepciones.

Por otro lado, ya señalamos la ausencia de reflexión y bibliografía sobre la enseñanza de la actuación como una pedagogía objetiva y coherente que asegure la libertad de creación de quienes se forman. Predomina en las instituciones y escuelas teatrales como programa dominante la formación en la actuación representativa, que coloca a la actuación como *interpretación* (Mauro, 2010), es decir, desde Xirgu hasta el presente —salvo las excepciones que estudiaremos—, así como en las escuelas de actuación del campo teatral en su mayoría se forman intérpretes a partir del repertorio y montaje de espectáculos.

Si bien existieron escuelas y grupos en el siglo XX, centrados en el cuerpo y en el desarrollo de pedagogías de creadorío, son minoritarias y no son parte del *mainstream* del campo teatral. Es recién en la segunda década del siglo XXI, con los cambios en la Facultad de Artes de la Udelar y la aparición de grupos y laboratorios transdisciplinarios, que el medio de las artes escénicas local comienza a dar señales de cambio en los caminos de una actuación propia y de giro performativo. Es en los escenarios liminales (Diéguez, 2014), la *performance*, el teatro físico, el *artivismo*, la actuación y las artes visuales donde «las prácticas escénicas que escapan a las taxonomías tradicionales que han condicionado a la teatralidad» (p. 10) se despliegan. Las concepciones tradicionales comienzan a no ser suficientes para ser parte de procesos de creación, y la tradición de la enseñanza de la actuación comienza a quedar atada a generaciones que, al no haber dejado por escrito sus metodologías de enseñanza, pasan a ser parte de un patrimonio oral, de repeticiones que se deforman o de reconstrucciones que deben hacerse mediante investigaciones en los archivos de los artistas que rompieron con dichas escuelas.

Uno de los aspectos más interesantes de la génesis de la enseñanza de la actuación en el campo de la pedagogía teatral son ciertas máximas de tradiciones orales, transmitidas de generación en generación como en los talleres medievales (recordar las afirmaciones pedagógicas de la carta de 2017 de los docentes de la EMAD). La formación en el *oficio* se hace según los conocimientos que el maestro transmite de

forma oral al aprendiz o en función del misterio que se elige ocultar. Por ejemplo, en el libro de Bentancur (2011), al que le reconocemos su carácter de pionero por sistematizar prácticas pedagógicas, de una egresada de la EMAD y directora de una escuela privada IAM se señala: «La solidez de un trabajo interpretativo está en todo lo que esconde más que en lo que muestra» (p. 124). Este es un paradigma vinculado a la idea del *genio*, a la imposibilidad aparente de sistematizar los procesos de formación. A pesar de que Bentancur registra con minuciosidad sus ejercicios, esquemas y planificaciones de clase para describir su metodología basada en la representación de repertorio, su afirmación parece negar la eficacia de la metodología que registra.

Como señala la investigadora argentina Karina Mauro (2010), en la caracterización tradicional del arte teatral en Occidente ha prevalecido la dimensión transitiva de la representación, concebida como la referencia a una idea o sentido que se halla ausente de la situación escénica, y es sustituido en y a través de esta. Además, es la mimesis aristotélica el dispositivo que prescribe la composición de la trama: coherencia, sentido y verosimilitud.

Según Mauro, esto lleva como consecuencia a que el personaje sea entendido como fragmento discursivo de una totalidad mayor que es la trama, por lo que la acción del actor en escena no debería opacarla ni contradecirla. Mauro (2010) se pregunta a qué concepción de actuación y de cuerpo nos lleva esta idea:

En este sentido, la actuación participa de lo que sucede también con otras llamadas «artes interpretativas». Se trata de aquellas ejecuciones artísticas que no producen un objeto como resultado, por lo que la obra se halla en la ejecución misma. La ausencia de un objeto tangible, separado del artista, en las artes interpretativas, trae aparejado el cuestionamiento sobre la identidad y variación respecto a un original. De este modo, se establece una diferencia entre los conceptos de autoría e interpretación, que puede llegar a privar al «intérprete» de aquella, reservándole la única tarea de ejecutar una obra concebida previamente por otro sujeto, generalmente, el autor (p. 31).

En los ámbitos de formación actoral tradicionales o que adscriben a esta concepción de la actuación es común escuchar a los docentes preguntarse en momentos de evaluación de los estudiantes de actuación si la interpretación fue o no *fiel* a determinado autor. Esto abre un capítulo enorme vinculado a la propia historia del lugar del texto teatral en Occidente, el lugar de la dirección como autoridad interpretativa de dicho texto, y a la actuación como mero instrumento para llegar a esa supuesta *fidelidad*.

En el caso de espacios de formación esto trae otros problemas, ¿cómo o desde dónde se puede evaluar una *fidelidad* a Florencio Sánchez, a Lorca, a Esquilo o a Lope de Vega (se excluye a la dramaturgia contemporánea y a las mujeres porque no suelen entrar como *repertorio* validado por dichas formaciones)?

En el campo de la formación de la actuación como interpretación de la actriz y el actor, la autoría no es de quien interpreta; por lo tanto, la pedagogía, como se ve en los documentos y planes de estudios de la institución pública en el Uruguay del siglo XX, recorre el camino de los textos canónicos europeos, tanto en repertorio como en teoría de la actuación, y deja de lado la tradición teatral local y sus aportes, así como la dramaturgia de la actuación.

Hasta la llegada fallida —en la medida en que son expulsadas y negadas como influencia en la documentación de la institución— de Lagomarsino o de Grasso y de Azambuya —la más reconocida— a la EMAD, los espacios de creación propia deben ser defendidos frente a los señalamientos de *fallas técnicas*.

Como veremos con más detalle en el capítulo 2, la pedagogía basada en la fidelidad a la dramaturgia en la primera versión del conservatorio uruguayo trabaja de la siguiente forma:

Tomemos una obra clásica, con las poquísimas indicaciones escénicas que nuestros grandes dan. El trabajo del director [docente], una vez establecida —rectificada— la puntuación literal, conforme al sentido que él quiere darle, sin desvirtuar la intención del poeta, irá señalando detalladamente el gesto, la actitud, el movimiento que cada intérprete habrá de imprimir a cada verso (Rivas Cherif, 2013, p. 253).

Este formato pedagógico se mantiene como columna vertebral de la enseñanza de la actuación en el hacer de un repertorio, en la definición de la actuación como *oficio*, y resiste como conservación de un saber basado en la desigualdad entre el que sabe y el que aprende (quien supuestamente no sabe).

Las memorias y la sistematización

La bibliografía sobre actuación y enseñanza de la actuación contemporánea en Argentina, Brasil, Chile y México en sus distintas variantes, representativa, actuación por estados, dupla, actuación/*performance*, improvisación, formación en antropología teatral y sus variantes, es amplia. Además, casi todos estos países tienen una relación establecida entre campo teatral y academia, existe una tradición de investigación y de publicaciones. Muchas y muchos de los creadores escriben y sistematizan (Alberto Ure, Ricardo Bartís, Pompeyo Audivert, André Carreira, Ileana Diéguez), por lo que Uruguay, a pesar de su tradición de actividad teatral hasta ahora, depende de materiales extranjeros para pensarse.

La bibliografía uruguaya sobre pedagogía en artes escénicas se remite a artículos de investigadores que, en su mayoría, son egresados de la EMAD en posgrados de la Udelar, ya sea en la Maestría en Ciencias Humanas, opción Teoría e Historia del Teatro, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) o en el Diploma en Gestión Cultural (Gastón Borges, Sebastián Carballido, Daniela Pauletti, Inés Iglesias, Matilde Nogueira, Ramiro Pallares y Gabriela Pérez).

Si bien la academia uruguaya cuenta con investigadores teatrales como Roger Mirza, Gustavo Remedi, Pablo Rocca, María Esther Burgueño, Gabriela Braselli, Georgina Torello, Cecilia Pérez Mondino, Emilio Irigoyen, Ignacio Gutiérrez, Sofía Etcheverry, Juan Sebastián Peralta, entre otros, los libros que narran el mundo de la actuación

son memorias de actrices, actores o directores. En este sentido, no se encuentran análisis de los procedimientos pedagógicos.

En el siglo XXI, desde el Instituto Nacional de Artes Escénicas (INAE) del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) se suma el aporte audiovisual de la serie *A escena con los maestros*, que gracias a un trabajo de entrevistas guionadas en su mayoría por Gabriel Peveroni recoge entre 2008 y 2017 una larga lista de referentes que narran sus experiencias en primera persona. Es una fuente a la cual se puede acceder en línea y que sirve para entender muchos de los aspectos que se plantean en este libro. Al escuchar a estos referentes queda claro que sus ideas sobre la actuación o el teatro, la danza, el diseño son mucho más que procesos íntimos —lo que lleva a concluir que la escena se discute y se piensa en la escena y no fuera de ella— o superan con amplitud la idea que Rivas Cherif (2013) define como: «La buena Escuela de Teatro, es un Teatro Escuela» (p. 251).

Esta idea es recurrente en el prólogo del solitario libro de Bentancur. Allí Luis Vidal Giorgi también señala ideas pedagógicas que adscriben a dicho planteo: «La única manera de generar un corpus teórico sobre la enseñanza (del teatro), el cual sirva de guía, es reflexionar sobre la teoría desde la práctica» (en Bentancur, 2011, p. 6).

En otro momento del libro, Bentancur (2011) escribe: «Ser intelectual es un delito» (p. 96). Si a un alumno se le dice que deje de pensar o que su intelecto conspira contra él, no significa que se desacredite el estudio y la elaboración, y continúa:

Los procesos creativos requieren un seguimiento personalizado y cuando vemos a un alumno escudarse en: solo el cuerpo, solo la voz, solo el histrionismo, solo el material teórico, es necesario *alerarlo* en el entendido que esta suma de partes hará activar nuevas sensaciones, formas, estados y el «refugiarse» en una, genera cierre a nuevas aperturas (Bentancur, 2011, p. 96, los destacados son nuestros).

El problema pedagógico que se detecta es la aparición de la palabra *alerar*. Es decir, se puede coincidir en que la actuación debe integrar

todas las dimensiones mencionadas por la autora, pero si la pedagogía se transforma en *vigilancia* y no es propiciadora de una metodología creadora propia, podemos detectar contradicciones en los formatos pedagógicos.

El párrafo cierra con la definición que aparece incluso en revistas y trabajos publicados por la EMAD, por el IAM y otras escuelas actorales del medio, y que nomina a la actuación como *oficio*: «En la construcción del oficio toda apertura posibilitará espacios de intercambio en el futuro» (Bentancur, 2011, p. 96).

Es así que el primer libro uruguayo sobre procedimientos de enseñanza de la actuación contiene claros rastros de los llamados mitos fundacionales de la educación artística moderna: el subjetivismo y la capacidad artística como una cuestión innata que, como veremos, también es parte del currículo oculto de dichas escuelas de formación. En el prólogo, Vidal Giorgi adscribe la publicación a la formación en actuación como un pasaje de conocimiento, a la manera de los oficios: «Por lo que estas “Imágenes en Movimiento” son ante todo el necesario movimiento perpetuo del Arte transmitido de generación en generación» (en Bentancur, 2011, p. 7).

Selección para estudiar

Vidal Giorgi (2011) señala que las escuelas de teatro en Uruguay eran gratuitas, pero que todas tenían (y tienen en el caso de la EMAD hasta el presente) prueba de ingreso. Es decir, se hace una selección para entrar a estudiar.

La prueba de admisión está relacionada de manera directa con el mito moderno del *talento innato*. La formación actoral a través del repertorio, es decir, del ensayo de obras y su representación, es uno de los elementos que llevan a la necesidad de *elegir* estudiantes porque *el repertorio lo requiere*.

Por lo que pude constatar desde la dirección de la EMAD especialmente en el período 2004-2007, en el que los debates académicos so-

bre el tipo de formato pedagógico no estaban instalados en la institución, las pruebas de ingreso y selección de estudiantes se mantenían con el modelo casi exacto de la época de creación de la escuela: conformación de un jurado numeroso frente al cual desfilaban jóvenes que presentaban de memoria monólogos de comedia y tragedia y a los que se les hacían pruebas vocales, de canto, físico-corporales, además de entrevistas personales.

En la época fundacional, la selección se pensaba en función de los roles y tipologías de personajes —galán romántico, galán dramático, gracioso, damita—, según Juan Jones (INAE, 2011), quien fue parte de la primera generación de la EMAD y discípulo de Xirgu y, en su entrevista en *A escena con los maestros*, habla de cómo se miraba al cuerpo de la actuación.

Dicha mirada Xirgu la trajo de las características de las compañías europeas de primera mitad del siglo XX, tradición a la que perteneció la actriz catalana y que se trasladó también a la conformación de las primeras generaciones de la Comedia Nacional. Sin embargo, a inicios del siglo XXI todavía se trataba de captar dentro de los aspirantes a estudiantes a la mayor cantidad de varones, se flexibilizaban las exigencias frente a la mayor cantidad de estudiantes femeninas, porque el *repertorio* lo exigía.¹¹ En 2004 no había lugar para las disidencias, que ni siquiera se nominaban como posibles, ni para grupos de estudiantes exclusivos de mujeres, característica que la propia realidad se encargaría de cuestionar, y que no por casualidad fue María Azambuya la responsable de un egreso femenino en 2005.

En 1994, en Argentina se creó el Instituto Universitario Nacional de Arte (IUNA), y luego, el Área Transdepartamental de Formación Docente del IUNA, cuya tradición se basaba en los antiguos conservatorios, pero en el ámbito universitario, en sus documentos, se planteaba el problema del mito moderno de la capacidad para el arte como un talento. Si se piensa desde las instituciones o escuelas de formación artística que ese talento se tiene o no se tiene, se genera una línea de pensamiento pedagógico con una concepción de enseñanza que

11. Experiencia de la autora como directora de la EMAD en el período 2004-2007.

ofrece a los estudiantes con talento la oportunidad para descubrir su supuesto don. Todos los estudiantes que los comités de selección consideren que no poseen dicho don quedan excluidos. El equipo del IUNA se preguntaba hace una década: «¿Es posible hablar de libertad, como elección consciente de los sujetos, cuando no se cuenta con criterios críticos, cuando no se ha sido formado para elegir?», y afirmaba la necesidad de la formación docente de los equipos:

Buscamos formar profesoras y profesores que tengan plena comprensión de las distintas expectativas y realidades de las personas que participan de la educación artística, que contemplen las necesidades expresivas, sociales y culturales del momento en que les toca enseñar y que promuevan, con solvencia técnica, conocimiento y responsabilidad social, los distintos lenguajes artísticos en toda su riqueza.¹²

En diversos documentos dedicados al problema de la formación docente en artes, el tema de los talentos innatos aparece revisado. Las autoras Victoria Orce y Alejandra Mare (2014) citan a Graciela Fernández Troiano (2010, pp. 23-24), quien elabora tres sentidos con los que se construyen las nociones de *arte y educación artística* y destaca las concepciones que cada noción conlleva respecto a la posibilidad de enseñar y aprender arte:

Estos sentidos son: a) el arte como expresión de una capacidad innata, donde el alumno talentoso es el que puede producir arte naturalmente, por lo tanto el arte no puede enseñarse ni aprenderse; b) el arte como aplicación de conceptos teóricos considerados verdaderos e incuestionables [...] En este caso, la enseñanza del arte se limita a la exposición teórica de técnicas de [...] por parte de los docentes y a la aplicación por parte de los alumnos; c) el arte como lenguaje que construye imágenes y sentidos, don-

12. Documento de Rectorado del IUNA, Área Transdepartamental de Formación Docente, 2010. Resolución IUNA n.º 180/10.

de la enseñanza abarca tanto la producción como la investigación y reflexión (p. 5).

En los concursos docentes de la escuela oficial los puntajes apuntaron siempre a valorar más la experiencia artística que la formación pedagógica o académica.¹³ Los últimos concursos docentes en la EMAD fueron en 2012, desde ese año hasta la fecha la manera de seleccionar equipos docentes en el área de actuación es contratar directamente actrices y actores para formar desde el paradigma de la actuación interpretativa mediante repertorio.

Si además de la falta de formación pedagógica se agrega la dimensión de dichas visiones románticas como «la musa inspira al genio creador», «tiene ángel o sensibilidad artística», es desde allí que se establece la diferencia entre los que pueden y no pueden: «Estas expresiones son constructos dicotómicos, lúcidos/duros, inteligentes/no inteligentes, entre otros que operan con eficiencia al regular la clase reproduciendo diferencias individuales que justifican los buenos y malos alumnos, y de este modo, la división social del trabajo» (Orce y Mare, 2014, p. 9).

Bentancur (2011) agrega otra perspectiva problemática para una formación accesible a todos en el ámbito de institucionalidad, políticas públicas y ciudadanía cultural: «El interesado en formarse profesionalmente deberá estar dispuesto a encontrar y generar aperturas, y para ello deberá contar con una *sanidad casi absoluta a nivel corporal y emotivo*, esta es una condición esencial» (p. 18, los destacados son nuestros).

En el paradigma de la formación de intérpretes profesionales seleccionados por un jurado docente mediante pruebas en las que se incluyen la interpretación de textos clásicos de comedia y tragedia y pruebas físicas, vocales, se pide: «b) Carné de Salud que lo habilite

13. «El desempeño del cargo requiere experiencia probada en el área de la docencia teatral y experiencia de trabajo en cargos de similares características. Quien desempeñe el cargo deberá acreditar su actividad en el medio teatral uruguayo y/o extranjero, avalada por su Currículo Vitae» (IM, 2012, p. 3).

para realizar actividades físicas (no Carné de Salud Laboral). c) Para los aspirantes a la Carrera de actuación: Constancia escrita expedida por otorrinolaringólogo de examen laríngeo» (EMAD, s. f.).

Durante varias décadas del siglo XX quedaron excluidas en los ingresos a estudiar las corporalidades con sobrepeso, la discapacidad, las y los sujetos neurodiversos, las personas trans, incluso es evidente la ausencia en las décadas de formación teatral de actrices y actores afrouruguayos, salvo algunas excepciones. Les egresadas de las selecciones declaran que estas contienen sesgos de género y de corporalidades hegemónicas.

Durante el Simposio Internacional «Las hermanas de Shakespeare. Perspectivas de género en el teatro»,¹⁴ llevado a cabo en octubre de 2017 en el teatro Solís de Montevideo, otra de las directoras del IAM, la actriz uruguaya Gabriela Iribarren, colega de Bentancur, señaló en la mesa de «Actuación» que «durante su formación en la EMAD recibió el mensaje de que ciertos cuerpos representaban ciertos personajes, y eso tenía una connotación de género que exigía a las mujeres adaptar sus cuerpos a los mandatos de belleza» (en IM, 2018, p. 27). También indicó que «la maternidad es difícil para las actrices y que condiciona el desarrollo de las mujeres en el teatro [...] que a los desafíos de la maternidad hay que hacerles frente logrando procesos más integradores y creando una vida propia y libre» (en IM, 2018, p. 27). De acuerdo con la relatoría de dicho simposio, el docente de la EMAD y egresado de dicha escuela Bernardo Trías señaló que:

Desde su historia personal como actor, [...] en la formación que recibió se clasificaba a las personas según patrones modélicos muy asociados al género. Los estudiantes tenían papeles asignados según sus corporalidades. Si las personas tenían una cara bonita, un cuerpo esbelto o delgado, podrían encarnar al galán o a la damita. Si el cuerpo era gordo y la persona graciosa, probablemente el papel asignado era el de la criada, mientras que

14. Este simposio fue organizado por el Equipo de Igualdad de Género del Departamento de Cultura (EIG-DC) de la IM en el marco del 3.º Plan de Igualdad de Género.

el narigón tenía buenas chances de ser el bufón, y el feo, el villano. Desde su punto de vista, este panorama era limitante y seguía los parámetros de lo binormativo (feo-lindo; gordo-flaco; varón-mujer). Puso énfasis en que, en su calidad de agentes sociales, los actores tienen una responsabilidad para modificar esto, ya que formarse como actor sigue respondiendo a algunos de estos patrones modélicos. También se refirió a que durante su formación en la EMAD no trabajó sobre ningún texto escrito por una mujer, y afirmó que la dramaturgia también es un campo de hombres (en IM, 2018, p. 29).

El currículo oculto está fuertemente presente no solo en la formación y pedagogía de la actuación tradicional, sino en la selección de quienes ingresan y, como vemos en los ejemplos de egresadas y egresados sobre los formatos pedagógicos que se basan o en la técnica (*téchnē*), en la representación de repertorio, e incluso en formas europeas como el verso español.

En su tesis de maestría sobre la formación musical terciaria en Uruguay, que comparte muchos puntos con el análisis que se puede hacer de la formación teatral, Graciela Carreño (2013) le dedica varias páginas al tema del currículo oculto, una modalidad curricular que opera de manera implícita:

a través de la selección de objetivos, contenidos y metodologías de enseñanza; los «modus operandi» institucionales y docentes; y la interacción docente-estudiante que se instaura en el acto de enseñanza. El currículo oculto no puede ser planificado explícitamente en un «a priori» en tanto se desarrolla en forma tácita reproduciendo las principales dimensiones de la esfera social y cultural de la sociedad y de la institución en la cual se desarrolla (Bordoli, Collazo, De Bellis y Sánchez en Carreño, 2013, p. 30).

Todas las ideas que se manejan en este capítulo se proyectan en consecuencias: el poder docente de un maestro sobre un discípulo, el ocultar lo que pasa en el espacio de formación como tema *ajeno* para

los que no son *oficientes*, la idea subjetiva de un espacio sagrado, la importancia de no intelectualizar, la necesidad de neutralizar amaneamientos tanto femeninos en varones como masculinos en mujeres, la exclusión de estudiantes afro —salvo por cuota— los cuerpos hegemónicos y normativos, la exclusión del estudiantado transgénero, la absoluta ausencia de la discapacidad, determinada por un estándar de *belleza, delicadeza, elegancia, fineza*, fueron asuntos que se debatieron en la EMAD entre 2004 y 2006, pero fue durante las etapas posteriores que algunos cambios comenzaron a notarse, sin modificar las matrices de conservatorio que ya hemos mencionado.

Ninguna de estas ideas son más que acuerdos tácitos nunca escritos de un colectivo docente y típicas de los conservatorios de molde europeo. Este currículo oculto y su correspondiente poder se manifiestan entonces, como ya vimos, en instancias, discursos y prácticas, algunas más fuertes, otras más débiles, pero definitorias a la hora de matizar al cuerpo de la actuación con parámetros disciplinadores y de obediencia a la regla, que muchas veces es material, concreta y evidente para quienes presencian dichas prácticas, como veremos en las entrevistas en el capítulo 3.

En el Uruguay del siglo XXI se podían presenciar clases de actuación sobre repertorio del verso español que repetían las páginas del libro del director español Rivas Cherif (2013) en los años cuarenta y que Xirgu trajo a la EMAD: en la clase se marcaba con golpes rítmicos de bastones el piso para que los estudiantes repitieran la métrica del verso, una forma de *dirección* rítmica, según los modelos que transcribe Rivas Cherif (2013), que indica exactamente qué sílabas acentuar, dónde se deben hacer pausas, dónde tonos ascendentes o tonos descendentes.

Como veremos en el capítulo siguiente al estudiar el primer plan de estudios que instala Xirgu, quedan claras las áreas de mayor poder en la formación, las cuales instauran modalidades y formatos pedagógicos que ciertamente se caracterizan por la fuerza superpoderosa de la *raya* sobre los estudiantes.

Resulta ingenuo pensar que estas matrices pedagógicas no tienen que ver con el propio campo teatral que se conforma en Uruguay con la

primera generación de egresados de la EMAD que ingresa a la Comedia Nacional y que también se derrama en el teatro independiente.

La direccionalidad y las paradojas del poder

Laura Trafi-Prats (2013) señala que en materia de estrategias de mediación cultural y pedagogía parece pertinente volver a la revisión de Ellsworth (2005), quien define el poder paradójico de la direccionalidad como algo invisible:

no es una cosa sino una relación que configura los vínculos entre un texto cultural y sus intérpretes ya sean lectores, espectadores, estudiantes, posicionándolos en relaciones de poder, conocimiento, deseo, afecto. Ellsworth teoriza sobre las *paradojas* que este poder genera, entendiendo que existe un espacio de producción de diferencia entre las posiciones aceptables/esperadas/deseadas/prescritas que el texto cultural ofrece y el desbordamiento de las mismas a través de las respuestas de los intérpretes (Trafi-Prats, 2013, p. 13).

Podemos afirmar en la línea de lo planteado por Ellsworth (2005) y Trafi-Prats (2013) que en la historia de los textos canónicos de la pedagogía de la actuación occidental existen algunos textos u obras, como la *Poética* de Aristóteles, *La paradoja del comediante* de Diderot, la propia tragedia griega y los llamados clásicos, que funcionan como historias parciales. Estos textos construyen direccionalidad, centrada en la obligación ética de confrontarnos con lo que nos es desconocido (Trafi-Prats, 2013). Al revisar la génesis de la pedagogía de la actuación como interpretación, la institucionalidad no permite un acercamiento crítico a dichas obras. El tono es reverencial, y la pedagogía apunta a considerar al campo de la actuación como un espacio *sagrado* y como máximo altar al teatro italiano y su escenario frontal. Se instauran los textos canónicos dentro de los formatos pedagógicos y en la pro-

pia acción pedagógica se va hacia ellos con rituales de reverencia. Estamos frente a una direccionalidad desde la autoridad de dichas lecturas que proponen un conocimiento que nos precede y que ya está establecido en nuestras mentes.

Al recorrer el repertorio de clásicos prelopistas, clásicos españoles en verso, Racine, Corneille en los exámenes de estudiantes de inicios del siglo XXI o la forma en que es puesto en escena el repertorio *clásico* o en verso por parte de las generaciones adscritas a la estilización y a la actuación técnica e interpretativa, los egresados de la escuela de Xirgu, se puede acceder a procedimientos de *cómo hacer teatro* y de *cómo actuar* dicho repertorio, sin mucha posibilidad de ser espectadoras o espectadores emancipados, como diría Jacques Rancière (2013). Cualquier transgresión o innovación al respecto ha sido considerada problemática o equivocada.¹⁵

La institucionalidad encadenada (selección para estudiar-aprobación de los cuatro años-beca a la Comedia Nacional-expectación de la Comedia Nacional, donde los docentes dirigen o actúan clásicos en el teatro Solís) generó durante el siglo XX una direccionalidad que incluso abarca la lectura de párrafos/mantras de los textos canónicos sobre la actuación, práctica que suele verse en muchas clases de actuación del paradigma representativo y de conservatorio.

Trafi-Prats (2013) también cita a la pedagoga canadiense Vera Frenkel (2007):

El conocimiento difícil no se puede empaquetar como una muestra de eventos históricos finitos como si en cualquier caso los eventos históricos se pudieran terminar. Requiere de prácticas artísticas y estructuras museales [se puede cambiar por pedagógicas] que permitan espacio y tiempo para que el conocimiento difícil permanezca dilemático, sin resolver, evocado en lugar de afirmado y presentado

15. Al respecto, se puede consultar el libro *Sin maquillaje. Historias de la Comedia Nacional en el siglo XXI* (2018), de Fernanda Muslera, en el que les integrantes de la Comedia Nacional opinan sobre algunas puestas de clásicos de su repertorio que se corrieron del modelo instaurado por la *generación Xirgu*.

a la imaginación a través de una mezcla de ausencia, lo indirecto y lo incompleto para sacar al espectador [estudiante] de su pasividad y hacer el mundo, el mundo del arte, de la teoría y de la implicación social el lugar natural de existencia de lo difícil (pp. 21-22).

En el capítulo 3, al estudiar el trabajo artístico-pedagógico de la también egresada de la EMAD e integrante del Teatro El Galpón María Azambuya, veremos que la enseñanza de la actuación puede tomar otros caminos y cuestionar la direccionalidad, implicando a les estudiantes en un espacio «direccional incierto, dilemático e interpelador» (Trafí-Prats, 2013, p. 22).

En sus documentos de notas de trabajo en su paso por la enseñanza de la actuación y en sus propias estrategias como creadora teatral relatadas por los artistas que colaboraron con ella, Azambuya se posiciona en un paradigma y formato pedagógico de tensión, que no abraza la técnica aristotélica, la *téchnē*.

En una entrevista al artista teatral, audiovisual y escritor Agösto (Agustín Silveira), egresado de la EMAD y exestudiante de Azambuya, el actor señala que la pedagogía de creadorío que promovió la docente en el siglo XXI permitía «amar a tu monstruo» (Entrevista a Agösto, 2023). Muy lejos de las concepciones esteticistas y disciplinarias que excluyen al monstruo, la de Azambuya es una pedagogía de creadorío, de voz propia, y transforma a lo que Agösto llama metafóricamente *monstruo personal* en el centro de la pedagogía y de la creación. No hay *téchnē*, no hay interpretación ni representación ni fidelidad a la autoridad del tipo que sea.

Al estudiar a Azambuya, queda claro que ella se hace cargo de las contradicciones de correrse de la enseñanza convencional de la institución que la contiene.

El poder de la direccionalidad es escenificar estos desencajes, tensiones. Escenificar que como sujeto que aprende estoy dispuesta a negociar mi subjetividad en el espacio/intervalo entre ser agente de significado y al mismo tiempo reconocirme conformada y quizás constreñida por los discursos sociales, cultu-

rales, estéticos que estructuran el museo, las obras, sus campos expandidos (Ellsworth, 2005, p. 46).

En su cuestionamiento de los procedimientos institucionales, ya sean escuela o museo, Trafi-Prats (2013) señala que esa tensión entre agencia y construcción social implica definir la subjetividad institucional, subjetividad-construida-en/desde/con/para-el-museo (o escuela), como una permanente emergencia, deseo, devenir. Conlleva que la escuela o sus estudiantes

adopten riesgos y construyan nuevos vínculos de relación que acepten que los fallos y el desorden son necesarios para trabajar las paradojas de la direccionalidad. La direccionalidad como paradoja siempre pierde a alguien o algo. Sin dicho borrado no hay desbordamiento de marcos, discursos, narrativas; no hay posibilidad de diferencias diferenciadoras (Trafi-Prats, 2013, p. 25).

En este libro, al estudiar a dos pedagogas, artistas mujeres del siglo XX que dejaron mucha historia en la enseñanza de la actuación en Uruguay, mirar hacia atrás en la historia de la pedagogía teatral referida a la actuación nos enfrenta —como ya vimos— a la paradoja de enseñar sin una referencia positiva.

Por una parte, no nos podemos quedar quietas en el lugar del silencio, pero por otra no es ético pretender que podemos ocupar el lugar del otro, comprender, encarnar su experiencia porque la experiencia, tanto la mía como espectadora, como la del otro están históricamente enmarcadas y situadas en interrelaciones sociales y de poder y en este sentido son irrepetibles. Lo que producimos en esta relación no es una imagen, sino un acto generativo, performativo de memoria, narración, asociaciones, historias sociales, que reactualiza las relaciones. Esto es así porque lo que se cambia es nuestra relación con los significados que circulan y compiten por su autoridad (Trafi-Prats, 2013, p. 27).

Para cerrar este primer capítulo introductorio, cabe resaltar que el libro se posiciona del lado de la incertidumbre, es decir, del paradigma que se comprueba más productivo en el impacto de carreras creativas posteriores; se posiciona del lado de espacios de aprendizaje que renuncian al control del conocimiento, del lado que evita el cierre de las imágenes y de los significados culturales:

El aprendizaje desde la incertidumbre puede desafiar el andamiaje cognitivo de los intérpretes, estudiantes, visitantes, provocando desequilibrio y ansiedad hacia el fallo, situándonos en escenas de direccionalidad que nos localizan en posiciones de conocimiento, poder y deseo incómodas, de las que no éramos conscientes. He defendido que este desequilibrio y fallo es esencial para la transformación subjetiva y cultural (Trafi-Prats, 2013, p. 33).

Sobre esas permanentes incomodidades avanzaremos en los siguientes capítulos del libro.

La pat

y la X

02

tria

irgu

2. La patria y la Xirgu

Es pretencioso e inmodesto creer en una posible autonomía literaria cuando aún estamos por definirnos étnica y socialmente [...] Quedaba erigido el teatro de la fechoría y el crimen, como idea, y el mal gusto, como forma.

Florencio Sánchez,
«El teatro nacional»

Si oyerais la radio de aquí comentar el comercio de lanas (con garrapatas o sin ellas), de los cueros, de los vacunos, de los capones; el mundo entero parece que se podría alimentar con tanto animal. Tenemos de todo. El espíritu falla.

Margarita Xirgu,
Epistolario

Para entender la creación de la primera y única escuela de teatro en el ámbito público en el Uruguay del siglo XX y las características del primer plan de estudios y su evolución posterior, tendremos que introducir algunos antecedentes sobre el campo teatral y la actuación uruguaya.

En la escena local, desde la creación del país hasta la fundación en Montevideo de la EMAD en 1949, uno de los pocos libros o escritos que había sobre actores o sobre la actuación local era el de José Podestá, titulado *Medio siglo de farándula: memorias* (2003), que da cuenta de su historia y la de sus hermanos en el circo/teatro de tordo y candil y luego del pasaje al escenario italiano en Buenos Aires y en Montevideo. Si bien es un libro de memorias, Podestá describe con detalle los procedimientos de la compañía primero de circo de pista y escenario y más adelante su pasaje a escenarios italianos donde estre-

narán a Florencio Sánchez y contribuirán a su difusión como dramaturgo, pese a sus molestias y reparos —como veremos— con el estilo de actuación de la compañía.

La historia del campo teatral en el Uruguay del siglo XX se ha contado en libros centrados en memorias o en reseñas sobre las personalidades y sus tareas de dirección o dramaturgia, por ejemplo, *El teatro uruguayo. De Juan Moreira a los independientes 1886-1967* de Juan Carlos Legido (1968), *El teatro independiente uruguayo. Incidencia, evolución y perspectivas* de Jorge Pignataro (1968), *Cada noche es un estreno* de Alberto Candéau (1980), *Memorándum. El tormento tan querido* de Laura Escalante (1983), *Memoria en dos actos. Mi testimonio sobre el teatro independiente de Montevideo* de Roberto Fontana (1988), a los que se suman memorias de César Campodónico, Atahualpa del Cioppo, Rubén Yáñez, entre otros, y se podría señalar como análisis de los procedimientos de la actuación y puesta en escena en el teatro criollo el texto «La creación de un teatro nacional» de Ángel Rama (1968), prólogo al *Juan Moreira* de Eduardo Gutiérrez y José Podestá.

Pocas veces los escritos registran los estilos o procedimientos de actuación y menos aún los procesos de formación en actuación. Salvo los dos pioneros de la investigación teatral argentina, Teodoro Klein (1984) y Beatriz Seibel (1985, 1989), que rastrearon las fuentes de la actuación desde el virreinato hasta el siglo XIX en ambas orillas del Plata, en nuestro país la crítica es la fuente primaria más evidente para desentrañar cómo era la actuación en los tiempos fundacionales, pero con el tiempo la crítica se centra en la dramaturgia, la autoría o la puesta en escena, abandonando a la actuación como centro de interés.¹⁶

Durante el sistema de *primeras figuras* a principios del siglo XX hasta los primeros tiempos de Xirgu en Uruguay, la crítica teatral alaba o destruye interpretaciones y se centra en descripciones de las modalidades interpretativas de las y los grandes divos de la escena. Sin embargo, la actuación como actividad no era vista como *práctica artística*.

16. Los volúmenes de críticas reunidas de Carlos Martínez Moreno (1994) aportan muchas observaciones sobre la actuación en el siglo XX.

Podemos citar, como ejemplo, algunos fragmentos de la crítica que Carlos Martínez Moreno escribe en 1949 sobre la actuación de Xirgu en la Comedia Nacional en *La Celestina* de Rojas:

En cuanto a la labor de los intérpretes, se impone nombrar en primer término a Margarita Xirgu, a pesar de la disminución innegable de sus medios físicos (especialmente su voz) y a pesar de cierta garrulería agradable, pero superficial de que invistió a su Celestina, su presencia en escena fue constantemente la buena lección que los actores de la Comedia y el público de la Comedia necesitan, para medir oficios y saber hacerlos o exigirlos (Martínez Moreno, 1994, p. 551).

Como señala Mauro, en el Río de la Plata durante el siglo XX queda claro que la actividad de la actuación es desestimada en la formación como creadora de un *objeto nuevo*; trataría de ser un canal de interpretación del autor y no una creación propia de un ser creador.

En el libro de referencia del teatro posdramático, Hans-Thies Lehmann (2013) señala que en la tradición teatral dramática:

La aparición física de las estrellas, su elegancia y belleza (o también su posible torpeza cómica) concentran el placer del teatro, a menudo, incluso más que la dramaturgia que se ofrece. Pero antes del movimiento moderno, la corporalidad solamente se exponía en casos excepcionales y sus marginaciones discursivas son las que confirman la regla; se trataba como objeto explícito: así por ejemplo, el falo de la comedia antigua, el dolor de la herida de Filoctetes, los tormentos y tortura infernal en el teatro cristiano, la joroba de Gloucester o la enfermedad de Woyzek (p. 347).

El modelo de formación de conservatorio, por lo tanto, no puede incluir lo que luego aparecerá como identidades, corporalidades divergentes, deformidades, juventud, vejez o color de piel. Estamos en el terreno de las caracterizaciones, de las edades simuladas, de *los tipos*, de las pelucas, que con algunos momentos de fisura en la línea de

tiempo hasta el presente ha mantenido la escuela fundada por Xirgu, por ser el sistema y tradición al que ella pertenecía.

La patria

¿Cuál es la patria que recibe a Margarita Xirgu?

Al adscribir a la definición de campo teatral por el conjunto concertado de factores, estrenos, públicos, crítica, institucionalización, leyes, gremios, pedagogía, infraestructura de salas e investigación que produce, en nuestro país existen varios períodos con alguno de esos elementos desarrollados, y otros mucho menos.

Según Emir Rodríguez Monegal (1966), en el año de fundación de la EMAD el contexto del teatro local comenzaba a fortalecerse:

Desde los ya mencionados Teatro de Pueblo y El Galpón, hasta Club de Teatro, que funda Antonio Larreta en 1949 y desarrolla con otros directores tan creadores como Laura Escalante y José Estruch, el movimiento de teatros independientes adquiere con los años una importancia excepcional. Hay una época heroica en que se trabaja en la noche, después de abandonar cada integrante sus empleos, hasta las altas horas de la madrugada para preparar minuciosamente un espectáculo que se presentará una o dos veces apenas. Cada miembro de una institución independiente, por más que ambicione llegar a ser divo, barre el escenario, pinta telones, vende entradas a sus familiares, antes de aspirar a un papel, por pequeño que sea. En esa época (hablo de 1949, por ejemplo) Domínguez Santamaría ensaya durante meses una versión de *Crimen en la Catedral*, de Eliot, que será presentada una sola vez. Para ella se ha hecho una traducción especial, en verso; se ha preparado un coro que pauta musicalmente los textos y los mima al tiempo que los dice; se ha ensayado y vuelto a ensayar cada gesto, cada luz, cada traje (pp. 320-321).

En el cuaderno publicado por el cincuentenario de la EMAD, se señalaba que la cultura teatral independiente en la época de la creación de la institucionalidad pública desplegaba:

una cultura no oficialista, independiente y crítica, que en el teatro iba a expresarse a través de la fundación, también en 1949, de la Institución Teatral El Galpón, del ímpetu de todo el movimiento escénico ya existente desde 1937 (Teatro del Pueblo, Teatro Universitario, El Tinglado) que daría origen a la Federación Uruguaya de Teatros Independientes en 1947, y de los grupos que aparecen en las décadas posteriores (Club de Teatro, Teatro Circular, Teatro Moderno, Teatro Uno) (Migdal, 1999, p. 7).

En la mitad del siglo XX, también se establecen ciertas mitologías dentro del prisma simbólico de la cultura capitalina, y por ende proyectada como *uruguaya*.

La exaltación del «Uruguay batllista» con toda su cadena de equivalencias posibles («Suiza de América», «laboratorio de los locos», «país de utopías», «Uruguay feliz», «país de las vacas gordas» etc.) y con sus rasgos más distintivos, ha supuesto en más de un sentido esa operación. El impulso reformista de las primeras décadas del siglo XX, asociado con la prosperidad económica (que el tiempo probaría frágil), derivada de un contexto externo favorable a nuestros intereses y con la configuración de la democracia política, posibilitaron el desarrollo de una experiencia que (más allá de las controversias y sus consecuencias reales) caló hondo en la autopercepción de los uruguayos (Caetano, 1991, p. 25).

Xirgu (2019) tiene una visión mucho más oscura de nuestra patria en su carta de 1953: «Tenemos de todo. El espíritu falla» (p. 263).

Previo a la llegada de Xirgu a Uruguay, en 1936, no se contaba con desarrollos institucionales públicos definitivos. Será la propia Xirgu responsable de varios intentos junto con otras figuras nacionales, pero ninguna escuela llega a permanecer.

Convocada por un grupo de políticos y artistas en el Gobierno de Montevideo, impulsará la primera institución pública en el ámbito de la formación de actores en la capital del país. Xirgu lleva adelante un modelo de plan de estudios, relaciones internacionales y regionales, giras por todo el país, profesionalización de la actuación y otros aspectos más complejos.

Con una matriz modelada por miradas y concepciones de la formación en actuación europeas (catalanas, francesas, inglesas), esta formación es uno de los elementos que dejarán una marca identitaria en una zona de la teatralidad uruguaya, en particular la que define durante la segunda mitad del siglo XX al elenco oficial del país: la Comedia Nacional, fundada en 1947 y también dependiente del Gobierno de Montevideo.

La formación que se instala desde Montevideo como institucionalidad pública *nacional* se derrama además hacia la mayor parte del movimiento teatral independiente que, a manera de reflejo, creará sus propias escuelas para alimentar sus elencos y salas en la época. Algunas de las escuelas independientes incluso tendrán como docentes a figuras de la EMAD, pero algunas de las figuras, al adaptarse a los grupos independientes, sus estéticas y cargas ideológicas, muchas veces proponen cambios de formatos pedagógicos. Otras veces, desde los teatros independientes se llega a la EMAD y se generan a veces desencuentros o diferencias pedagógicas, que se reflejan en el recorrido histórico de la documentación institucional en el capítulo 4.

Teatralidades subalternas y sistemas hegemónicos

En 1946, tres años antes de la creación de la EMAD por parte de Margarita Xirgu, Luis Ordaz (1946) establece en su libro *El teatro en el Río de la Plata* una cierta mitología historiográfica que será clave para entender el contexto teatral al que llega la artista catalana:

Luis Ordaz dio un impulso historiográfico a una interpretación de la historia de nuestra escena que circulaba desde hace años en la oralidad y en la gráfica del medio teatral de Buenos Aires: el teatro argentino [y uruguayo] había tenido «una época de oro» en la primera década del siglo, gracias a la labor de los hermanos Podestá (que dejan el circo y se instalan en sala) y a la producción dramática de tres autores: Florencio Sánchez, Gregorio de Laferrere y Roberto J. Payró (Dubatti, 2012, p. 12).¹⁷

Florencio Sánchez (Montevideo, 1875-Milán, 1910) fue parte del grupo de intelectuales, escritores, periodistas, intérpretes de la modernización novecentista en Uruguay (Rocca, 2006), y en el caso del dramaturgo es importante señalar, para nuestro estudio, que le preocupaban el estilo y los procedimientos de la actuación local porque era esa actuación la responsable de *representar* su dramaturgia. Como veremos, Sánchez señala en artículos y cartas su rechazo al público popular que gusta de lo que define como *declamación altisonante* y una forma de abordaje de personajes detrás de barbas falsas y ranchos pintados sobre telones.

Así como el director ruso Konstantin Stanislavski (Moscú, 1863-1938) establece toda una estrategia pedagógica sobre la actuación en relación

17. La separación política generada por Juan Domingo Perón que corta con el trasiego de artistas teatrales entre ambos márgenes del Plata provocó un cese de la presencia de las compañías bonaerenses en Montevideo, hecho que estimuló la producción de espectáculos uruguayos y frenó la inmigración de artistas teatrales nacionales hacia Buenos Aires (Nogueira, Pallares y Pérez, 2017).

directa con la admiración y necesidad de encontrar una nueva manera de actuar para el dramaturgo de su tiempo Antón Chéjov, la cual podemos estudiar gracias a una relación de ida y vuelta en ensayos, cartas y escritos, no sucede lo mismo entre Sánchez y los *cómicos de candil*. En el caso del vínculo de José Podestá y su familia de circo criollo (y teatro italiano después) con Sánchez, las relaciones también fueron de ida y vuelta, pero en actitud hostil o de queja.

Si bien los Podestá estrenan sus textos y colaboran en la difusión de Sánchez como dramaturgo en Montevideo y en Buenos Aires, el vínculo entre Sánchez y Podestá no fue todo lo prolífico que fueron las relaciones entre Chéjov y Stanislavski.

Según Georgina Torello (2010), en su conferencia «El teatro nacional» de 1908 Sánchez se separa de toda producción que preceda el presente de su discurso. Establece como fundacional sus textos naturalistas y niega su propia producción anterior a la fecha de dicha conferencia.

La alianza estratégica entre civilización y barbarie que se apura a denunciar José Pedro Varela en *De la legislación escolar* (1876) —y Angel Rama en *La Ciudad Letrada* en introducirlo en un proyecto latinoamericano que trasciende los límites de nuestro país—, tiene su eco en un Sánchez que recorre el mapa de lo salvaje desde el lugar privilegiado de quien estuvo del lado de allá y volvió para contarlo (Torello, 2010, p. 10).

Este aspecto civilizador de Sánchez sobre la sensibilidad de la barbarie será una impronta que permea al campo teatral uruguayo de las siguientes décadas. El propio autor se sabe parte de una sociedad criolla y mezclada, sin embargo, sus personajes, y por lo tanto la actuación que reclama, están vinculados al verismo, al naturalismo y al realismo blanco y de clase media, de impronta y educación civilizatoria. Torello (2010) recuerda que Víctor Pérez Petit (1938) lo llamó el *Gorki criollo*.

En su conferencia «El teatro nacional», Sánchez (2010) se expresa de manera crítica sobre la familia de saltimbanquis y sobre toda

forma asociada a la actuación popular circense o de género chico, al melodrama, al degüello, al *gore* sanguinolento del facón que, según él, «despertaban los instintos regresivos adormecidos en el alma popular y el mejor economista de aquellos acróbatas tuvo la acertada de utilizarlo como negocio» (p. 93).

En una referencia directa a los procedimientos de la actuación que plantea en su conferencia fundacional, en una manera de definir al teatro uruguayo civilizado, Sánchez (2010) dice: «Eran mimos, más o menos expresivos. No hablaban aún, pero ya empezaban a hacer daño» (p. 93).

Desde la contemporaneidad de las artes escénicas, la mirada sobre el fenómeno espectacular —más allá de las opiniones de Sánchez— puede también hacer pensar en que el original planteo de los circos criollos de pista y escenarios simultáneos, y espectáculos ecuestres, con textos y números musicales, si no hubiese sido trasplantado a la sala italiana, podría haber evolucionado en teatralidades propias, nuevas, menos centradas en el repertorio, más corporales o híbridas, y no ser visto como un *problema* o como una malformación. La descripción que hace Sánchez de la actuación de las y los cirqueros y los Podestá es cruda:

Forzudos atletas unos, vertiginosos trapevistas sus hermanos, blondinas insuperables las niñas de pollera de tul y rostros precisamente tristes y pintarrajeados; descoyuntados, pulposos y fríos hombres boas, clowns de risa dolorosa y de precario ingenio, écuyeres y malabaristas, el eterno, el gigantesco trashumante criar de infelices «struggle for lives» que todos hemos visto, admirado y compadecido (Sánchez, 2010, pp. 92-93).

Para Sánchez, y para mucha historiografía y medios de prensa, el circo es el circo y es popular. El teatro es el teatro con su escenario y su platea y su *mirada del príncipe* desde el palco presidencial/municipal.

La mezcla resultará problemática también para el sistema teatral pedagógico de la actuación local hegemónica uruguaya, como veremos. El repertorio rioplatense y el llamado género chico, sainetes y

el propio *Juan Moreira*, como posible texto fundacional de una teatralidad local, duran muy poco en el repertorio de la formación de la actuación en la escuela oficial.

Milita Alfaro (1992) ha destacado en muchos de sus trabajos que las culturas *subalternas* y populares han sido invisibilizadas por la llamada *intelligentsia uruguaya*:

A la luz de los códigos y de las formas de sentir que nutren ese repertorio de conductas, mitologías y lenguajes estéticos que reflejan el universo simbólico de los sectores subalternos, no puede sorprender la inalterable distancia que, más allá de perfiles específicos y de parricidios más o menos virulentos, signó la postura estética de sucesivas generaciones de nuestra inteligencia ante un mundo que configuraba, de alguna manera, la antítesis del propio (p. 129).

El único aporte que Sánchez (2010) destaca del circo criollo y del género chico, y por lo tanto de los procedimientos de la actuación rioplatense popular, es el de la creación del personaje del «viejo criollo dicharachero y socarrón, único tipo perdurable y simpático de la creación artística nacional» (p. 94). Estos rasgos aparecen luego en algunos personajes de su dramaturgia con un enfriamiento naturalista sobre lo *dicharachero* y *socarrón*.

Gastón Borges (2019), egresado de la EMAD y dramaturgo, escribe:

A nuestro entender la teatralidad carnavalesca está íntimamente ligada a la teatralidad del circo criollo, no solamente por el sistema popular que produce Juan Moreira. Hay varios rasgos comunes que permiten pensar sus múltiples poéticas escénicas en común. Pensamos que tanto el circo criollo como el tablado son espacios que centralizan poéticas espectaculares específicas, que tiene un vínculo estrecho con lo popular y que buscan entretener. Se relacionan con la risa así como con la crítica social (en el caso del *clown* criollo), pero desde un lugar humorístico. Estos elementos reunidos pensamos que son testimonio de una familiaridad escénica cuya investigación aún está pendiente (p. 205).

Sánchez también establece el inicio del divorcio con el humor de corte carnavalesco —leído por él como parodia de los inmigrantes—, que fue y sigue siendo rechazado desde la cultura hegemónica o el campo teatral académico —no así por el público— como no merecedor de premios o consideraciones metodológicas.

Gustavo Remedi (2001) también ha dedicado su trabajo académico al estudio de fenómenos populares como el carnaval:

En el caso rioplatense, salvo algunas menciones muy al pasar respecto a experiencias de teatro de carnaval, barrial, callejero o ambulante, los estudios e historias de teatro (Andrés Castillo, Juan C. Legido, Roger Mirza, Jorge Pignataro, Walter Rela, Stella Santos) continuaron dejando afuera todo aquello que no tomara parte del «circuito del centro», es decir, todo aquello que no hubiera sido domesticado y reelaborado en correspondencia con las formas «cultas» y los parámetros y convencionalismos del «ambiente de teatro» y de la crítica teatral. A guiarse por estos críticos es como que el teatro de los tablados simplemente no existiera (p. 128).

Esta mirada y tensión se puede detectar hasta el día de hoy en el campo teatral contemporáneo y también en el carnaval. La profesora de literatura, actriz, directora y dramaturga uruguaya Jimena Márquez (Montevideo, 1978), quien tiene una larga carrera en el carnaval uruguayo en el género de murga, de humoristas, de comparsa de negros y lubolos, como cupletista, humorista escénica y puestista en escena de espectáculos carnavalescos, al mismo tiempo que ha dirigido varias veces a la Comedia Nacional y ha representado a Uruguay en festivales internacionales de teatro, ha debatido en redes sociales y en notas de prensa sobre la tensión de la mirada del teatro uruguayo al carnaval:

Yo viví mucho más el prejuicio dentro del teatro por venir del carnaval¹⁸ que al revés [...] era «Jimena, la del carnaval» y me costó pila ese camino de que se me considerara una más en la dramaturgia y en el ámbito del teatro. Incluso me costaba mucho que el público específicamente teatrero fuera a ver las obras, porque ya estaba el preconcepto de que era algo carnavalero. Que no tiene nada de peyorativo, pero lo usaban peyorativamente [...] En ningún lado está escrito [...] que si hacés carnaval no puedas hacer teatro [...] son actividades que pueden retroalimentarse. El resto es prejuicio (en Bianchi, 2019).

La contaminación cruzada entre tablado y escenario al tener un sistema espectacular en común existe, pero nunca desde los ámbitos de formación hegemónicos. Al trabajar con personas sin ninguna formación teatral en una puesta en escena de carnaval, se detectaban máximas deformadas como «nunca se le da la espalda al público», que hacían salir de escena a todos caminando hacia atrás, o el uso de telones pintados con perspectivas en fuga, en escenografías que parecían reproducir en el siglo XXI los telones pintados que Sánchez rechazaba en el novecientos y que cincuenta años después también rechazaría Xirgu. El teatro también contaminó con sus máximas premodernas al carnaval.

Borges (2019) destaca además en el circo criollo la presencia de algunos elementos propios de un sistema que luego fue dejado de lado:

Tanto [Teodoro] Klein como [Ángel] Rama señalan la importancia de la mezcla de la gauchesca con la técnica asimilada por los

18. Autores como Milita Alfaro, Gastón Borges y Gustavo Remedi se han dedicado a estudiar en varios artículos, además de los citados, el proceso que tuvo la manifestación escénica popular más importante en Uruguay. El carnaval como fiesta popular también sufrió procesos de disciplinamiento y encorsetamientos y tuvo su propia historia con algunos puntos de contacto con el *disciplinamiento* al circo criollo, aspecto que puede ser consultado en dichos autores. La mención a este proceso en este libro está directamente vinculada a las tensiones que continúan en el campo teatral hegemónico de mitad del siglo XX, en el mundo de la actuación teatral uruguaya.

actores del circo criollo. Se trata de un teatro eminentemente corporal que se sustenta en el gesto y la pantomima, pero también en la exhibición de destrezas físicas como el manejo del cuchillo, la acrobacia sobre caballos, las habilidades musicales y el canto. Estas destrezas adquiridas por los actores en su entorno real, y desarrolladas escénicamente en el circo criollo aparecen mezcladas en las representaciones dramáticas. Esta convivencia y contaminación entre el espectáculo circense y dramático convierte el circo criollo en un espectáculo de dos partes diferenciadas (p. 201).

Esa escena corporal e híbrida se pierde y no se rescata ni en el sistema teatral de los tiempos fundacionales ni en los futuros espacios pedagógicos. En este sentido, Abril Trigo (1992), cuya mirada también es retomada por Borges, señala:

Los gauchos, convertidos a la revolución por el ideario democratizante de la poesía gauchesca, intentan imponer esos mismos principios en la sala patricia. A diferencia de la poesía, que va en busca de su público para hacerlo participante activo, el teatro gauchesco primitivo necesita que su público acceda a una sala que no le pertenece. Una sala que documenta el choque entre el modelo cultural hegemónico (letrado-porteño), y un proyecto popular (p. 64).

Volviendo a Sánchez, el dramaturgo señala que prefiere dejar fuera de los aportes de sus predecesores «por repulsivo, antiestético y falso, al famoso Cocoliche que aún pasea su grotesca figura por los actuales escenarios nuestros». Y agrega: «A lo sumo podría concederles el mérito de haber servido de pretexto para que los Payró, los Florencio Sánchez, los Leguizamón, los Coronado, abordaran con éxito una mayor forma literaria» (Sánchez, 2010, pp. 94-96).

Sánchez (2010) apuntaba también a las actitudes del público, otro de los componentes del campo teatral: «el público no toleró más paisanos declamadores ni más costumbres falsificadas» (p. 96). Sin em-

bargo, Ángel Rama (1968) señala que el público y la sociedad atenúan el lugar de Moreira y los inmigrantes, sumándose al sistema de composición de personajes que el teatro de ese tiempo planteaba según el gusto de los espectadores (p. 10).

Los públicos acompañaron el proceso del circo de pista y escenario, como el pasaje a la sala italiana; pero, como ya vimos, se conformarán *gustos* y sistemas diferentes, así como el correspondiente pasaje de géneros y estilos: del melodrama al verismo y después al naturalismo.

Resulta interesante cómo nuestro ibseniano Sánchez, o nuestro Gorki criollo, le atribuye en su texto «No creo en ustedes» (2010, p. 41) a la *india madre* patria fecundada por un *chulo* un resto de rebeldías indómitas. Del chulo le atribuye la verbosidad del comadrero, dobleces, fanfarronería, politiquería. Su teatro —al no creer el dramaturgo en esa patria y sus personajes y rasgos— fue un repertorio que tampoco permitió el desarrollo de una actuación que se reconciliara con sus raíces, con sus formas más corporales. De la multiescena y la corporalidad pasamos al hogar familiar y las miserias domésticas, a la belleza de la calma, a la compostura civilizada que ha descrito José Pedro Barrán (1989-1990) en *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. El rechazo al exceso de sentimiento, al melodrama, al ruido se traslada a la actuación vernácula y a su pedagogía que rechaza las *bolsas de gatos*: «todos hablando a la vez o gritando o vociferando, aquí y allá, ojos que centellean, puños en alto, garrotes que amagan, boleadoras que zumban; los rencores explotando a la vez, en todas partes, todos los hígados en plena y perpetua erupción...» (Sánchez, 2010, p. 41).

Según sus «Cartas a un flojo», Sánchez (2010) dice que como sociedad nos parecemos más a Papá Chulo: «La afición nuestra a la politiquería es importación pura de la tradicional Puerta del Sol». Según el dramaturgo, Montevideo, toda la República es una reproducción ampliada de aquel conversador madrileño que nos describen los costumbristas españoles. Pero también no se le mueve su famoso jopo en decirle *guarango* a Aparicio Saravia y tildarlo de «escasísima cultura moral»: «Entre comer, beber, conversar de política y darnos de navajazos, repartimos el tiempo»; para finalizar con su famosa frase: «No creo en ustedes, patriotas, guapos, y politiqueros» (Sánchez, 2010, p. 42).

Esta historia no aparece ni en programas ni en cursos ni en el plan de estudios de la EMAD. Salvo excepciones de charlas puntuales de expertos,¹⁹ si se analiza el *repertorio* de la Carrera de Actuación, predominan los autores *clásicos* europeos, en menor medida los realistas fundacionales, y de manera excepcional el autor (casi nunca la autora) nacional.

Si bien se entiende necesario darle lugar a la *escena nacional*, no será el repertorio central elegido para la formación de intérpretes. Xirgu (2019) comenta de manera irónica con un «viva la patria... a... a... a» (p. 256), en una carta del 9 de abril de 1953 dirigida a Miguel Xirgu Subirá, la necesidad de contar con Florencio Sánchez en la apertura de la séptima temporada de la Comedia Nacional.

Dentro de la pedagogía de conservatorio o escuela técnica, por ejemplo, el curso Estilos y Géneros Puros se concentra en formas francesas y europeas, como el *clown* de nariz roja, blanca o negra, la máscara neutra, el grotesco o los bufones, sin pasar por el circo criollo ni el género chico o los sainetes.

Podemos señalar otra paradoja: al crearse a finales del siglo XX ciertas escuelas alternativas más centradas en el cuerpo y la corporalidad, como la Escuela Alambique o el Teatro Uno con Luis Cerminara y Alberto Restuccia, que recogen un paradigma más cercano al que estudiaremos en Azambuya y su formato pedagógico de creatorio, muchos de los docentes o egresados de estas escuelas se fueron sumando al plantel de la escuela oficial existente. Quienes quisieron romper con el paradigma del conservatorio (Adriana Lagomarsino, Adhemar Rubbo, Omar Grasso) serán finalmente expulsados de la institución de manera real o simbólica.

El fenómeno de acercamiento a la EMAD desde el teatro independiente se ha dado tanto por razones salariales o de formalidad

19. Especial reconocimiento a un estudioso local del circo criollo, Juan González Urtiaga (1943-2023), egresado de la EMAD en 1967, integrante de la Comedia Nacional, quien dictó charlas sobre el tema en la EMAD, además de publicar libros al respecto: *Juan J. Podestá y Pepino el '88'* (1994), *El circo criollo en el Uruguay. Sus artistas, su repertorio y su vocabulario* (2003) y *El circo eterno, glorioso e inefable* (2022), su último libro publicado por el MEC.

laboral —en un medio local muy pequeño, con dificultades para la profesionalización— como por razones de prestigio o conveniencia. En los concursos laborales del único elenco oficial del país rentado, los contratos laborales en instituciones municipales como la EMAD aumentan el puntaje en los méritos.²⁰ Por la historia institucional —una creada en función de la otra—, muchos de los integrantes de la Comedia Nacional han sido o son en paralelo docentes de la escuela. Se conforman así un campo dentro del campo y una forma procedimental de docencia de la actuación muy diversa a la de los egresados de formatos pedagógicos no interpretativos, de mayor fisicalidad, con enfoque social.

Estas características de la patria teatral nos permiten entender en qué territorio y campo opera la catalana Margarita Xirgu y cuál es el contexto que la recibe y que aplica una y otra vez sus enseñanzas, reforzando la direccionalidad de la pedagogía de la famosa y rigurosa maestra de maestros.

20. En la resolución de bases de concurso para actriz y actor de la Comedia Nacional del 13 de diciembre de 2022, se otorgaban 38 puntos de 100 a «Actividad en la Administración Pública (incluye I de M) o privada, forma de acceso y trabajos realizados vinculados al llamado» (IM, 2022, p. 5).

La Xirgu

*¿Qué es pues, un gran comediante?
Un gran burlón trágico o cómico, a quien
el poeta ha dictado su discurso.*

Denis Diderot,

La paradoja del comediante

[...] la más provechosa actividad quizás de mi vida [...] he formado una gran cantidad de actores y de actrices, he creado una escuela, un gusto, una sensibilidad teatral en este país [Uruguay], muchos discípulos [...] Hemos tratado de hacer que ocurriera algo y algo ha ocurrido, algo que ha tenido repercusión en muchos lugares de América. Hemos trabajado a favor de la calidad y no crea que el teatro sea aquí improvisación, aproximación. Hoy se saben muchas cosas de teatro en estas tierras de América.

Margarita Xirgu,

«Entrevista a Margarita Xirgu» de Josep Pla

Sobre el mito

«Sembradores de emociones, esta es la vida de los artistas: pasar de una latitud a otra latitud, de un público a otro público. Y poner en nuestra labor de todos los días entusiasmo y fervor para no convertir el arte en oficio» (Xirgu en Foguet i Boreu, 2010, traducción propia).²¹

Este epígrafe, muy significativo, en el que la actriz reclama *no convertir el arte en oficio*, abre el estudio del experto investigador, tam-

21. En el original se lee «Sembradors d'emocions, aquesta és la vida dels artistes: passar d'una latitud a una altra latitud, d'un públic a un altre públic. I posar en la nostra labor de cada dia entusiasme i fervor per a no convertir l'art en ofici».

bién catalán, Francesc Foguet i Boreu, *Margarida Xirgu, cartografia d'un mite*. Sus estudios, basados en un cuidado conjunto de documentos y entrevistas, perfilan a Xirgu como una renovadora de la escena catalana, arriesgada como empresaria, exiliada activa, gestora y pedagoga de hecho. Foguet i Boreu (2010) cita a Federico García Lorca, quien define a su musa, promotora y amiga:

Ella es la actriz que rompe la monotonía de las candilejas con aires renovadores y arroja puñados de fuego y jarros de agua fría a los públicos adormecidos sobre normas apolilladas. Margarita tiene la inquietud del teatro, la fiebre de los temperamentos múltiples. Yo la veo siempre en la encrucijada de todas las heroínas, meta barrida por un viento oscuro donde la vena aorta canta como si fuera un ruiseñor (p. 311).

Sin embargo, señala el investigador que, como muchos personajes públicos —y podríamos agregar muchas mujeres de la escena con fuerte personalidad—, fue objeto de culto, admiración, ditirambos, burlas y hasta insultos. Sus incursiones en nuestro continente comienzan desde joven. En 1912, firma en Barcelona su primer contrato como primera actriz con un productor de Buenos Aires que acostumbraba a ver de cerca a Sarah Bernhardt, Eleonora Duse, María Guerrero, para iniciar con ella su primera gira americana (Foguet i Boreu, 2010).

¿Cómo concibe a sus veinticinco años la actuación Xirgu?:

El auténtico arte dramático consistía en llevar a la escena la realidad de la vida, siempre que ésta fuera bella, según manifestaba en un artículo en el popular semanario argentino *Caras y Caretas* (30-VI-1913). [...] Había estudiado a fondo la psicología de los personajes y había buscado las expresiones y gestos más adecuados —y más bellos— para cada momento escénico. Su concepción artística se basaba en el recuerdo de una pose, de un gesto, de una actitud que había descubierto en un cuadro, en una estatua, en una obra de arte. Confiaba en la inspiración para encontrar la plasticidad del personaje que debía interpretar y aspiraba a

lograr un podo de proceder original. [...] Por lo que se refiere al género, prefería la tragedia, con la que había obtenido su éxito más absoluto entre la crítica y el público (Foguet i Boreu, 2010, p. 333).

Foguet i Boreu (2010) menciona también que en su primera experiencia americana tuvo inconvenientes y aparecieron diversos aspectos que irían conformando las caras de ese mito de la diva o de la mujer de carácter fuerte. En una nota del 6 enero de 1914, el crítico del *Diario de Barcelona* Joan Burgada constata de manera positiva el cambio en sus procedimientos de actuación al regreso de su primer viaje americano:

Se marchó llevando en su ser la esencia de todo, que es la intuición, y ha vuelto saturada de arte, que es la perfección de todas las cosas. De actriz poderosamente impulsiva se ha convertido en artista poderosamente reflexiva. Claro que no se ha ahogado en su temperamento el impulso arrebatador, pero este se halla ahora condicionado a las modalidades de una refinada educación teatral. No es el torrente devastador que todo lo arrolla, sino manantial fecundante de arte y de poesía. A las gesticulaciones violentas y a los gritos desaforados de un rudimentario conceptismo trágico, ha sucedido la expresión psicológica de los afectos, más hondamente humana y más exquisitamente artística. En la actualidad, la mejor interpretación de Margarita Xirgu no es ya *Elektra*, sino el tercer acto de *Laigrette*. La genial artista ha entrado en el recinto de la alta comedia moderna como en sus propios dominios; no como postulante, sino como soberana (p. 335).

En su etapa en Madrid, el uso del idioma castellano, y el abandono de su catalán natal, tendrá consecuencias en su actuación. Como veremos, todos estos elementos confluyen en la posterior etapa de su madurez y afincamiento en Uruguay como pedagoga del teatro. La primera actriz preocupada en exceso por la dicción correcta, como señala Foguet i Boreu (2010), fue criticada por adoptar una dicción

forzada que la privaba de la espontaneidad de la frase y la hacía descuidar otros elementos de la interpretación.

Esa insistencia por el hablar bien el castellano quizás condiciona su mirada sobre el decir de los jóvenes estudiantes de teatro de Chile y de Uruguay, y transforma esa primera preocupación en una metodología que imprime un decir por momentos antinatural y forzado en las primeras generaciones que pasaron por sus clases, lo que se podía comprobar en algunos de sus discípulos al trabajar con ellos en escena. Se instala con su magisterio y el de los continuadores en la EMAD el parámetro subjetivo del *buen decir*, incluso se pueden identificar ciertas ideas sobre la actuación y la escena —con muy pocas modificaciones— desde 1949 hasta principios del siglo XXI.²²

Estela Medina²³ —discípula de la primera generación que forma Xirgu en la EMAD— en los ensayos del personaje de la Madre en *Bodas de sangre* de Lorca (Comedia Nacional, Teatro Solís, 2008) permitió atestiguar ciertos mecanismos de actuación vinculados a su posición en la escena, el rechazo a los movimientos de contraescena durante ciertos textos, formas de decir el verso o incluso de caracterizar a un personaje, que se recuperan en anécdotas de como trabajaba la artista catalana. También es justo decirlo, se trata de un entrenamiento disciplinado y riguroso que venía de dicha escuela fundacional.

Antes de entrar en su etapa como creadora de la escuela definida como conservatorio uruguayo, es interesante escuchar a Xirgu en una entrevista de 1917 en la que manifiesta algo que también aparece en sus declaraciones y conferencias de su período uruguayo final:

22. En el sitio web de la Comedia Nacional (s. f.), en un texto titulado *Los espectáculos de Margarita Xirgu* se cita (sin dato de medio de prensa) una crítica sobre la dirección de Xirgu en 1954 de *El alcalde de Zalamea*, de Pedro Calderón de la Barca, en la que se señala como objetable el problema del decir que «trabó [...] a nuestros actores con unas 'elles' y una 'yes' a la española que no por eso hacían más castiza la prosodia y que en cambio daban dureza artificiosa al discurso».

23. La actriz uruguaya actuó junto con Xirgu, su docente de la EMAD, como la Niña en la puesta de *Bodas de sangre* de 1950, en la que Xirgu interpretaba a la Madre. Luego interpretó el personaje de la Novia en 1976, y en su retiro en 2008 volvió a la obra de Lorca como la Madre.

Abomino de los efectos teatrales y de los latiguillos; yo hago siempre un trabajo honrado, sin pensar en el público, sin cuidarme de arrancar el aplauso; es muy difícil la naturalidad en sentimientos que realmente no son nuestros; de modo que, para obtener el colmo de la realidad, es preciso llegar al colmo de la ficción, a la ficción de la naturalidad (Foguet i Boreu, 2010, p. 101).

Esa ficción de la naturalidad, ese llegar al colmo de la ficción, ese *escucharse en escena* y los tics o cantinelas señalados por sus detractores son un terreno resbaladizo para sus continuadores pedagógicos más formalistas, como veremos al tratar de desentrañar lo que hicieron las generaciones posteriores de maestros y maestras con sus enseñanzas y que desembocó en la idea de *estilización*.

Es muy interesante cómo Foguet i Boreu rescata una crítica demoladora de Artaud, posicionado en un paradigma opuesto a la escuela de Xirgu, que se encuentra a la actriz en su versión de *Medea* en México. El autor del teatro de la crueldad asiste a una función y dice en una nota de 1936 lo que sus críticos provenientes de otras teatralidades señalan:

La representación de la Xirgu carece de signos alegóricos. No posee sino dos o tres gestos invariables, de la mano, a la cabeza y los brazos en cruz [...] La Xirgu grita uniformemente y sin matiz, sin un tono de voz que nos sacuda las entrañas y nos haga saltar el alma en el cuerpo. No parece pensar que se puede ajustar el diapasón de la voz humana hasta hacerlo cantar como un verdadero órgano. Hay medios de hacer saltar la voz, de hacerla temblar como un paisaje (en Foguet i Boreu, 2010, p. 195).

Rivas Cherif, una de sus influencias en materia pedagógica, comienza a trabajar como director artístico con Xirgu desde 1930 y señala sobre la actriz:

Yo quise, y lo conseguí, que abandonara la competencia fácil con las demás compañías y no representara más que obras dignas de sí misma. Actriz hecha y derecha cuando me requirió a su lado,

nada podía añadirle yo en punto a la maestría de su arte. Podía, eso sí, quitarle, excluyéndola del montón, cuanto la hacía una cómica más, depurarla de la escoria y el ripio del vulgo, no anónimo, sino de nombradía e incluso famoso, de algunos autores cotizados y de cartel; darle categoría artística. No todo consiste en hacer buenas obras. Hay que dejar de hacer las malas (Rivas Cherif, 2013, p. 43).

Esta idea será central en toda la carrera de Xirgu y también en su labor en la formación de actrices y actores: buscar lo artístico, que luego el director describe como la necesaria *estilización* del teatro. También Rivas Cherif habla en sus escritos en contra del *exotismo del acento nativo* del teatro en América, algo que Xirgu también remarca en su etapa de dirección de la EMAD.

El tándem Rivas Cherif-Xirgu implica la creación de la figura del director de escena contemporáneo, en la línea de lo que ocurre en Francia con André Antoine, «una figura inédita en las compañías españolas en las que el primer actor o primera actriz asumían la dirección de escena» (Foguet i Boreu, 2010, p. 348).

La EMAD no es la única escuela que crea la catalana en América, pero sí es la única que perdura en el tiempo con su impronta y su nombre.

En uno de los pocos trabajos académicos publicados sobre la labor pedagógica de Xirgu en América —Santiago de Chile (1941-1942) y Montevideo (1949-1957)— se señala que, en Santiago en 1941, junto con otros exiliados catalanes abren una escuela de actuación con el auspicio, pero sin financiamiento, del Municipio de la capital chilena, que les brinda gratis las instalaciones del Teatro Municipal (Menéndez-Onrubia, 2014).

En ese año, Xirgu crea un grupo teatral universitario en la Universidad Católica de Chile, pero fracasa por falta de financiamiento.

Ya aparecen estrategias y decisiones como la presencia del repertorio de Lorca y de otros dramaturgos contemporáneos, la obligatoriedad de memorizar la letra, la eliminación de la concha del apuntador, la iluminación en lugar de telones pintados. Es en esa escuela chilena que Sancho Gracia (Madrid, 1936-2012) conoce a Xirgu y na-

rra la famosa anécdota, casi leyenda urbana de las escuelas de actuación de Montevideo: «hay que faltar al teatro con el certificado de defunción en la mano» (en Menéndez-Onrubia, 2014). De Chile pasa a Uruguay, invitada por el Servicio Oficial de Difusión, Representaciones y Espectáculos (SODRE), después viaja a Buenos Aires y luego regresa a Montevideo ya para hacerse cargo de la EMAD, en 1949.

En el cuaderno de homenaje al centenario de su nacimiento de *El Público*, los uruguayos María Esther Burgueño y Roger Mirza (1989) listan sus primeras experiencias en Uruguay en formación de actores. Ya en Montevideo, y antes de ser convocada para dirigir la EMAD, en 1942 Xirgu abre una escuela de arte dramático particular que queda bajo la órbita del Ministerio de Educación y dependiente de la universidad, escuela que luego desaparecerá (Burgueño y Mirza, 1989, p. 25).

La relación de Xirgu con Ángel Curotto y Justino Zavala Muniz estudiada por Foguet i Boreu (2010), Gonzalo Vicci y Daniela Bouret (2011), Cecilia Pérez Mondino (2010), Matilde Nogueira, Ramiro Pallares y Gabriela Pérez (2017), y presente en su epistolario, es parte de la historia de nuestra institucionalidad pública en materia teatral y se puede consultar en dichos autores. En este trabajo nos detendremos en los aspectos pedagógicos, que han sido los menos estudiados en la investigación teatral. Solo vale la pena rescatar la anécdota de que la persecución del peronismo a *La Roja*, como la llamaban a Xirgu, hizo que saliera de Buenos Aires y volviera a viajar a Chile; pero Xirgu fue convocada en agosto de 1949 por Curotto a una reunión que duró hasta las cuatro de la madrugada con la Comisión de Teatros Municipales y de la que ella salió como directora de la EMAD del Gobierno municipal de Montevideo, cargo que mantendría hasta 1957 (Vicci y Bouret, 2011; Nogueira *et al.*, 2017).

Las egresadas de la Carrera de Diseño Teatral de la EMAD Inés Iglesias y Daniela Pauletti (2019) estudiaron el proceso anterior a la creación de la escuela/conservatorio, el cual permite entender en qué territorio Xirgu desarrolló su magisterio en Uruguay:

La EMAD surge luego de varios intentos de consolidar una institución de arte dramático en el país. Las primeras tentativas se dieron

a principios del S XX en el marco del «Estado benefactor» de José Batlle y Ordóñez que privilegiaba la educación y la cultura como motor del desarrollo. Así es que en 1911 se funda la primer «Escuela Experimental de Arte Dramático» dirigida por la actriz italiana Jacinta Pezzana en el Teatro Victoria [...] por complicaciones económicas cierra en 1919. En 1936, se crea el Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social (a partir de 1967 pasó a denominarse Ministerio de Cultura) y el Teatro Solís es adquirido por la Intendencia de Montevideo transformándose en un teatro municipal con el desafío de plantear políticas culturales públicas. Al mismo tiempo en Montevideo comenzaba a movilizarse la recién fundada Sociedad Uruguaya de Actores (SUA), y la comuna capitalina se hacía cargo además del Instituto Verdi. [...] Es en este contexto que podría decirse que surgen las primeras políticas culturales públicas del siglo XX en Uruguay, incluyendo el teatro, como forma de difundir bienes y servicios a la mayor cantidad de ciudadanos posible (p. 10).

Xirgu tiene una mirada crítica sobre las intenciones institucionales fundantes. En una carta de mayo de 1953, señala que el arte, la escuela, la «Compañía Nacional» para «la Comisión es un trampolín político», y agrega «para las gentes que lo disfrutaran no dudo de que será de alguna eficacia. En este país, impera el fútbol» (Xirgu, 2019, p. 257).

La voz de la Xirgu y la direccionalidad

Foguet i Boreu publica en 2002 una conferencia de Margarita Xirgu de 1951 titulada «De mi experiencia en el teatro», que fue leída en el paraninfo de la Udelar a sus sesenta y tres años, a dos de haber asumido la dirección de la EMAD y con una carrera de más de cuarenta años en la escena. Proponemos entonces escuchar la voz de la propia Xirgu gracias a algunos fragmentos de dicha conferencia, que se repite con variantes en Santiago de Chile.

Al hablar de sus inicios, Xirgu señala: «Desde ese momento empecé a comprender la importancia que tiene para la escena la intuición, la memoria y la audacia. Los actores somos audaces: si no fuera así, ¿de dónde sacaríamos el valor necesario para presentarnos ante públicos extranjeros?» (en Foguet i Boreu, 2002b, p. 163). Luego agrega el valor del estudio, algo que la caracteriza según muchos de sus discípulos: «Más adelante comprendí que era preciso conocerse mucho y estudiar más, para errar lo menos posible. Al incorporarme al teatro castellano en 1913, mi repertorio se formó con las grandes obras del teatro universal» (en Foguet i Boreu, 2002b, p. 163). Además, fundamenta sus decisiones sobre el repertorio: «Con la esperanza no solo de captar la aprobación de los públicos más numerosos, sino de aquellas personas más inteligentes de mi época, poniendo además mucho cuidado en la elección de las obras, ya que no quería solo satisfacer mi vanidad de actriz, sino servir la causa del buen teatro, divulgar las grandes obras haciéndolas llegar a las distintas clases sociales» (en Foguet i Boreu, 2002b, p. 163).

Aparecen ideas vinculadas al teatro como servicio a la causa de lo que considera *el buen teatro*, es decir, las obras que ella con su trayectoria, su tiempo y contexto consideraba *buenas* para públicos diversos. Sobre su manera de recorrer la actuación y, por lo tanto, de enseñar dice: «Sentía el miedo de caer en amaneramientos, de dejarme llevar por la facilidad y la rutina. Buscaba encontrar una nueva voz. Una forma poética, muy antigua o muy moderna, produce en nuestra sensibilidad artística una renovación de nuestro arte ante el público, con la ilusión de que mi recuerdo perdurase un poquito más en las juventudes» (en Foguet i Boreu, 2002b, p. 163).

Aquí aparecen ideas que serán importantes en la mirada de las siguientes generaciones tanto sobre sus procedimientos en relación con la actuación, ya que sus detractores recurrieron a la idea del *amaneramiento* más de una vez, como sobre los aspectos vinculados al alejamiento del naturalismo. Esa *nueva voz* que dice buscar Xirgu, esa *forma poética, muy antigua o muy moderna*, es un aspecto clave en el abordaje de los clásicos desde la *estilización*. Y, como ella deseaba, fue mantenido y cultivado por los entonces *jóvenes* y por sus *magisterios* teatrales sucesivos.

Sobre la relación de la actuación con la técnica, uno de los estándares pedagógicos de sus continuadores, Xirgu reclama autocensura en los desaciertos, autocritica implacable, y declara que la técnica aprendida hay que disimularla frente al público: «no debemos mostrar al público, nuestro oficio de comediante»; además, pide estudiar con frialdad «lo que luego daremos con pasión fingida» (en Foguet i Boreu, 2002b, p. 165). La actuación ni muestra sus mecanismos al público ni se centra en pasiones verdaderas, sino en pasiones fingidas. Xirgu aplica este aspecto en su trayectoria, como veremos en la anécdota que recoge Rivas Cherif sobre su actuación como Laurencia en *Fuenteovejuna* de Lope de Vega.

Al describir su *método*, se centra en el estudio de la obra y el personaje, además de procurar

captar el vuelo poético que no está en las palabras, que va por el aire, entre frase y frase, y he cuidado después que la dicción tuviera resonancia en los espectadores haciéndoles llegar la armonía del verso o de la prosa; cuidando de destacar las palabras que por su eufonía producen una mayor belleza al pronunciarlas. He procurado [...] hablar con sencillez [...] para que no se notase el oficio, para que no perdiera la fluidez, para que no perdiera la gracia (en Foguet i Boreu, 2002b, p. 166).

Estos aspectos pueden resultar contradictorios al ver el estilo de enseñanza o de dirección resultante sobre la actuación: se buscan la belleza, la *armonía*, el vuelo poético entre palabras, pero se destaca la necesidad de la *sencillez* para que la técnica no se note. Esto se transforma en un problema, en la pedagogía direccional que reitera estas ideas, ya que logra el efecto contrario: formalismos técnicos, amañamientos formales, muy alejados de esa *sencillez* que se busca.

En cuanto a la idea del egresado de la EMAD Agósto acerca del monstruo, referida a la identidad personal artística, que le da título a este libro, Xirgu también habla del *monstruo* de cada actor y actriz, pero como un peligro, algo a lo que hay que estar alerta, algo de lo que hay que cuidarse. Xirgu señala que es necesario estar alerta al «peque-

ño monstruo que llevamos dentro, y que está siempre en acecho» (en Foguet i Boreu, 2002b, p. 166).

Las ideas de Xirgu conforman un legado mítico y fundante de institucionalidad y poder simbólico en Uruguay. Iglesias y Pauletti (2019) hacen dialogar con dicho legado a una figura como la de Antonio *Taco* Larreta, quien fue uno de los actores y directores claves en la conformación de un primer intento de profesionalización de la actuación uruguaya con la fundación del Teatro de la Ciudad de Montevideo: «Se tiende a distorsionar y magnificar la incidencia de Margarita en nuestro teatro [...] ni siquiera los que abominan de la influencia del estilo de Margarita, saben lo que abominan. El estilo de Margarita, que era personalísimo y que ella por cierto no se propuso transmitir, murió con ella» (p. 15). Es interesante la idea de Larreta acerca de que Xirgu no se propone transmitir su *estilo*, porque sus continuadores han transformado su *voz* en una *idea* transmitida como patrimonio oral y centran sus aportes en aspectos disciplinarios, en su forma de enseñar el verso proveniente de un tiempo, de una experiencia y conocimiento situado, que se mantiene en un contexto uruguayo hasta el siglo XXI. Las opiniones sobre el decir local de la Xirgu conforman la matriz del conservatorio y su respectivo paradigma pedagógico.

En pedagogía, la direccionalidad, la repetición de las fórmulas y la transmisión sucesiva de maneras de *hacer teatro* construyen la cadena de transmisión (Ellsworth, 2005; Iglesias y Pauletti, 2019). Las generaciones de discípulos directos y las siguientes generaciones son las que refuerzan el propio mito de la pedagogía Xirgu. Y aquí estamos también frente a la dicotomía de Rancière (2022): docente emancipador frente al docente autoritario.

El diseño del conservatorio uruguayo para formar actrices y actores para la Comedia Nacional proviene de un contexto determinado: el teatro europeo y español de los años treinta y cuarenta, en una *patria* que resulta fértil para la implantación de estas ideas. El conservatorio de mitad del siglo XX se construye alrededor del rechazo expreso de la tradición actoral local, en un contexto político cultural *civilizatorio* que permitió mantener vigentes en las décadas siguientes las voces de la primera generación que pasó por las clases de actuación de Xirgu,

única profesora de actuación en los tres años del primer plan de estudios. Aquellos que no comulgan con las *ideas* que sitúan a la actuación en una posición de desigualdad frente a la autoridad de la docencia o la dirección buscan otros caminos fuera de la escuela, como veremos.

De las ideas que trae Xirgu como experiencia propia se establece una pedagogía que propone estudiar el papel, aprender el papel de memoria, luego «se repite mecánicamente la emoción», según Xirgu y su director Rivas Cherif. Se pide la comprensión del texto. Se trata de una educación de la actuación de sus medios técnicos «en el sano ejercicio de sus miembros corporales», dicción, elocución, oratoria. Se establece la idea de estilización como arte:

Entendemos por estilización la reducción escogida a sus términos esenciales, a sus límites precisos, de un ambiente característico, de una atmósfera suficiente, en tanto que adecuada a la existencia artística de las personas dramáticas que en ese ambiente, en esa atmósfera, hayan de producirse [...] Producción que supone la creación visible de una realidad. Y no como el realismo procuraba solamente, la imitación de la realidad que los cortes de vista contemplan a diario andando por la calle, desde su ventana, o sentados en un sillón de su casa (Rivas Cherif, 2013, pp. 282-283).

Esta idea se transforma en uno de los ejes de la direccionalidad pedagógica del paradigma del conservatorio en materia de actuación que se derrama en las prácticas artísticas de ciertas figuras que también generan escuela en materia de teatralidades, como Eduardo Schinca y Levón Burunsuzián, defensores de la estilización como estilo y poética.

En otra carta dirigida a su hermano, la directora de la EMAD describe de la siguiente manera el estado de situación a un año de fundada la institución:

De 44 alumnos, aprobaron [la prueba de ingreso] 29. En este curso llamado preparatorio han tenido: Gimnasia, Música, Gramá-

tica y Arte Escénico. En el que sigue tendrán Literatura Dramática, Historia Complementaria, Historia del Arte y de la Plástica, y Gimnasia de la Voz. Nos guiamos un poco por el Conservatorio de París. Si no fuera el modo de hablar de estas tierras, te diría que tengo unos diez alumnos, bastante buenos, pero a pesar de los años que estoy en América, esos acentos de aquí me son extraños, no lo puedo remediar. Les afea mucho la dicción, a mi modo de ver. No nos hemos andado con chiquitas, el programa que han dado ha sido como sigue: 1.º *Antígona* de Sófocles, tres fragmentos (y coro cantado), 2.º, *Romeo y Julieta*, tres fragmentos, y 3.º, *La vida es sueño*, tres fragmentos. Además *El juez de los divorcios*, entero con coro y baile final y unas escenas de teatro nacional, que no pueden faltar. Para el próximo curso, van a dar una pantomima cuyo libreto he inventado yo (no te rías); es precioso. De movimiento los alumnos andan también mal, creo que la pantomima, les dará soltura. En fin se hace lo que se puede. A mí casi me da pena el alumno. El curso es más o menos divertido para él, yo procuro mantenerle viva la ilusión, pero la carrera son tres años de estudio y ¿y después qué? Esto no es Francia, ni siquiera España, ya es de suponer que los captará Buenos Aires, como siempre... (Xirgu, 2019, p. 237).

Como vimos, el prejuicio sobre *el buen decir* está relacionado con los aspectos biográficos de Xirgu: el abandono de su lengua materna, el catalán, para pasar a actuar en castellano, algo que se refleja también en las cartas a su familia.

Como veremos en los documentos de la EMAD esta idea se transpone a un diagnóstico sobre la actuación local, extendido hasta el presente, vinculado directamente a las ideas de estilización teatral, defendidas por docentes o direcciones que no conocieron a Xirgu. También es clara, en sus cartas, la visión de Xirgu sobre Montevideo como capital de un país que no ofrecía a las vocaciones la posibilidad de un desarrollo profesional como en Europa, y que sí era posible en los países vecinos.

Más allá de las ideas vinculadas a poéticas que en su tiempo se pudieron entender en relación con el contexto, el dilema es si la pedagogía del conservatorio que se continúa hasta el presente, establece o no una relación emancipadora de la actuación. Esa relación emancipadora requiere la igualdad como punto de partida, que «se parta, no de aquello que “el ignorante” ignora, sino de aquello que sabe» (Rancière, 2022, p. 193).

En su libro *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Rancière (2022) plantea la idea de que no siempre se requiere de un maestro que explique para generar el aprendizaje, y su análisis permite revisar la historia de la pedagogía mucho más allá del campo teatral.

«¿Qué es un maestro ignorante?», se pregunta Rancière (2022) en «La actualidad de *El maestro ignorante*», una entrevista de 2005 en la que hace una revisión de su libro ya clásico: «Es un maestro que no transmite su saber y que tampoco es el guía que conduce al alumno por el camino; quien es puramente la voluntad, quien dice a la voluntad que está a punto de encontrar su camino y, por ello, de ejercer por sí misma su inteligencia para hallar dicho camino» (p. 190). Además, aclara que transmitir una voluntad es algo así como transmitir una opinión: «La voluntad puede transmitirse también como opinión de la igualdad o desigualdad de las inteligencias» (Rancière, 2022, p. 196).

Entre las declaraciones de Xirgu sobre su método, las afirmaciones de sus contemporáneos y continuadores posteriores y la pedagogía de creadorío a la que hacemos dialogar con la pedagogía de conservatorio se generan otras tensiones:

Hay que situar al supuesto ignorante en una situación en la cual la igualdad pueda ser maximizada, donde pueda ser tomada como punto de partida que produzca su propio efecto, ya que la cuestión es saber de dónde se parte: de la igualdad o de la desigualdad. Normalmente, la relación pedagógica parte de una hipótesis de desigualdad, incluso si es para «desembocar» en la igualdad. Ahora bien, la relación emancipadora demanda que la igualdad sea tomada como punto de partida. Demanda que se

parta, no de aquello que «el ignorante» ignora, sino de aquello que sabe. El ignorante siempre sabe algo y siempre puede relacionar lo que ignora con lo que ya sabe (Rancière, 2022, p. 194).

Es este el *parteaguas* en la pedagogía artística teatral: la aplicación en la clase de actuación o en el ensayo de repertorio por parte de estudiantes, de una posición pedagógica emancipadora o no. Si hay algo que queda claro en las declaraciones de Xirgu y de sus seguidores, o en el análisis que ya citamos en el capítulo anterior de Mauro (2010), es que, en la formación de la actuación de intérpretes, la opinión la da el o la maestra, el o la directora, y es esa opinión la que *raya* el propio cuerpo de los estudiantes o actores y actrices con el marcaje externo. Si seguimos las ideas de Rancière (2022), en el caso del paradigma pedagógico que trae e instala Xirgu y que se repite en sucesivas generaciones con fracturas, como veremos, estaríamos ante una estrategia pedagógica para los autóctonos, poblaciones encerradas en su universo cultural, en la región de algún saber, de una cultura común. En una carta de julio de 1953 dirigida a su hermano, la directora de la EMAD señala sobre quienes ingresan luego de las pruebas a estudiar: «No tienes idea del desconocimiento que tienen al ingresar. La ignorancia de algunos es de llorar» (Xirgu, 2019, p. 262).

La dominación técnica

En el artículo de Burgueño y Mirza (1989) de la revista *El Público*, se cita un recuerdo de Ángel Curotto sobre las opiniones de Xirgu en los primeros exámenes de ingreso a la EMAD, pruebas en las que él fue también jurado. En esa primera convocatoria se presentaron doscientos sesenta y ocho aspirantes de los que quedaron una veintena. Según Burgueño y Mirza (1989, p. 25), Curotto recordaba que Xirgu trataba de buscar en cada uno una aptitud teatral, «puede ser un buen traspunte» o «quizás un técnico»; sin embargo, era inflexible en su exigencia. En el artículo los autores mencionan que «señaló un modo de hacer el teatro español,

sobre todo por su insistencia en la dicción perfecta, en el ritmo y el fraseo, respetando el verso, pero sin que se pierda naturalidad» (Burgueño y Mirza, 1989, p. 26). No obstante, como ya vimos, la idea de *naturalidad* es ajena a la pedagogía de la estilización.

Esta matriz de disciplina rítmica y todo el primer plan de estudios de Xirgu traen aspectos interesantes referidos a la necesidad de preparar a los futuros artistas del elenco oficial en un amplio y variado repertorio, pero el pasar del tiempo cristaliza una matriz en la que quedaron las formas de decir, la marcación cuerpo a cuerpo y una manera incluso de *hablar* que se detecta como neutra o entonacional en la actuación uruguaya, y que viene del paradigma de conservatorio.

El director, y estudiante de Xirgu, Eduardo Schinca, de destacada trayectoria en la EMAD como docente, la Comedia Nacional y el teatro independiente, diría en una entrevista sobre la necesidad del *buen decir*: «En algunos [espectáculos] ni siquiera comprendí lo que decían los actores, porque nadie les avisó que los signos de puntuación no están de adorno en un texto, sino que integran el mensaje a transmitir. Y sirven, entre otras cosas, para respirar donde corresponde y no embarrullar el discurso» (Guerra, 1999, s. p.).

La tensión que se produce dentro de un centro de estudio —único en el medio que forma a la actuación de manera pública y profesional, durante el siglo XX— entre el paradigma del respeto al texto, a la puntuación, al *buen decir* de los orígenes y las tendencias posteriores de la dramaturgia del actor, más corporales o de improvisación, se centra en las oposiciones conceptuales trasladadas a los estudiantes: esto es teatro y esto otro no lo es. Esto, dicho en el espacio del aula, genera, al decir de Lorca, *bandos*, e incluso contradicciones entre docentes, que los estudiantes tienen que resolver, aspectos que se pueden constatar en la lectura de las discusiones de las actas del CTA de la EMAD entre los años sesenta y el comienzo del siglo XXI y que veremos en el capítulo 4.

Con respecto al problema del *buen* o del *mal* decir, no sabemos ni por sus cartas ni por documento alguno en qué momento la opinión de Xirgu sobre el decir local fue implantado en las clases de recitación o de gimnasia de la voz. Sin embargo, en las actas del CTA de la EMAD,

que se analizan en el comienzo del capítulo 4, el debate sobre *el decir* aparece en reiteradas oportunidades con diversas posturas de docentes. La eliminación de todo acento local lleva a un extraño español neutro que caracteriza el llamado *buen decir* del teatro clásico de les egresades de la EMAD, comprobable al asistir a puestas en escena o al trabajar con dichos actores y actrices. Esto también tiene un correlato en las corporalidades disciplinadas por la esgrima, el *ballet*, la pantomima y todas las herramientas de la *téchnē*. Si se pretende un borramiento de las individualidades y de las *extrañezas* para llevar a cuerpos y voces a una *estilización*, se parte de la idea de *igualación* mencionada por los docentes de la escuela técnica.

En 1977, Curotto también deja testimonio de la forma de trabajar rigurosa y de marcaje externo de Xirgu:

Fueron muchos los días en que con su salud quebrantada, después de haber actuado la noche anterior en el teatro Solís, llegaba en horas de la mañana hasta la Escuela [...] a dictar sus clases en la sala de actos. Los observaba [a sus alumnos], los corregía, les marcaba el sentido de una palabra, de una frase... Corregía sus movimientos, la expresión de sus manos, del cuerpo (Pérez Mondino, 2010, p. 442).

Las investigadoras Iglesias y Pauletti (2019) entrevistan a distintas personalidades vinculadas a Xirgu, entre las cuales se encuentra una de sus estudiantes de la primera generación de la EMAD, la actriz Nelly Antúnez, quien recuerda al *monstruo*, pero en un sentido opuesto a lo que rescatamos en las declaraciones de Agösto sobre Azambuya:

Para la Xirgu «entrar al Solís era como entrar a un templo, cuya pisada debía de ser de manera suave y lenta donde todo se transformaba en un ritual. [...] fue mi maestra, uno la veía como un monstruo, desde todo punto de vista [...] era la época de los «grandes del teatro», algo mítico en ese momento. Así era la Xirgu, transmitía emociones que te hacían temblar cuando la veías y te miraba actuar. Ella se ganó ese respeto, eso no es una cosa

que aparece de un día para el otro. Era la época de los grandes divos, después claro, vinieron otros, pero en esa época ella era la gran estrella del teatro de García Lorca y era mujer (p. 16).

Levón, quien cursó en la escuela en los setenta y también fue entrevistado, transmite la idea del *miedo* a la gran maestra:

Ella tenía fama de ser muy dura y de tener carácter fuerte ¡Parece que era bravísima! Era una mujer muy fuerte que venía de un lugar de exigencia y de rigor, pero que el rigor lo mostraba también predicando con su propio ejemplo. Me contó Estela Medina que tenía que ir al bar Zum Zum a tomarse un «medio y medio» antes de verla porque le tenía miedo. Todos le tenían miedo (p. 17).

Otro discípulo directo de Xirgu, el capo cómico Adhemar Rubbo, con una gran trayectoria en la televisión uruguaya, decía en la entrevista en *A escena con los maestros* que la EMAD era «una escuela con una disciplina dura, que requería de una gran entrega», y recuerda las palabras que citaba Sancho Gracia de que solamente se podía faltar con «certificado de defunción» y agrega:

La Sra. Xirgu era muy famosa como actriz. Un temperamento impresionante. Como profesora aparentemente ella tenía su método, yo no estoy tan seguro, el destrato a mí no me parece un buen método para enseñar algo a alguien. Así que mis clases con ella no sé si rindieron lo suficiente (INAE, 2009, transcripción propia).

Fue recién al salir de la escuela e ingresar en grupo al Club de Teatro que Rubbo percibe las «primeras enseñanzas intensas, verdaderas, utilizar la imaginación, fue allí y no en la escuela. Cuando usas el cerebro y no solo el decir, pasan cosas mucho mejores. Allí descubrí el juego, eso en esencia es el teatro, el juego en equipo» (INAE, 2009, transcripción propia).

Levón también agrega otro elemento de esa primera escuela, como elemento ideal, la performatividad educativa como una situación de

distancia entre *el maestro y el alumno*: «El vínculo era muy interesante, que me parece que hay que seguir sosteniendo entre el rol del docente y el del estudiante. No existía la cercanía, a mí no me gusta nada, puede distorsionar el clima de una clase» (en Iglesias y Pauletti, 2019, p. 17).

En entrevistas a las generaciones del siglo XXI, e incluso a figuras con formación pedagógica, se encuentran ideas que adscriben al paradigma fundacional por considerarlo más adecuado para la actividad teatral. Santiago Sanguinetti, director de la escuela entre 2016 y 2019, docente de literatura y egresado de la EMAD, se posiciona en contra del cambio de paradigma pedagógico de la EMAD. A pesar de haber pasado por los creatorios de Azambuya y de haberse desarrollado como dramaturgo y director, además de actor, piensa, sin embargo, que alejar a la formación teatral de las ideas originarias de Xirgu hace perder la esencia de lo teatral.

En este sentido, señala que alejarse del paradigma pedagógico del conservatorio tal como fue instalado desde Xirgu hasta entrado el siglo XXI implica

un individualismo mucho mayor y más pronunciado en el devenir académico de cada uno de los estudiantes. Esa idea de conformación de grupo, de disciplina y de trabajo en conjunto, el «no se puede faltar y si se falta es con certificado de defunción» [...], ese «ir y hacer» siempre es un constante permanente en la escuela [...] sin la consciencia de la escuela nueva y de todas las teorías de la pedagogía que suponen la enseñanza a través del hacer, Margarita ya lo tenía claro (Iglesias y Pauletti, 2019, pp. 17-18).

Si bien del trabajo de las dos egresadas de la EMAD emergen varias voces que halagan o niegan las modalidades pedagógicas transmitidas de generación en generación, queda clara la influencia de un paradigma pedagógico y sus correspondientes formatos, en una forma de ver la actividad teatral muy cerrada desde lo disciplinario y con poca apertura para aceptar otras modalidades que dialoguen con ella. Se trata en especial de una pedagogía que deja afuera la extensión, la relación con la sociedad, y que lleva a que incluso se señale como un

elogio que la EMAD fue *impermeable* a la dictadura militar, lo cual no resultó cierto, ya que la dictadura cerró la escuela por tres años. En el espacio de lo sagrado la realidad no penetra y podemos estar seguros, es decir, podemos seguir haciendo teatro. Pero Xirgu venía a América también como exiliada y con otras ideas políticas, abrir el teatro al público, seguir las influencias de experiencias como La Barraca de Lorca, el trabajo de Rivas Cherif, la necesidad de efectuar giras por todo el país, desarrollar espectáculos a cielo abierto, en el espacio público, todas ideas que no se reflejan en el conservatorio sino hasta los primeros grandes cambios de paradigma a finales del siglo XX y principios del XXI, iniciados por Omar Grasso y Rubén Yáñez, proceso que continuarían con intermitencias las siguientes direcciones.

Yáñez decía:

Estamos armando un proyecto de EMAD que no solo atienda las necesidades del medio en cuanto a formación de actores y diseñadores teatrales sino que asuma nuevas responsabilidades, completando el ciclo del hecho dramático, formando nuevos directores y jóvenes dramaturgos, y que sea superado el estadio del instituto de transmisión de conocimiento para pasar a constituirse además en centro de creación de nuevos conocimientos como laboratorio de creación, investigación y experimentación (en Iglesias y Pauletti, 2019, p. 25).

Cómo hacer teatro y La paradoja del comediante

En la conferencia de Xirgu «De mi experiencia en el teatro», que ya hemos comentado, ella misma señala la importante influencia en su labor educativa teatral del director de su compañía, Cipriano Rivas Cherif:

Se ha dicho de mí que fui la iniciadora del resurgimiento teatral juvenil de América. En realidad no hice más que captar el entusiasmo que estaba latente en el ambiente y transmitirles el

mensaje que se había iniciado en España, primero con el conjunto teatral El Caracol, dirigido por Cipriano Rivas Cherif y cuyas representaciones se daban en la casa de Pío Baroja. Luego más tarde, se fundó el teatro Escuela de Arte, dirigido por el mismo Rivas Cherif con la cooperación de Enrique Casal Chapí, el gran músico español y un buen grupo de profesores, colaboradores magníficos de la obra que habían iniciado (en Foguet i Boreu, 2002b, p. 169).

En el prólogo de *Epistolario* de Xirgu (2019), los editores y comentaristas, Manuel Aznar Soler y Francesc Foguet i Boreu, señalan que el vínculo entre Xirgu y Rivas Cherif se menciona desde 1927 y que en 1931 se testimonia su conocimiento sobre el trabajo del grupo experimental El Caracol, dirigido por Rivas Cherif, que «actúa ante un público intelectual, ante una minoría, según la Xirgu de “snobs”, con un repertorio de vanguardia» (p. 28). Sin embargo, la relación de ambos fue intensa, y llegaron a ser una dupla creativa que alcanzó experiencias como el montaje de *Medea* en el Teatro Romano de Mérida, con antorchas y garzas por el cielo, que la llevaría a probar puestas similares en el parque Rivera con la Comedia Nacional.

Se pueden citar algunas ideas que constituyen los escritos de Rivas Cherif (2013), y que reconocemos en las estrategias de Xirgu en la enseñanza: la idea de la fidelidad a la obra dramática, en la que cualquier transgresión es ajena, «el verbo, la palabra mágica, es todavía patrimonio esencialmente teatral» (p. 29); la lógica mirada europea de que a un teatro nacional lo constituye «representar el espíritu mítico, legendario, religioso, que constituye la verdad esencial del arte clásico de la escena antigua» (p. 85); la influencia de Francia y sus tradiciones, sus traducciones y compañías, y el conocimiento de la dramaturgia española desde sus orígenes hasta los autores contemporáneos. Xirgu valoriza el verso español, al que le dedica varias páginas de transcripciones de cómo debe decirse, con qué acentos, en qué parte del verso, incluso con marcación de dónde ascender y dónde descender el tono.

Existe un autor de referencia tanto en la pedagogía de conservatorio como en el estilo de actuación interpretativa y antinaturalista:

Denis Diderot (Langres, 1713-París, 1784), cuya obra *La paradoja del comediante* (1994 [1830]) aparece citada en los programas docentes y en las lecturas de la idea de la *estilización*. Por la relevancia de Diderot para Rivas Cherif y todos los discípulos posteriores de Xirgu, es importante detenernos en este texto, ya que entenderlo permite desentrañar ciertas formas de abordaje de la actuación que son reivindicadas, incluso luego de la entrada en Uruguay del ruso Konstantin Stanislavski y el americano Lee Strasberg, como métodos y sistemas de actuación, y que tendrán una influencia clara en las escuelas de teatro independiente, pero que no serán centrales en las definiciones pedagógicas de la institución creada por Xirgu.

Diderot fue doctor en Artes, filósofo y dramaturgo de la Ilustración francesa y redactor de la *Enciclopedia*. Entre 1769 y 1778 escribió un texto en el que dos hombres dialogan:

El punto de vista del dialogante primero con respecto al ejercicio actoral es anti emocional; a su juicio, el actor no debe estar movilizado por las emociones sin más, sino que precisa, en todo momento, ejercer un control sobre ellas. El control debe ser operado por el *arte*, esto es, por el oficio, por la técnica, por la inteligencia, por aquello que —en la opinión del defensor de este punto de vista— no emerge natural y espontáneamente. La naturaleza invita al actor a derrochar sensibilidad, pero el arte es lo que debe ponerse en obra para someter esa sensibilidad, para controlarla en beneficio de la emoción que *sí* debe producirse en el espectador. Según esta opinión, el mejor actor no es el que sigue ciegamente sus impulsos, sino el que es capaz de ser metódico, distante y juicioso, el que es capaz de doblegar a la naturaleza (Muñoz, 2016, p. 142).

Una de las principales ideas que aporta *La paradoja del comediante* es la contradicción entre lo real y el teatro. Todo lo que sucede realmente no es teatral, no hay que sentir lo que siente el personaje en escena, lo que hay que hacer es pensar y estudiar los gestos, la entonación, el movimiento, el rostro, los ojos, el personaje, la circunstancia, y trabajar en las acciones, ademanes, y nunca pensar que porque

un actor entre con las verdaderas cenizas de su hijo en escena eso logrará algún tipo de eficacia escénica (Diderot, 1994). También plantea el rechazo a lo que define como *ser natural*, porque lo natural se transforma en vulgaridad, y nos habla de un estilo de sistema teatral dominante en la Francia y la Europa de la Ilustración. Además, identifica a la actuación como una de las artes interpretativas. El escenario y sus grandes textos necesitan de ciertas estrategias del comediante, actor o actriz.

Es muy significativo, y marcará la mirada sobre la actuación de las mujeres en la modernidad, el sesgo de género que se establece entre hombres y mujeres como comediantes, las ideas de la lágrima fácil de las mujeres que se leen en este texto, y que se pueden también escuchar en evaluaciones a estudiantes de actuación mujeres con un más contemporáneo «no me interesan las actrices que lloran».²⁴ Según Diderot (1994), «La lágrima que vierte el hombre verdaderamente hombre nos conmueve más que todos los llantos de una mujer» (p. 17).

Otra de las ideas que influyen en la enseñanza de la actuación en el paradigma del conservatorio y en la teatralidad planteada en su sistema consecuente es lo que se debe mostrar y lo que no; no se debe «tolerar la aparición de Edipo con los ojos saltados, y hay que echar de escena a Filoctetes atormentado por sus heridas y exhalando su dolor en gritos inarticulados» (Diderot, 1994, p. 48). Esta definición también determina una manera de aproximarse a lo trágico. La contención del dolor, la no exhibición de las pasiones terribles, será mejor que cualquier desborde, algo que constituye el centro de las modalidades de *marcación* o de *raya* del conservatorio sobre la actuación interpretativa.

¿Cómo se reflejan estas ideas ilustradas en la mirada de la actuación del paradigma del conservatorio y la escuela de la estilización y la *téchnē*? En una evaluación del docente Levón en 2013 como jurado de actuación dentro de la EMAD se señala: «Ese rol administrador [de la actuación] no es otra cosa que la labor diaria sobre los elementos técnicos conscientes que, a los grandes, le permiten transmitir los

24. Evaluación presenciada en la EMAD en 2009 a una estudiante de actuación del último año de la carrera, Carolina Eizmendi, quien autorizó esta referencia.

recovecos del alma, y los entresijos de las pasiones, mientras que a nosotros estar atentos respecto a nuestros medios expresivos, vínculos imprescindibles para compartir nuestros “secretos” en escena. Nada menos» (EMAD, 2013). Podemos hacer dialogar estos elementos evaluados por el docente con Diderot (1994): «es raro que la excelencia de uno solo nos compense de la mediocridad de los otros, que hace resaltar» (p. 27).

Su creencia de que la actuación mejora con el tiempo y acerca de la importancia de la calma de los entusiasmos tempranos busca lo que define como la *ideal cabeza de hierro* de la actuación y agrega algo que también imprimió su huella en las pedagogías de corte francés que trajo Xirgu a Uruguay: «Aquel que la Naturaleza firmó comediante, no sobresale en su arte hasta que adquiere una larga experiencia, y el fuego de las pasiones se atenúa, y la cabeza está tranquila, y el alma es dueña de sí misma» (Diderot, 1994, p. 27).

La *paradoja del comediante* designa una teoría sobre la actuación que se desarrolla al establecer que, para provocar emoción en el público, el artista debe suspender toda sensibilidad propia. Esa es la paradoja que enuncia el texto (Muñoz, 2016).

Rivas Cherif (2013) hace también su lectura: «Diderot cree, sin duda, que el que de veras llora no siempre hace llorar, ni el que ríe hace con ello tan solo que se rían los demás» (p. 124). Además, al hablar de las diferencias entre las dos actrices Sarah Bernhardt y Eleonora Duse, destaca como la última adscribía a otro admirado por Rivas Cherif, Gordon Craig, y a su idea de la *supermarioneta*, a la que define como «teoría estilística, cerebral», es decir, apoya la conveniencia «de las marionetas sin pasiones propias, sobre los actores de carne y hueso mortal y afectos desordenados, que infunden a sus personajes» (p. 128).

Hay una anécdota que ilustra de manera muy clara este sistema interpretativo del director de Xirgu, quien, al terminar de verla actuar el personaje de Laurencia de *Fuenteovejuna* de Lope de Vega en el Teatro Español de Madrid en 1935, narra:

Cuando, [Xirgu] aclamada por el público, en pie, jadeaba a mi lado, angustiada y llorosa todavía, no pude menos de decirle mi impre-

sión de renovada sorpresa a cada interpretación suya, con todo y con verla ensayar y hacer la función a diario: —Puede V. estar seguro de que nunca me volverá a ver la Fuenteovejuna de hoy. —Y antes de que pudiera excederme en mi sincero elogio: —«Nunca me la volverá usted a ver tan mal. Sí, sí, —continuó sin rendirse a mi asombro y limpiándose las lágrimas: Esto no es arte; esto de abandonarse así a los sentimientos de uno está mal. Porque hoy no he insultado al concejo de Fuenteovejuna. He llamado maricones a los Concejales de Madrid que estaban en su palco del Ayuntamiento. Eso ya no es teatro ni arte. Es un mitin» Y se marchó a su cuarto (Rivas Cherif, 2013, p. 132).

Otra de las ideas del director y pedagogo que también importa Xirgu a su escuela en Uruguay es la de que el actor debe mirar al último espectador, aunque no haya nadie en esa fila, nunca debe mirar al proscenio, y no se trata solo de *mirar*, sino de *cómo considerarlo al emitir la voz*. Es la actuación que ocupa todo el espacio, mucho más allá del proscenio y de la cercanía del espectador. No se adscribe a las estrategias del naturalismo y su cuarta pared, estamos *más allá*.

La pedagogía de conservatorio, a pesar de que se analice como una formación grupal y disciplinada, es el mundo del *cada uno para sí*, con su propia inteligencia o talento innato, y termina en una relación de dominación técnica, que solo posee el maestro virtuoso. Como veremos en una recorrida histórica, a la lógica institucional le cuesta contener las pedagogías que plantean fugas de los formatos pedagógicos convencionales para la EMAD, y se verán los ejemplos al analizar los documentos en los que se manifiestan tensiones entre la docencia y los estudiantes a lo largo del siglo XX.

Los cambios de paradigma

Margarita Xirgu termina sus días en Uruguay junto a su marido en la casa de Punta Ballena como jubilados, entre el retiro de vejez y la cada vez más espaciada actividad teatral y la permanente añoranza de exiliada por su familia y su regreso a Cataluña. En 1967, Justino Zavala Muniz le encarga para el aniversario 350 de Cervantes el estreno de una nueva versión de *Pedro de Urdemalas* del autor español, en lo que sería su último montaje con la Comedia Nacional. En las páginas de *Marcha* (7/IV/1967), el crítico Gerardo Fernández comentó que el montaje de *Pedro de Urdemalas* era un desacierto «tanto por su inclusión en el repertorio como por la dirección de Xirgu, que había limitado la capacidad expresiva de los actores y había menospreciado la brillantez del texto» (Foguet i Boreu, 2010, p. 391). Además, expresó:

Quienes como este cronista, guardan en sitio privilegiado de su santoral escénico a Doña Margarita Xirgu, estarán de acuerdo en que la responsabilidad, más que de la actriz —cuya sola presencia importa para nuestro país un honor nunca suficientemente enfatizado— está en quienes la instan a hipotecar, frente a las nuevas generaciones que nunca la vieron actuar y pueden legítimamente desconfiar del mito, su prestigio de intérprete magistral en aventuras que no hacen sino patentizar definitivamente sus sospechadas limitaciones de directora (en Foguet i Boreu, 2010, p. 391).

Es importante destacar que el resquebrajamiento del mito Xirgu, a finales de los sesenta, es lo que señala el crítico de *Marcha* como un problema, al enfrentarla a las nuevas generaciones que no la vieron actuar ni dirigir en sus comienzos en Uruguay. El Uruguay de finales de los sesenta traía otros aires en la sociedad, en la política y en la actividad teatral, y en la pedagogía artística.

Burgueño y Mirza (1989) relatan que en 1967, poco tiempo después del último montaje con la comedia, Xirgu viaja a Nueva York, invitada por el departamento teatral del Smith College de Northampton, donde dirige versiones en español y en inglés de *Yerma*: «El interés de

Margarita por el Teatro Universitario le hace concebir que ese será el camino de la renovación del futuro» (p. 26). Sobre este viaje, Xirgu le declara en el diario *El Día* a Ángel Curotto en diciembre de 1967:

Ha sido para mí [...] una experiencia inolvidable encontrarme con una juventud que, dentro de la responsabilidad de los estudios que significan la culminación de una carrera universitaria, dediquen tantas horas a trabajos teatrales. ¡Qué entusiasmo y qué seriedad en los ensayos! ¡Qué atención a mis indicaciones y qué preocupación por la obra y por el autor...! Las representaciones se cumplieron ante teatros desbordantes (en Foguet i Boreu, 2010, p. 392).

La invitación a Xirgu de una universidad estadounidense se da en el marco de una serie de fomentos, becas y subsidios alentados desde el exterior para diversos artistas de todas las disciplinas (Peluffo Linares, 2018). No obstante, alejada de la EMAD, y cerca de su retiro definitivo, en el Uruguay del sesenta Xirgu es ajena a los cambios que la universidad aporta en la formación artística en Uruguay e incluso en las nuevas tendencias del teatro local de ese momento, que no aparecen comentados en sus cartas ni en documentos.

En la etapa final de Xirgu en Uruguay, la experimentación atravesó todo el campo de las prácticas artísticas culturales y políticas, y Gabriel Peluffo Linares (2018, p. 160) señala que incluso se puede hablar de la creación de una *pedagogía de la improvisación*: enseñar a improvisar y aprender improvisando se convirtió en un lema que buscaba sacar partido creativo de la duda, potenciar la incertidumbre y la imprevisibilidad.

El teatro estaba cambiando gracias a aportes de figuras como Alberto Restuccia, Teresa Trujillo, Rubén Yáñez. El Galpón estrena a Brecht en Uruguay en 1957 gracias a César Campodónico, quien trae una versión en italiano de la *Ópera de los tres centavos*, autor que no entra al repertorio del conservatorio hasta los años ochenta y noventa de la mano de Adriana Lagomarsino, Luis Cerminara y María Azambuya, quienes lo trabajan con sus estudiantes. La entrada de

Brecht a la EMAD por parte de aquellos docentes que representaron fugas a la tradición implica una mirada diversa sobre la actuación. Atahualpa del Cioppo (1957) decía sobre el autor alemán en el año de su estreno en Uruguay:

Brecht exige del intérprete de sus obras una actitud vigilante, consciente frente a un personaje, de modo que si debe representar un pillo no se solidarice con él, sino que lo exponga con la mayor fidelidad a la consideración de los otros, sin que los sentimientos, conmoviéndonos, falseen la rectitud del juicio a que debemos someterlo (p. 4).

Brecht propone un paradigma vinculado a la idea de *cita* para la actuación y, como señala Fredric Jameson (2013), un *ethos* para actuación y espectadores. Aconsejaba a los actores y a las actrices sobre su teatro transponer a tercera persona los parlamentos, hacer transposiciones al pasado y decir en voz alta las indicaciones y acotaciones. También permite el acercamiento a los géneros populares, la sátira y la ironía. El minimalismo brechtiano y la no separación entre la actuación y la platea fueron trabajados por aquellos docentes que revisaron dentro de la escuela la función del teatro, el lugar de la creación y su conexión con la realidad.

Fuera de la institucionalidad oficial también cambia la idea sobre la actuación, ya que en varias propuestas independientes y experimentales se acepta trabajar con intérpretes sin previa formación y sin letra sabida. En el libro de Peluffo Linares (2018) sobre los años sesenta en Uruguay, se cita a Alberto Restuccia, director del Teatro Uno, quien declara en una entrevista:

Teatro Uno no surge contra nada. Mucha gente nos decía: «Pero ustedes no están de acuerdo o no les gusta el teatro solemne, declamado, a lo Margarita Xirgu» y no era así, porque *El Bebe Cerminara* [cofundador de Teatro Uno] era alumno de Xirgu. Siempre decíamos que no hacíamos teatro por el público ni para el público, sino con el público [...] En ese momento estaba Teatro Uno en

Montevideo, mientras en Nueva York el Living Theatre dirigido por Julian Beck y Judith Malina, y en Europa nada menos que Jerzy Grotowsky. Teatro Uno era contemporáneo a esos grupos (p. 163).

Peluffo Linares (2018) acota que esta vertiente del teatro experimental es cercana al francés teatro del absurdo y al teatro de la crueldad del mismo Artaud —que quedó espantado por la voz y el cuerpo artificial de Xirgu—, así como también al surrealismo, al *happening*, a la danza contemporánea, todas modalidades performativas inexistentes como prácticas avaladas tanto por el conservatorio como por el marco organizativo y doctrinario de la Federación Uruguaya de Teatros Independientes (FUTI). Se podían montar autores de ese tiempo, pero no con las modalidades y prácticas performativas más experimentales.

La ya casi en retiro Margarita Xirgu no debe haber sido testigo de la acción performática de la artista argentina Marta Minujín, quien en 1965 fue invitada a hacer un *happening* en el estadio Luis Tróccoli. Minujín contrata prostitutas de la zona, las pone a rodar por el estadio, mientras arroja pollos vivos, harina y lechuga a la gente desde un helicóptero, mientras se escuchaba una misa de Bach, todo en ocho minutos (Peluffo Linares, 2018, p. 171).

La Escuela Nacional de Bellas Artes (ENBA), que ya contaba con su estatuto universitario desde 1957, reformula en los sesenta su plan de estudios y apunta a la formación integral del estudiantado.

El plan de estudios de la ENBA recurre a la separación entre *cultura* y *saber*: «Propugnando una formación centrada en la experiencia directa de lo sensorial a partir de la cual cada individuo pudiera (re) construir su propio universo de valores, creencias, conductas y necesidades, es decir “su cultura” [...] entre 1960 y 1970, la ENBA propicia la experimentación en la fase de formación del artista» (Peluffo Linares, 2018, pp. 69-70).

En el caso de la ENBA el problema pedagógico giraba en torno a la libertad individual, basada en la creatividad, y, por ejemplo, en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) de la Udelar se

discutía en torno al mejor servicio que los egresados pudieran brindar a la sociedad.

De acuerdo a los tiempos, en 1961 la EMAD conforma —a instancias de su Orden de Egresados— un cogobierno, pero sin forma reglamentaria hasta los años ochenta, que establece la existencia no vinculante de dicho organismo con mayoría docente por sobre estudiantes y egresados y la existencia de una Asamblea General del Claustro; en relación con su dependencia municipal, estos organismos no son resolutorios hasta que las direcciones artísticas les otorguen un espacio de decisión en el rumbo pedagógico de la escuela. El conservatorio no será tan *impermeable* a los aires que cambian también en la pedagogía del arte, y los documentos de la EMAD reflejarán esas transformaciones, algunas de ellas traumáticas.

Peluffo Linares (2018) señala que es en los años sesenta y setenta que la idea fuerza de lo experimental como eje pedagógico, en la formación artística universitaria, recoge el legado de Herbert Read, de John Dewey, de Ovide Decroly, con un planteo metodológico que respetaba las prácticas de Montessori. Resulta imposible hacer un rastreo semejante en la trayectoria pedagógica de la EMAD, por no contar con documentación referida al tema, salvo los debates que se transcriben en las actas del CTA.

En un trabajo para el Diploma en Gestión Cultural de la Udelar, el egresado de la Carrera de Actuación de la EMAD Sebastián Carballido trata de relevar los programas de los cursos de esta carrera. Carballido (2018) señala que es recién con la dirección de Rubén Yáñez en 2001 que se establece la obligatoriedad de que el cuerpo docente redacte y presente los programas de sus cursos. Al visitar la biblioteca Florencio Sánchez de la EMAD, se puede acceder a material histórico vinculado a los cursos dictados en la etapa fundacional por Xirgu y sus continuadores, pero son *repartidos*, impresiones mimeografiadas de repertorio, no programas de cursos:

En base al relevamiento de datos a la cual pudimos acceder sobre los programas educativos de la EMAD específicamente sobre la carrera de actuación, vemos que no aparece nada escrito en las actas

referente a programas educativos en estas fechas, tanto por parte de la dirección artística como por parte del cuerpo docente. Estos si bien tenían planes y propuestas para sus materias no se exigía por parte de la dirección certificarlas y darlas por escrito hasta el año 2001 con Rubén Yáñez como director de la institución. A su vez los directores llegaban a ocupar sus cargos por su trayectoria en el medio teatral sin la exigencia de una propuesta educativa, o si la tenían se expresaban al cuerpo docente, pero no certificada por escrito. Por tal motivo nuestro único material relevante para desarrollar estos programas son las escolaridades de los estudiantes, si bien será de forma descriptiva, las asignaturas por las cuales pasaban los estudiantes del período estudiado (Carballido, 2018, p. 6).²⁵

En el recorrido de las listas de asignaturas a lo largo de diversos períodos históricos, el egresado vuelve a traer de fuentes de la institución el porqué de la enseñanza del verso español, pero no nota la ausencia de la dramaturgia uruguaya en el repertorio ni espacios de creación y voz propia —como los que estudiaremos en el caso de Azambuya—, quizás porque sus fuentes docentes e institucionales tampoco las pusieron en valor.

Dice sobre la enseñanza del verso:

El aprendizaje de la técnica del decir a través del verso español centra al estudiante en el conocimiento de fonemas, sílabas, dicción, acentos, respiración, sostén respiratorio, entonación ritmo musical y sus matices, en la apropiación de dichos códigos desde la creatividad, vivencia, precisión, convicción y comunicación. Comprensión conceptual y encuadres de versos y estrofas (Carballido, 2018, p. 15).

Como vemos incluso avanzado el siglo XXI, se sigue considerando que la enseñanza en el hacer del verso español (repertorio extranjero,

25. Hasta el llamado a dirección artística de la EMAD para el período 2012-2015 no se les exigía un proyecto pedagógico a quienes aspiraban al cargo.

ya que no se incluyen obras en verso uruguayas) y de la *téchnē* forma al cuerpo de la actuación interpretativa de la misma forma que lo trae Xirgu en los cuarenta, incluso el verso español es parte actual de las competencias del egresado de la Carrera de Actuación de la EMAD contemporánea (EMAD, 2017).

Moisés Pérez Coterillo (1998), en el cuaderno especial de *El Público* —editado en España— dedicado a Xirgu en el centenario de su nacimiento, la define al igual que el investigador catalán Foguet i Boreu en sus distintos trabajos como una actriz comprometida con el teatro de su tiempo, desde las obras clásicas hasta el teatro catalán, dramas europeos:

(D'Annunzio, Hauptmann, Wilde, Hoffmannsthal, Ibsen, Shaw...), las obras de los escritores españoles (teatro en castellano), consagrados o no, los grandes de la época, como Benavente, Galdós, Unamuno, Valle, los comediógrafos alegres y dicharacheros como Muñoz Seca o los Álvarez Quintero, los personajes como el propio presidente Azaña o su entrañable Cipriano Rivas Cherif..., y así sucesivamente, hasta su fulgurante descubrimiento y enamoramiento del teatro de Federico García Lorca, que jamás —ni siquiera en el exilio— podría dejar de lado (p. 5).

La paradoja se plantea entre el lugar que ella ocupó en el campo teatral de su tiempo y su país de origen y lo que ocurre con la continuidad del proyecto que es invitada a fundar en Uruguay. Xirgu es una mujer que logra ser promotora del teatro catalán, representante del exilio, gestora y responsable de la creación de instituciones públicas fundantes para el campo teatral en Chile, en Asunción y, con mayor impacto, en Uruguay. Si bien sus procedimientos actorales se conformaron en el teatro finisecular, la dupla Xirgu-Cherif luchaba en contra de la actuación dependiente del apuntador, creían en el entendimiento del texto y el personaje, pero sus críticos no dejan de señalar el amaneramiento y la afectación en la dicción de la catalana, que como vimos responden también a los procedimientos de su época y a razones biográficas idiomáticas.

El hecho de que muchas y muchos de los egresados actuales de la EMAD estudien su trabajo o su legado en diversos abordajes, pero fuera de la escuela, ya en el ámbito universitario, también habla de que mucho ha tenido que ver la génesis de ese mito en tratar de entender qué influencias ha tenido y tiene en el presente del campo teatral.

Los rechazos del conservatorio y el puente hacia otras pedagogías

La actriz y directora Adriana Lagomarsino cursó la EMAD entre 1961 y 1964²⁶ mientras Xirgu cerraba su carrera artística en nuestro país. Fue contratada como docente entre 1968 y 1993, año en el que fue separada de su cargo. En su entrevista en *A escena con los maestros*, define a la escuela de su generación como disciplinada, ortodoxa, «decíamos verso, hacíamos clásicos, a veces un texto del que no entendíamos lo que estábamos diciendo» (INAE, 2015, transcripción propia), y dice haber sido reformada de manera estricta en su gestualidad y en el decir. Además, señala haber sufrido la marcación externa y se pregunta luego de recitar en cámara un verso español de memoria: «estaba bárbaro ese repertorio, pero ¿dónde estaba yo? Había estado tan atada a los convencionalismos de lo que queda lindo, de lo que queda bien» (INAE, 2015, transcripción propia).

Lagomarsino también expresa que es recién con José Estruch (Madrid, 1916-1990), otro exiliado, que se crea la materia Expresión Corporal, es decir, el trabajo del cuerpo de la actuación para la escena. Lagomarsino (Entrevista, 2024) señala sobre la técnica: «una podía tener sobresaliente en *ballet* o esgrima, pero no tener noción de su cuerpo en escena».

26. Folio 106, Libro 2, Ficha 246, Escolaridades históricas EMAD. Sobre Lagomarsino, la investigadora Roxana Rüginitz se encuentra trabajando en una publicación que reconstruye su trayectoria en el medio teatral uruguayo.

Al igual que Adhemar Rubbo, luego de la EMAD hace su propio camino fuera de la escuela. Toma contacto con la improvisación, el cuerpo, la libertad creativa, y es su docente de la EMAD José Estruch quien le enseña también en el Club de Teatro que *todos tenemos algo para decir*. Con la bailarina y coreógrafa Graciela Figueroa aprende la libertad de no tener un texto para decir, y aprende a la manera del jazz a improvisar en escena. Esa impronta de los sesenta y setenta al entrar a la EMAD como docente le ocasionará problemas desde el inicio.

El conflicto en la EMAD con la profesora Lagomarsino comienza a reflejarse en las actas del CTA desde 1979. En el Acta n.º 364.790 del 10 de setiembre, se le retira la confianza a la docente por *indisciplinas* de estudiantes del grupo que se encontraba cursando el año de prueba previo a ser aceptados como estudiantes definitivos, al que se lo llamaba Prevocacional, y el director de la escuela Domínguez Santamaría presenta su renuncia. Se habla de los problemas de la *heterogeneidad* de los estudiantes. El conflicto, según las palabras de Lagomarsino en dicha acta, es que «se la acusa de no trabajar en equipo con los docentes» y asume que es verdad. Se siente más cercana a los y las estudiantes que a los docentes, quienes, dice, la consideraban «una muchachita que hacía experimentos con los alumnos de la escuela». En el Acta n.º 364.790 del CTA, se relata que una colega docente le comenta al visitar su clase «que Grotowsky usaba gente formada para sus experiencias, y que a ella como espectadora no le había servido de nada; que al público no le interesaba ver improvisaciones».

La secretaria de actas rescata la opinión del grupo de estudiantes de Lagomarsino, quienes declaran en su defensa en el consejo «que el teatro que hacían sus compañeros de los restantes cursos era teatro de naftalina», lo cual les valió una sanción ética.

Durante el cierre de la escuela por la dictadura, cuatro docentes son separados del cargo por razones políticas: Nelly Goitiño, Adriana Lagomarsino, Villanueva Cosse y Omar Grasso. Estos últimos quedan en el exilio en Argentina, mientras que Goitiño y Lagomarsino son restituidas por la intendencia en sus cargos en 1985.

Lagomarsino reingresa a la EMAD bajo la dirección de dos mujeres, la actriz de la Comedia Nacional Maruja Santullo y Elena Zuasti como

directora docente, y volverá a aparecer el conflicto entre la institución y ella, que termina con una investigación administrativa y con la separación de su cargo en 1993 «por ser una personalidad que no se adapta a la estructura de la Escuela»,²⁷ lo que la deja sin trabajo.

Las tensiones entre su modalidad de trabajo docente, sus intenciones de hacer extensión con los estudiantes, reflejado en actas, habían tenido su punto álgido, según la documentación, cuando Lagomarsino realiza en el espacio de la escuela, en el ala izquierda del teatro Solís, un examen de sus estudiantes del Prevocacional B de la EMAD (es decir, estudiantes que todavía no habían sido admitidos) titulado *Cuenta un cuento* (Acta n.º 489.514 del CTA).

Esto fue el resultado del trabajo de la docente durante todo el año 1986 en lo que era una prueba de ingreso extendida por un año entero, luego de la cual los estudiantes podían ser aprobados y comenzar la cursada, o eliminados y quedar fuera de la escuela.

La docente propuso a los estudiantes que escribieran sobre los últimos diez años de sus vidas las cosas que más les habían impactado, es decir, la década de la dictadura, en la que incluso la EMAD fue clausurada. Sobre ese material se recrearon de manera autoficcional los cuentos. El crítico Rubén Castillo asiste al examen y escribe una crítica titulada «Y mañana serán actores», con la que le da trascendencia al trabajo del grupo y de la propia Lagomarsino. El 2 de mayo de 1987, se estrena como espectáculo, se abren funciones gratuitas de viernes a domingo, y son invitados a Río de Janeiro a una muestra de cultura uruguaya junto con Horacio Buscaglia, Numa Moraes y otros artistas.

En 1988, se repone el espectáculo en el salón central que ocupaba la EMAD, en el ala izquierda del teatro Solís, donde la escenografía sufre un atentado, es destruida y vandalizado el espacio. Nunca se supo quiénes fueron responsables de dicha destrucción.

Con un espíritu rupturista, y con auspicio del Departamento de Cultura, la propuesta juvenil, corporal, coreográfica, respondía al espíritu más rock y punk de lo que la pedagogía del *buen decir* podía

27. Documento resultado de la investigación administrativa municipal aportado por Lagomarsino para este trabajo.

contener. El hecho de que la generación —que todavía se encontraba *a prueba*— participara en el año de una temporada de funciones de viernes a domingo y tuviera una nominación de la Asociación de Críticos Teatrales del Uruguay (ACTU) al Premio Florencio Sánchez por dicho trabajo, así como una gira internacional, fue muy llamativo para una institución que opinaba que los estudiantes no podían actuar en teatro mientras cursaban en la EMAD.

Sin embargo, señalan integrantes de la generación de *Cuenta un cuento* que desde la Dirección Docente de la EMAD no se cuestionó formalmente el fenómeno inusual del espectáculo del Prevocacional, reflejo de otras pedagogías y paradigmas que negociaban menos con la tradición.

No obstante, Lagomarsino declara que era consciente del efecto negativo que iba a tener en su futuro: «Con el éxito que tuvo yo sabía que no iba a tener buenas consecuencias» (INAE, 2015, transcripción propia). Los estudiantes técnicos y actores trabajaban juntos. Se creó la Comedia Peñarol, grupo icónico de la posdictadura, con sus egresados de la EMAD (Mario Ferreira, Mónica Sosa, María de la Paz Sapriza, Ileana López, Oldemar Perurena, como grupo original al que se agregarían integrantes como Alejandra Wolff), que desarrolló sus espectáculos en la década del noventa bajo la dirección de la docente y que jugaba con la idea de la oposición entre los dos cuadros de fútbol más populares de Uruguay, Peñarol y Nacional, además de la lógica asociación al título de la compañía oficial. Lagomarsino tuvo una fuerte influencia sobre algunos artistas, como Mario Ferreira, varias veces director de la Comedia Nacional y exprofesor de Actuación de la EMAD, quien la recuerda como una docente importante en su trayectoria.

Lagomarsino (Entrevista, 2024) señala que si se hubiera planteado en las instancias de reuniones docentes un cuestionamiento sobre modelos pedagógicos, quizás otra hubiera sido la historia, «quizás hubiera cambiado mis modelos educativos», pero dice haberse visto sorprendida por el final de una investigación administrativa que «pensó se refería a problemas con la desaparición de una escenografía de otro trabajo a público que hacía con tercer año en la escuela». Además, expresa que nunca fue informada de que se le es-

taba haciendo una investigación a ella y a su *personalidad*. De todas maneras, dice haber sido consciente de que el fenómeno de *Cuenta un cuento* y todo el proceso de tensiones no iba a terminar de buena manera: «Y yo supe que era mi lápida. Había gente que me odiaba. Había profesores que me detestaban. Había roto un paradigma» (INAE, 2015, transcripción propia).

Las modalidades pedagógicas que proponen una disrupción al paradigma del conservatorio y que adscriben a las llamadas *subculturas* juveniles, antirrepresentativas, provenientes del *underground* (Perez, 2020), tienen sus límites dentro de las lógicas institucionales y han sido expulsadas otras veces, como veremos también con el caso de la dirección de Omar Grasso. En la posdictadura, la cultura juvenil, el consumo de drogas, la libertad de los cuerpos eran reprimidos y censurados. «Cuando nos referimos a subcultura, ahondamos en un espacio subterráneo que escapa a la dualidad bueno-malo, fascistas-revolucionarios, conservadores-progresistas, avance-retroceso [...] son espacios políticos que no buscan ser aceptados por la cultura oficial», y agrega «una cultura uruguaya [...] una poética punk que vino a escupirle el asado a la fiesta democrática Medina-Sanguinetti» (Perez, 2020, pp. 8-9).

Por este motivo, resulta interesante entender otras estrategias como las planteadas por María Azambuya, que se distancian de la pedagogía de la *téchnē* y construyen un paradigma alternativo y resistente al conservatorio. Azambuya (a diferencia de Lagomarsino) logrará negociar a la interna docente, ya sea por perfil, por el lugar dentro de los sistemas institucionales o por personalidad, aunque, como veremos, también las instituciones pueden hacer *morir* a las nuevas estrategias, con la desaparición de quienes las impulsan.

El creat

la dram

de la ac

03

torio y

aturgia

tuación

3. El creatorio y la dramaturgia de la actuación

El que no sabe a dónde va siempre llega a un lugar que no conoce. Esto que es una frase hecha, siempre sirve como un clavo para desenredar la madeja.

María Azambuya,

Carta a Ariel Mastandrea, *La otra Juana*

Habilitar los caminos para la propia determinación sobre la propia vida, es ejercicio de la libertad.

Nelly Goitiño,

Directoras teatrales: mitos y transgresiones

Yo fui por 65 años la mujer más feliz del mundo. Y eso es lo que quiero que recuerden de mí, fui libre, siempre viví de lo que me gustó hacer, rodeada de gente que ama lo que hace y son buena gente, mis hermanos de la vida, de El Galpón. Mis alumnos, capítulo aparte. Fui feliz.

María Azambuya,

Carta a Ariel Mastandrea, *La otra Juana*

María Azambuya nació en Montevideo en 1944. En 1964,²⁸ el mismo año en el que Lagomarsino estaba egresando, fue admitida en la prueba de ingreso de la EMAD. Mientras la joven se formaba y transitaba

28. Folio 53, Libro 2, Ficha 154, de estudiantes históricos de la EMAD. Biblioteca Florencio Sánchez (EMAD).

una ayudantía de profesorado (agregatura) de actuación en 1972, la escuela todavía tenía trazas del conservatorio creado por Xirgu, con figuras docentes como Juan Jones (egresado de la primera generación), quien enseñaba verso español y clásicos. También dicho formato pedagógico convivía con las clases de Pantomima, expresivas de Villanueva Cosse y con instancias en las que se escuchaba en clase a Ravi Shankar.

En la escuela que cursaba Azambuya y que tenía como docentes de actuación a Manuel Domínguez Santamaría, Carmen Casnell (Tormo, 1889-Buenos Aires, 1973),²⁹ Eduardo Schinca, ya funcionaba el CTA, pero todavía la Comisión de Teatros Municipales solicitaba conocer los temas que se trataban en la escuela y hacía sugerencias pedagógicas, como, por ejemplo, incorporar en Literatura e Historia del Arte temas de América y de Uruguay, lo que denota que dichos contenidos no estaban en las clases de la EMAD (Acta n.º 714.182 del CTA). En el primer año de su cursada, se discutía si se debía autorizar o no a los estudiantes a actuar en televisión. El docente José Estruch entendía que sería nocivo, pero el delegado estudiantil hablaba de que era para muchos un trabajo remunerado (Acta n.º 714.914 del CTA). Es en el primer año de su cursada que se aprueba el Reglamento de Agregaturas para Arte Escénico, que le permitiría a Azambuya hacer una práctica docente de actuación. También comienzan en los años de su paso por la escuela los reclamos de los estudiantes sobre la coherencia entre lo que se dicta en las diversas materias, porque alegan que en Literatura y en Arte Escénico se enseñan dos maneras distintas de decir el verso español.

La EMAD todavía se encontraba en el espacio del ala izquierda superior del teatro Solís y los delegados estudiantiles reclamaban por las malas condiciones para estudiar en los espacios. También los estudiantes exigían poder actuar en público y en grupos teatrales del medio, lo cual siempre fue reglamentado y prohibido por la escuela en los años sesenta.

29. Actriz que trabajó con Margarita Xirgu y en la Comedia Nacional, como fundadora, y que fue docente de la EMAD.

Azambuya transitó por una formación en la que se aplicaban *faltas disciplinarias* (recibió dos en su trayecto, sin datos de las causas), perdió un año por inasistencias, pero culminó sus estudios en 1967 y de inmediato fue invitada como actriz a la Comedia Nacional, en la que tuvo papeles colectivos y menores, mientras permanecía vinculada a la escuela como ayudante.

Ese año, en el elenco oficial, ya vimos que Margarita Xirgu hizo su última dirección con la puesta en escena de Cervantes, que no recibió buena crítica. Se cerraba la *era Xirgu*, pero no así sus enseñanzas y paradigmas pedagógicos que seguirían vigentes.

Gracias a los apuntes que conserva el Centro de Investigación, Documentación y Difusión de las Artes Escénicas (CIDDAE) de un estudiante de actuación³⁰ que cursó primer año mientras Azambuya hacía de apoyo docente y que con una letra muy clara transcribió en sus cuadernos el día a día de sus clases, podemos ver que todavía seguían vigentes los formatos pedagógicos del marcaje externo (raya) en las clases de actuación de la EMAD. Las notas, además de narrar con minuciosidad los procedimientos de clase, mencionan a la *ayudante* con el apodo de *Gueily*, forma en la que sus amigos de la EMAD la recuerdan.

El estudiante de primer año, Eduardo Feldman (1972), confirma los procedimientos que vimos en el capítulo anterior: marcaje externo, verso por rítmica, etcétera.

Arte Escénico: Pasamos la escena de la carta de Macbeth [...] yo entro por el centro y C. se arrodilla besándome la mano. En «tu arte me ha transportado», la alzo a C. y luego de «instante», digo: «Mi querido amor» y la abrazo (piernas y nalgas tensas, un brazo en la cintura y otro más arriba de la espalda).

Feldman (1972) menciona que se hacen evocaciones a Xirgu en las clases de Lenguaje y anota con meticulosidad las indicaciones sobre cómo decir el verso de Lorca:

30. Eduardo Feldman, Cuaderno de 1972, EMAD 87759, CIDDAE, Caja de materiales de María Azambuya.

Acentuación final del verso español, grave o llana. El isosilabismo, siempre que una palabra final es aguda, se le agrega una sílaba más, si es esdrújula se dice una menos: «Me / porté / como quien / soy (una más: sooy). Co / mo_un / gi / ta / no / le / gi / timo (una menos: le / gí / timo).

Esta historia coloca a Azambuya en medio de las lógicas y formatos de conservatorio y a la vez en las tendencias de finales de los sesenta y sus cambios, porque también figuran en los apuntes de clases de los setenta procedimientos como los de Villanueva Cosse, que dictaba Pantomima y que planteaba líneas de ejercicios muy distintos, más en la línea de *sensibilización* —pasarse un objeto y analizar los sentimientos—, o como los de Omar Grasso (otra figura polémica en la institución, como veremos al recorrer los noventa), que pide a partir de un dibujo de un estudiante *tratar de reproducir la impresión* que les genera en el cuerpo a los estudiantes.

Esta escena educativa en tensión sucedía en 1972 antes del cierre de la EMAD por la dictadura militar. Se puede pensar en la joven egresada —que actuaba en la Comedia Nacional, que era ayudante en las clases de la escuela, ya cercana a Rubén Yáñez, y que estaba a punto de incorporarse a El Galpón— en convivencia con las ideas que Feldman (1972) cita en sus notas de clase de Psicología: «La militancia en la cultura. Todos nosotros debemos ser militantes de la cultura. La cultura no es para éxitos, sus frutos deben ser accesibles hasta para el más ignorante. No hacer elite nunca. Interesa el qué se va a dar, y el cómo se lo va a dar. Hacer vivir la cultura, esa es la meta».

Luego de escuchar en clase el LP de Woodstock y a Ravi Shankar, el estudiante acota: «La cultura debe vivir y nosotros ayudarla». Para entender las lógicas pedagógicas aluvionales de la escuela de dicho tiempo, la siguiente hora de clase a este planteo militante con música hindú es la del profesor Juan Jones, que llega a «pasar las escenas de Bodas de Sangre» de Lorca y se vuelve a la lógica del marcaje externo.

Estamos a un año del inicio de la dictadura civil-militar en Uruguay, que va a clausurar la escuela entre 1976 y 1978. De esos años no que-

dan documentos ni fichas ni registros. En 1979, se reabre la EMAD (Migdal, 1999, p. 15).

En los años previos a su integración a El Galpón y a su exilio en México, Azambuya figura como actriz invitada por primera vez en la Comedia Nacional en 1967 —el año de su egreso como alumna de la EMAD— en una puesta de Valle-Inclán con dirección de José Estruch, continuador de Xirgu, y estrena junto a Estela Medina y otras *primeras figuras* del elenco oficial. En 1968, en el teatro Solís integra el elenco de María Estuardo, con dirección de Eduardo Schinca. En 1969, es parte de un festival de sainete también en el teatro Solís, con dirección de Armando Discépolo, es decir, trabaja *de primera mano* con el género chico rioplatense, con textos del propio Discépolo y de Carlos Mauricio Pacheco. En 1970, aparece como parte de los personajes colectivos en el programa de la reposición de *Galileo Galilei* de Brecht, con dirección de Rubén Yáñez, quien luego será su pareja, padre de su hijo (Álvaro Yáñez), y con quien partirá al exilio entre 1976 y 1984. En 1972 —el año de su ayudantía docente en la EMAD junto a Domínguez Santamaría— estrena, con dirección de Eduardo Schinca, *La zapatera prodigiosa* de García Lorca y en 1974, con Eduardo Schinca también, es parte del elenco de *Noche de reyes* de Shakespeare en el teatro Solís.³¹

De este modo, Azambuya trabaja tanto con direcciones del formato del marcaje externo y la estilización (Schinca), en el mayor escenario italiano de la ciudad (teatro Solís), como con una figura ideológica de izquierda, marxista, brechtiana (Yáñez), quien recordaba esta puesta en escena de *Galileo Galilei* —estrenada en 1964 y con reposición en 1970— en una entrevista:

Siempre me acuerdo de Alberto Candeau, otro de esos nombres que hay que poner en el lugar que deben tener en la memoria. Con él hice *Galileo Galilei*, en 1964, con la Comedia Nacional. Preparar el personaje de Galileo nos llevó nueve meses, lo que una criatura. Con el elenco tuvimos cinco meses de preparación,

31. Información proporcionada por el CIDDAE, a partir de los programas de la Comedia Nacional y de los exámenes en el teatro Solís de la EMAD, en archivo.

pero con él comenzamos a reunirnos mucho antes. Es que solo el personaje de Galileo hablaba dos horas y media. *Galileo Galilei*, la obra, dura cuatro. [...] yo propuse hacerla en la tarde, para los niños de cuarto, quinto y sexto año de las escuelas públicas. Me contestaron que iban a romper el Solís. Respondí que vinieran los acomodadores y los maestros, y que estuvieran atentos. Podíamos probar. La hicimos treinta veces, y los chiquilines permanecían allí las cuatro horas. Ustedes me dirán que no había tanta televisión. No lo sé (Yáñez, 2005, s. p.).

Además de la influencia de dicho director y sus procedimientos, Azambuya tiene de docente y trabaja en la Comedia Nacional con la dirección de Eduardo Schinca, uno de los discípulos directos de Xirgu, representante como vimos del formato del marcaje externo y la estilización, quien en una entrevista señalaba que una de las influencias más importantes en su juventud fue «la temporada que hizo la compañía de Margarita Xirgu [1937 y 1938] en el teatro 18 de Julio,³² con *La casa de Bernarda Alba*, *Yerma* y *Doña Rosita, la soltera*, el repertorio lorquiano de todos los tiempos» (Guerra, 1999, s. p.). Y agrega Schinca sobre su experiencia en la EMAD:

Con mis compañeros de Escuela teníamos clases desde las ocho de la mañana hasta el mediodía. Después, hasta las 17:30 ensayábamos nuestros papeles de actores complementarios en la Comedia y luego venían las funciones, de martes a domingos (los martes, jueves, sábados y domingos eran dobles). En noviembre, el elenco salía de gira por el interior y en cada lugar se hacían

32. Margarita Xirgu realiza entre agosto de 1937 y agosto de 1938 en Montevideo dos temporadas en el teatro 18 de Julio (avenida 18 de Julio, entre las calles Yaguarón y Yi). Trae como repertorio: *Doña Rosita, la soltera* y *Yerma* de García Lorca; *Santa Juana* de Bernard Shaw; *Como tú me quieras* de Pirandello (versión española de Rivas Cherif); *La dama boba* de Lope de Vega; *Otra vez el diablo* de Alejandro Casona. Según testimonio de Nelly Mendizábal, *Yerma* causó revuelo en la cazuela donde iban solo mujeres, el tema no parecía apropiado para tratar en el teatro, y tuvo más de quince representaciones consecutivas (Cecilia Pérez Mondino, abril de 2005, CIDDAE).

cinco obras distintas. La gira culminaba a fines de diciembre y las licencias se otorgaban solo hasta el 6 o 7 de enero, fecha en que comenzaban los ensayos de los espectáculos de verano, destinados a escenarios «alternativos», que siempre existieron. Supongo que muchos recordarán la puesta de *Sueño de una noche de verano* en el parque Rivera, con la orquesta, coro y ballet del SODRE, en un maravilloso escenario al aire libre que todavía está. En aquel momento ir al Parque Rivera representaba una auténtica «excursión», pero la gente no faltaba. También hicimos espectáculos en el parque Capurro, en el Jagüel de Punta del Este, en los teatros de verano de Parque del Plata y Montevideo... La Comedia tenía un contacto muy estrecho con la sociedad (Guerra, 1999, s. p.).

En la entrevista de 1999, Schinca narra que se hizo director en la EMAD porque *daba buenas indicaciones* (marcaje) a sus compañeros de clase, y los docentes lo invitaron a apoyar otras clases. También aborda el tema de la estilización —sostenida por Xirgu, por Rivas Cherif y por todos los que continuaron esta línea como defensa de un *estilo*— frente a los comentarios del periodista sobre el posible *acartonamiento* de la actuación de la Comedia Nacional:

Basta mirar un cuadro de Picasso o una odalisca de Ingres, para darse cuenta de que ningún arte es «natural». El arte no imita a la realidad, la recrea. Sin mencionar que el naturalismo a ultranza resulta poco interesante, y lo prueban casi todos los teatros. Cuando Valle Inclán, en esa obra magnífica y compleja que es *Divinas palabras*, le hace decir a un personaje: «esas lenguas anabolenas», ¿qué quiere decir con ese neologismo? Está apuntando a que Ana Bolena tiene un significado para España, otro como esposa de Enrique VIII y otro como sucesora de Catalina de Aragón. Entonces, no podés decir ese parlamento rascándote la oreja o hurgando en tu nariz. Si Alberti, Valle Inclán, T. S. Eliot, Brecht o Heiner Müller escriben obras en verso, hay que convenir en que el verso es una parte esencial de la dramaturgia, y no se puede sacrificar su trascendencia en aras del vapuleado naturalismo. En *Bodas de sangre* aparece la luna en el

escenario y dice: «Cisne redondo en el río, ojo de las catedrales, alba fingida en las hojas soy, no podrán escaparse», ¿cómo decís eso de un modo realista? ¿Cómo puede ser «natural» el *Rey Lear*? ¿La ópera o el canto lírico son «naturales»? Entonces, ¿qué diablos importa si Margarita Xirgu, la Comedia Nacional o cualquier actor del mundo no lucen «naturales» al decir esos parlamentos? Están trabajando con materia poética; la forma de expresarlo debe coincidir con esa materia. Para ver a un actor que en escena habla y luce igual que la persona que va sentada a mi lado en el ómnibus, no me molesto en ir al teatro (Guerra, 1999, s. p.).

No podemos más que especular cómo estas dos posturas —la de Yañez y la de Schinca—, que se paran en distintos paradigmas y concepciones de la escena y su función, impactan en la joven artista que era María Azambuya. Sin embargo, sí podemos afirmar que pudo conocer formas de trabajo, posturas frente al arte y la sociedad diversas, y que en su recorrido pudo construir sus propias ideas, con fuertes influencias, y generar una propuesta de síntesis personal en el campo de la pedagogía de la actuación. También podemos observar una continuidad en su contacto con el teatro hacia las formas masculinas de la dirección y los *grandes textos europeos*, estrategias que ella modificará dentro de la institución El Galpón, como directora y docente, y en su trabajo pedagógico en la EMAD, a su regreso del exilio.

El Galpón, el exilio y el silencio

Azambuya ingresa al Teatro El Galpón en 1973, como lo demuestran los pocos archivos que sobrevivieron a la dictadura en esta institución.³³

En ese año, Azambuya participa como actriz en *Las brujas de Salem*, con la dirección de César Campodónico. Su compañera de exilio y colega de la institución, Amelia Porteiro, destaca: «Yo recuerdo haber escuchado en más de una oportunidad a algunos compañeros, hablando de Azambuya y resaltando el compromiso importante que había sido que ella hiciera la opción de entrar a El Galpón, en un año tan difícil como el 73» (Entrevista, 2023).

Azambuya se suma al exilio de El Galpón, característica que comparte con Margarita Xirgu. A diferencia de la artista catalana, Azambuya podrá volver a su país.

Luego de que varios integrantes de la institución son apresados, la dictadura le expropia la sala a El Galpón y le cambia el nombre, llamándola Sala 18 de Mayo (día en el que se celebra el Día del Ejército Nacional), proscribire de toda actividad pública y cultural a sus integrantes, y expropia toda la infraestructura del teatro y su mobiliario. La situación política lleva al colectivo a salir del país, quienes parten al exilio hacia México. Si bien cada uno de los integrantes lo hace en momentos diferentes, la mayor parte del grupo parte a través de la embajada mexicana y permanecen en México hasta la apertura democrática en Uruguay.

Tal como narra Campodónico (1999), en México el grupo de exiliados continuó su labor teatral, aunque en circunstancias diferentes a las que desarrollaba en Uruguay. En primer lugar, el exilio fue una

33. Toda la información que reconstruye la trayectoria de Azambuya en El Galpón, en su etapa posexilio como pedagoga y directora, y su trabajo como docente en la EMAD se basa en relatos de los protagonistas que brindaron sus testimonios para este libro, así como en datos obtenidos en prensa, expedientes del Teatro El Galpón, su archivo privado de espectáculos estrenados, tesis académicas y publicaciones en línea. En materia bibliográfica, se han utilizado dos historiografías oficiales del propio Teatro El Galpón: *El vestuario se apolló. Una historia del Teatro El Galpón* de César Campodónico (1999) y *Dura, fuerte y alocada. La historia del Teatro El Galpón* de Carlos María Domínguez (2021).

convivencia entre unas veinte actrices y actores, parejas y sus familias (algunas con hijos que viajaron, otras con hijos que nacieron en el exilio). Algunos permanecieron presos en las cárceles de la dictadura uruguaya. Otros formaron nuevos grupos de teatro.

Durante esos años en México, Azambuya convivió con los integrantes de El Galpón, en una cultura de fuerte raíz indígena, sin un teatro físico donde representar sus obras. La lógica de trabajo en ese exilio, que por momentos compartía con Alfredo Zitarrosa y con artistas uruguayos y latinoamericanos, fue asalariada, comunitaria, autogestiva, con apoyo estatal, de extensión cultural y de una permanente adaptación escénica a las nuevas convenciones. Se hacían funciones en teatros, en plazas, en centros comunales o en cualquier otro lugar al aire libre que las municipalidades establecieran.

De los lenguajes teatrales de las puestas de El Galpón no hay testimonios descriptivos, salvo lo que se pudo ver al regreso del exilio en Uruguay. Pero las lógicas de producción se modificaron y generaron en Azambuya el contacto con los autores latinoamericanos y la creación colectiva como hasta entonces no había tenido en su formación y experiencia uruguaya. Se hacía teatro con lo que había y el nomadismo era un pilar, por lo que resulta un antecedente importante para su pedagogía.

La actual directora de la EMAD, Laura Pouso, señala que la experiencia en el exilio y su trabajo en El Galpón le dieron a Azambuya un gran conocimiento sobre producción: «Con María —una docente que me marcó— aprendí desde qué era la utilería fresca, hasta cómo preparar el baúl para una gira» (Comunicación personal, 2024). Además, destaca sus conocimientos generosos de gestión y organización como aspectos claves, en un rol que no era común para las mujeres.

Las direcciones de los espectáculos de El Galpón fueron siempre masculinas (Braidot, Yáñez, Del Cioppo, Campodónico, Fleitas). El repertorio comenzó a tener algunas creaciones colectivas que incluían textos y músicas latinoamericanas, próceres latinoamericanos, autores nacionales y autores como Chéjov, Molière, Brecht o Alfred Jarry. A lo largo de los ocho años de exilio, se registra que El Galpón montó veinticuatro espectáculos. El teatro para infancias y jóvenes será uno

de los aprendizajes importantes para la futura directora teatral de la posdictadura.

Luego de resolverse en asamblea la vuelta a Uruguay, el 12 de octubre de 1984 Azambuya regresa junto con los integrantes de El Galpón al país. El primero de marzo de 1985, el día en que asumió como presidente de la República Julio María Sanguinetti, se promulgó el Decreto n.º 97/985, el cual derogó, entre otras normas, las resoluciones que dispusieron la disolución y prohibición de actividades del grupo. El decreto dispuso, asimismo, la devolución de todos los bienes muebles e inmuebles incautados.

Luego vinieron años de fracturas en la historia del grupo. Comenzaron las divergencias tanto estéticas como personales dentro de El Galpón:

Pasada la primera euforia del regreso, no demoraron en asomar las diferencias que, de un modo ineludible, separaban a los exiliados y a los compañeros que permanecieron en el país. Esas marcas estaban presentes en el lenguaje escénico, pero también en la actitud y en los gestos, en los hábitos y las pretensiones, y lidiar con ellas, como en tantos espacios del país, fue la pesada herencia militar sobre El Galpón (Domínguez, 2021, p. 176).

Mirza (2007) señala que lo que caracterizaba a El Galpón era un teatro «de fuerte tradición en el realismo reflexivo, el teatro testimonial y el épico didáctico brechtiano» (p. 291).

Cuatro años después del regreso del exilio, Azambuya comienza su carrera de directora teatral. En paralelo desarrolla una carrera de actriz destacada por la crítica y colegas³⁴ entre una lista de directores de muy diversos estilos y que constituyeron lo que para ese entonces era la generación de los *grandes directores* de la posdictadura: Yáñez, Denevi, Campodónico, Curi, Fleitas. Después, trabajará en protagónicos con Aderbal Freire, Nelly Goitíño, Manuel González Gil, entre otros.

34. «Como actriz, era de las actrices más serias, estudiosas y profundas que conocí. Estudiosa al máximo de la obra del personaje, y no dejaba de tirarte ideas y pautas para que puedas entender tu personaje» (Entrevista a Silvia García, 2023).

En su libro *La escena bajo vigilancia. Teatro, dictadura y resistencia*, Mirza (2007) establece ciertos procedimientos del teatro de dicho período, que son el contexto estético-procedimental en el que se puede situar a Azambuya como creadora: un lenguaje alusivo y metafórico, código gestual reforzado, participación más activa del público en la elaboración y construcción del sentido del espectáculo, temática nacional, cambios en el espacio, nuevo lugar para los espectadores. Además, señala que su trabajo escénico será un emergente del nuevo paradigma del cual las dos directoras más notorias serían Goitiño y Azambuya.

A pesar de la repercusión, como veremos, de su carrera como directora, *María*, así es nombrada por quienes la recuerdan, no entra en el canon de grandes directores de la posdictadura. En las listas de los artistas destacados, como suele suceder con las mujeres artistas (Pollock, 2013), Goitiño y Azambuya serán Nelly y María respectivamente, es decir, no son llamadas por su apellido, a diferencia de sus colegas masculinos: Curi, Vidal, Yáñez. A pesar de que la crítica reconoce la importancia de los aportes de lenguaje de Azambuya, no se la suele nombrar entre la lista de los *directores* canónicos de su tiempo dentro y fuera de El Galpón.

La forma de trabajar de Azambuya con la actuación tiene otras influencias que experimentó en su carrera posexilio. En 1988, dirige por primera vez en El Galpón Aderbal Freire (Fortaleza, 1941-Río de Janeiro, 2023), director por el que Azambuya sentía admiración, según manifiestan sus ex estudiantes y actores.

Aderbal Freire creía en la actuación creadora y en el ensayo como espacio de búsqueda e investigación, y se aleja de la concepción del marcate externo:

Si el espectáculo y los actores atienden solo a la palabra, mejor que ese hombre escriba una novela, porque ahí la gente la va a entender. Pero yo trato de hacer que los actores completen lo que está apenas sugerido por las palabras, así que a cada día de ensayo descubrimos algo (Mantero y Vidal Giorgi, 2018, s. p.).

Azambuya trabaja con Freire por primera vez el mismo año en que El Galpón abre su Escuela Mario Gallup, para incorporar a nuevas generaciones de actrices y actores. Azambuya se encontraba en la búsqueda de una metodología propia como docente. Quienes fueron parte de la primera generación de sus cursos señalan que Azambuya les incentivaba a investigar, a partir de cuentos y a partir de lo que ellos proponían. Coincide el enfoque de Azambuya con lo que Freire propone también sobre la actuación:

Lo que trato de hacer es eso, que los actores vayan más allá de las palabras, no solo para que las palabras se tornen más claras, con su sentido más conocido por ellos, pero para que salgan de ese error, que es muy común en algunos teatros, que es el actor que repite lo que dijo el autor. Yo digo... quizás la cuestión más importante para el actor es olvidar que ya sabía ese texto, que ya sabía esa letra, lo más importante es eso (Mantero y Vidal Giorgi, 2018, s. p.).

Freire dirige en 1988 en El Galpón *Los comerciantes* de Máximo Gorki, un espectáculo que impacta en la nueva generación de espectadores por la diferencia radical de enfoque estético, actoral y poético a los ejemplos de otros montajes de El Galpón, como el emblemático y épico *Artigas, general del pueblo*, con un Rubén Yáñez caracterizado con peluca y maquillaje como el general José Gervasio Artigas y una paleta amarrada en la puesta en escena. En el otro extremo estético, Freire montaba escenas donde los actores jugaban de manera antinaturalista con los objetos, desplegaba enormes banderas rojas que caían en escena y proponía un evidente cambio que El Galpón (posexilio) abrazaba, generando también nuevas estéticas y nuevos discursos.

Además de la admiración de Azambuya por Freire, también a finales de los ochenta se estrena en Uruguay el espectáculo *Postales argentinas* de Ricardo Bartís, otra influencia clave para la generación de la posdictadura, con Pompeyo Audivert y María José Gabin; la irreverencia y la actuación como despliegue en un grotesco contemporáneo permiten a diversas generaciones conocer el trabajo del creador y docente argentino. Azambuya viajará a estudiar en el Sportivo Teatral de

Buenos Aires con Bartís, quien pasa a ser parte de las referencias en sus clases y en su propia creación. Al leer las ideas de Bartís, podemos reconocer que desde la dirección y luego en la pedagogía Azambuya adscribe a su idea de la teatralidad y el lugar de la actuación en esta:

Es cierto que el teatro es un arte de la repetición. Pero es en el ensayo donde se busca el «lenguaje», donde la dirección y la actuación desarrollan sus voluntades poéticas. Durante ese tiempo, la exploración produce no solo conjuntos de palabras o enunciados, sino energías, potencias, situaciones, intensidades que van a constituir el lenguaje. Y será el lenguaje, en definitiva, el verdadero tema. Hay textualidades dinámicas, porosas, provocadoras, tentadoras de su materialización en la escena. Y hay también una dramaturgia rígida, que solo permite representación. Las convenciones, las ideas, los conceptos solo conducen a la representación (en Gené y Cosentino, 2010, p. 97).

Es posible reconocer en el discurso y la práctica de Bartís puntos en común con el desarrollo creador y pedagógico de Azambuya. El director argentino también diferencia los dos paradigmas pedagógicos y los formatos de la actuación antagónicos con ideas comunes a Freire:

Para que la obra no tape el hecho de que se está actuando, que el actor emite un relato independiente, propio, que no tiene que ver con el sentido del texto, sino que está actuando él y no otro. Un Yo poético, no un Yo meramente narcisista, que produce repetición y convenciones cristalizadas. Esto último sucede cuando el actor tiene asegurado el vínculo con el público, entonces no se arriesga, no salta, no enfrenta el peligro de la muerte, sino que lo evita; tiene legitimizado el colchón, la red (en Gené y Cosentino, 2010, p. 100).

Azambuya inicia su trabajo para infancias y adolescencias (como continuidad a su experiencia en el exilio), y pone en práctica la línea de la dramaturgia actoral. En 1988, dirige su primer espectáculo, creado con un elenco y a partir de cuentos del autor uruguayo Julio César

da Rosa. El espectáculo se llamó, como el libro homónimo del autor, *Buscabichos*. Según sus estudiantes, lo que Azambuya haría con su pedagogía sería eso, buscar el *bicho* que cada actriz o actor tiene:

En *Buscabichos* transformó un texto narrativo en un texto dramático. De los textos levantaba lo que se podía accionar. Lo hacía con los actores, no venía con un texto hecho. [...] Un uso muy interesante de los elementos. Se usaban como cuevas. Ella buscaba otros lenguajes, no había una sensación de teatro pobre. No tenía nada que fuese injustificado (Entrevista a Mariella Fierro, 2023).

Azambuya y la indianidad

En 1989, Azambuya dirige su segundo espectáculo, *Tabaré* de Juan Zorrilla de San Martín, con un procedimiento similar. Esta vez trabaja otro texto literario nacional, pero con un desafío aún mayor, puesto que se trata de una obra en verso, un poema épico de finales del siglo XIX. Como señalan Hugo Achugar y Gerardo Caetano (1992), *Tabaré* era parte del imaginario uruguayo en muchos niveles: «La imagen de Tabaré agonizando en el verdoso cromo que presidió las tareas escolares de muchos uruguayos durante décadas es parte de una mitología nacional de cuño romántico, que hoy no parece gozar de la misma fuerza que hace medio siglo» (p. 9).

Azambuya lleva a la escena el replanteo de la temática indígena, sus *mitologías de ausencia* (Porzecanski, 1992) y la versión romántica de Zorrilla de San Martín:

El tema de la «indianidad» en la identidad nacional ha sido tradicionalmente marginal en los procesos de elaboración de los discursos sobre la identidad, o casi omiso en cuanto que [...] [estos] lo han colocado en el lugar de un tema definitivamente clausurado para la historia nacional, en particular, para su prehistoria. En este sentido, la versión de la indianidad que, por mucho tiempo,

cristalizó en textos educativos y de divulgación, apuntaba a un resumen de rasgos físicos y conductuales, estereotipados, anecdóticos y fragmentarios (Porzecanski, 1992, p. 54).

Zorrilla de San Martín (Montevideo, 1855-1931) fue el autor de tres grandes monumentos literarios de Uruguay, de los cuales *Tabaré* es el único que sobrevivió a su tiempo en la memoria colectiva (Malosetti, 2018). El hecho de que en un tiempo previo a las actuales revisiones históricas sobre la ancestralidad indígena en Uruguay Azambuya abordara una puesta en escena de *Tabaré*, por primera vez, habla de sus inquietudes como artista, referidas a los temas identitarios:

Tabaré es una pieza fundante de la «educación sentimental» de la problemática identidad nacional uruguaya. Sin embargo, la crítica y la historia cultural del Uruguay —aun reconociendo sus valores literarios— han desplegado duros cuestionamientos al poema de Zorrilla desde distintos abordajes teóricos, atribuyéndole rigidez ideológica, un trasfondo racista y católico evidente tras su romanticismo tardío, su contribución a la creación de una «leyenda blanca» del Uruguay, el conservadurismo de los roles de género que despliega, etcétera (Malosetti, 2018, p. 12).

Azambuya contó con la versión de Carlos Maggi y con la música y voz de Sylvia Meyer, que usa los versos de Zorrilla de San Martín con sonoridades nuevas. Si bien el procedimiento no se centró en la dramaturgia del actor, fue un espectáculo importante creado a partir de la investigación y que focalizó en un tema que es poco abordado por la escena de Uruguay.

La figura de *Tabaré* fue, además, objeto de reelaboraciones, tal como se ilustra en la iconoclasta canción que el Cuarteto de Nos estrenó en 1991, «*Tabaré, that's right*», cuya letra dice: «A *Tabaré* lo encontraron con la tipa en una loma / y lo asesinaron por ser un gil de goma. / Se puede concluir de esta historia de idiotez / que la garra charrúa tan solo un cuento es», y el estribillo repite: «*Tabaré, ye, ye, ye / si vos sos indio / yo soy Gardel*».

La autora del catálogo de la exposición de los 130 años del *Tabaré* en el Museo Zorrilla señalaba:

Tabaré ofrecía la posibilidad de construir infinitas y siempre únicas identidades mezcladas, crecidas de infinitos modos diferentes a partir del trauma original de la violenta imposición de la cultura europea sobre los pueblos originarios de América. Tal vez por eso sobrevive a su tiempo, algunos versos se siguen recitando de memoria. Y tal vez también por eso tantas madres y padres uruguayos han decidido a lo largo del tiempo dar ese nombre a sus hijos (Malosetti, 2018, p. 33).

Tanto *Tabaré* como *Buscabichos* de Azambuya estaban dirigidos a las infancias y adolescencias, pero la directora eligió los caminos menos vistos en las habituales puestas uruguayas para esos públicos. Muy alejadas de los habituales ropajes infantiles y coloridos del *teatro para niños* de esos años, eran puestas en escena en igual tono y estética que las destinadas a cualquier edad, y con lenguajes y poéticas elaboradas. Ambas obras recibieron en su momento muy buenas críticas, premios y menciones. Los primeros trabajos de Azambuya la posicionan dentro del campo como la verdadera renovadora del lenguaje teatral y de la dirección de actores y actrices en El Galpón de la vuelta del exilio, y la crítica la señala como una voz singular y novedosa. Integrantes de la institución también resaltan este rasgo de la creadora, pero también expresan que ese camino muere con ella y no se desarrolla en El Galpón:

María rompió con varios esquemas de El Galpón. Tenía fuerza y condiciones básicas para el teatro destinado a los jóvenes. Hizo puestas bellísimas, como *Buscabichos*, *Tabaré*, *Las cuatro estaciones*, y trabajaba con los actores abriendo espacio de investigación. Creció mucho y también ayudó a crecer a otros compañeros (Marsiglia en Domínguez, 2021, pp. 186-187).

En 1990, Azambuya decide comenzar un nuevo trabajo de investigación también con un procedimiento poco usual para su grupo: con-

voca a algunas actrices y actores jóvenes recién integrados al Teatro El Galpón y egresados de su escuela para investigar, en un comienzo, sin ambiciones de espectáculo.³⁵

La actriz Gisella Marsiglia (Entrevista, 2023) señala:

Ella preguntó qué voluntarios había para hacer un taller de investigación sobre la época de dictadura. Y los que actuaron fueron los voluntarios a hacer el taller, no se pagaba viáticos ni nada. Estuvieron mucho tiempo trabajando. Un antes y un después de lo que venía haciendo El Galpón. El principio de un camino que abrió María, muy interesante. Y que muere con ella.

Comienzan el proceso del espectáculo que llevará por nombre *El silencio fue casi una virtud*, por el que Azambuya recibirá en 1990 el Premio Florencio Sánchez de la ACTU a la Mejor Dirección y al Mejor Espectáculo del año.

Es importante este dato porque este premio era el único que existía en el país para la actividad teatral en el siglo XX. Entre 1962 y 1972 no lo ganó ninguna mujer en las categorías Mejor Dirección, Mejor Espectáculo y Mejor Texto de Autor Nacional. Entre 1972 y 1980, no se entregó. Entre 1981 y el 2000, treinta varones ganaron Mejor Dirección y Mejor Espectáculo, mientras que solo siete mujeres obtuvieron estas categorías, de las cuales solo dos no compartieron su premio con un varón: Goitiño y Azambuya. En 1986, Nelly Goitiño ganó Mejor Espectáculo y Mejor Dirección por *Kaspar* con la Comedia Nacional, y en 1990, María Azambuya por *El silencio fue casi una virtud*.

Con relación a la mirada de género dentro de El Galpón, las actrices Gisella Marsiglia y Marina Rodríguez enfatizan que tras el alejamiento del grupo de Yáñez como figura masculina Azambuya comienza una «liberación creativa» como directora. Esta visión coincide con lo que señala Domínguez (2021): «Es significativo que poco después

35. El elenco estaba compuesto por Raquel Diana, Mariella Fierro, Dante Alfonso, Alejandro Camino, Lucía Alfonso, Yamandú Cruz, Marina Rodríguez, Marcos Flack, Edgardo Ipar y Ángeles Vázquez.

[del estreno de *El silencio fue casi una virtud*] Rubén Yáñez, hasta ese momento secretario general y compañero de Azambuya, abandonara El Galpón [...] Las acusaciones de Yáñez señalaban el supuesto abandono de la línea tradicional de El Galpón» (p. 181).

Griselda Pollock (2013) menciona algo que puede ayudar a deconstruir estas observaciones sobre el crecimiento de Azambuya después de su separación y alejamiento de Yáñez como figura masculina dominante de la institución teatral:

Si la historia de las mujeres se limita a oponerse a las normas de la historia de los hombres, se las margina una vez más, excluyéndolas de los procesos históricos de los que forman parte indisoluble tanto hombres como mujeres. Tal enfoque fracasa a la hora de dar a conocer las formas específicas en que las mujeres han hecho arte a pesar de las restricciones en diferentes épocas, afectadas por factores tanto de sexo como de clase [...] las mujeres han participado en el desarrollo del lenguaje y los códigos artísticos, contribuyendo y a veces oponiéndose a los mensajes transmitidos por los estilos e imágenes dominantes [...] La cuestión principal atañe a las tensiones que han soportado las mujeres entre la posibilidad de convertirse en artistas y la de realizar su [obra] con significados propios (pp. 8-9).

De hecho, vemos cómo Goitiño primero y Azambuya después son las dos directoras mujeres que permiten la entrada a otras mujeres a la exclusiva lista de *las mejores* a finales del XX y comienzos del XXI.

El país del silencio

Uno de los aspectos más interesantes para poder poner en valor el trabajo desarrollado por María Azambuya dentro de El Galpón con su equipo de *El silencio fue casi una virtud* es el contexto sociopolítico en el que este trabajo se llevó a cabo, el cual permite, además, notar su perspicacia e inteligencia simbólica como creadora, pero también como artista que dialoga con su tiempo y con un Uruguay con profundas heridas vinculadas a temas como la guerra y la memoria.

Con este trabajo Azambuya se acopla a un giro historiográfico propio de su época. Acompaña el gran suceso que en la historiografía uruguaya contemporánea generaron los dos volúmenes de la *Historia de la sensibilidad en el Uruguay* de José Pedro Barrán (1989-1990), con el ya clásico binomio barbarie/civilización:

Este giro historiográfico se produjo en el contexto de los cambios políticos y tecnológicos en el mundo y del empuje de las nuevas corrientes historiográficas en Europa, Estados Unidos y América Latina. A su vez, en lo que tiene que ver con el contexto nacional, es preciso señalar el impacto de la dictadura, las condiciones de su salida, las características de la restauración democrática, los intensos debates culturales de la segunda mitad de los ochenta y los primeros signos de la posmodernidad (Silva Schultze, 2016, p. 169).

En su libro *El Uruguay inventado. Reflexiones sobre el imaginario de la dictadura*, Aldo Marchesi (2023) señala algunos aspectos que interesa poner en diálogo con el trabajo de Azambuya:

El año 1986 culmina con la aprobación de una ley que aseguraba la amnistía de los militares sin juicio previo. Esta se llamó eufemísticamente Ley de la Caducidad de la Pretensión Punitiva del Estado. La aprobación de esta ley, transformó el escenario político, trazando una línea rígida entre los que la aprobaban y los que se opusieron. [...] Ambas posiciones asignaron sentidos muy diferentes a la palabra *olvido* (pp. 127-128).

Además, escribe que durante los primeros años de la década del noventa Uruguay «acata el democrático silencio» con la aprobación del referéndum que «legitimó la opción de amnistiar a los militares». Esto hace que el problema de los derechos humanos desaparezca de la memoria pública. Luego del espectáculo de Azambuya, desde 1996, todos los 20 de mayo se hace la Marcha del Silencio. Marchesi (2023) indica que «Todas las marchas se han hecho en silencio sin explicitar el sentido» (p. 130) y que «El silencio es sinónimo de la discreción con la que se tiene que procesar la obtención de la verdad» (p. 131) sobre los detenidos desaparecidos y que parece existir «un sentimiento común de discreción y reserva para referirse a los hechos del pasado reciente» (p. 131).

Bajo esta luz y esta lectura, el trabajo de Azambuya como figura artística dentro de uno de los teatros más *políticos* de la escena independiente supo pulsar en otra cuerda la sensibilidad nacional y ser crítica con ella. En la puesta en escena de *El silencio fue casi una virtud*, los susurros y las palabras se mezclaban con los silencios y objetos en un dispositivo que marcaba una diferencia incluso en la relación entre espectadores y actuación. El público debía atravesar la enorme platea vacía del gran teatro frontal y entrar en el espacio de la escena a sentarse en gradas, con objetos entre ellos, a atestiguar las frases entrecortadas, a cuestionar el silencio social de un Uruguay fracturado.

Creación hacia un paradigma pedagógico propio

En primer lugar, definimos la Historia del Arte como un discurso basado en nuestra nueva concepción del mismo, inspirada en Michel Foucault, según la cual grupos de afirmaciones, patrones de pensamiento, prácticas pedagógicas e iniciación en formas de pensar constituían de forma activa (hoy diríamos performativa) su campo y objeto de estudio.

Rozsika Parker y Griselda Pollock,
Maestras antiguas. Mujeres, arte e ideología

Azambuya fue, al igual que Xirgu, primero una actriz, luego una directora y en última instancia una docente. Es un orden cronológico que se liga a los sucesos de la vida de ambas y al modo en que les tocó vivirlos. Es su secuencia *situada*.

Es interesante saberlo para entender de qué manera Azambuya y Xirgu fueron amando o no a su monstruo.

En el caso de Azambuya, la experiencia del proceso creativo que implicó *El silencio fue casi una virtud* puede explicar cómo la directora influye en la docente. Se forma en el paradigma del conservatorio, en el final de la era Xirgu, con las primeras grietas dentro de la institución, y trabaja como actriz-intérprete en las primeras décadas de su carrera en la Comedia Nacional y en el gran Teatro Italiano (el Solís). Luego, exiliada, comienza en México a trabajar como actriz en algunos procesos más colectivizados, de estilos que retoma como directora: premisas muy claras para que la actriz y el actor produzcan su propia dramaturgia del espacio, su propio vestuario, sus propios sonidos, sus propios textos.

En una entrevista con Irma Abirad en 1989 sobre su trabajo para infancias y adolescencias, publicada en *Últimas Noticias*, Azambuya habla de la relación del teatro y la educación, y de crear cultura activa, una idea pedagógica que comienza a instalarse en las aulas artísticas universitarias y que termina corriéndose de los formatos pedagógicos de *conservatorio*: la enseñanza como aprendizaje en colectivo, en situación

de igualdad, sobre la base de proyectos; la premisa de que en la enseñanza/aprendizaje *todos somos responsables de todo ante todos*.

Como contexto a la búsqueda pedagógica de Azambuya, la ENBA de la Udelar desarrolla en Montevideo hitos de extensión que impactan en el medio:

Podemos considerar que las actividades de Extensión más significativas —en cuanto a su impacto directo en la población general y a su vigencia conceptual— realizadas por Bellas Artes en este período fueron tres: la Campaña Mural realizada en 1989 a propósito del Bicentenario de la Revolución Francesa; la Campaña por los Pueblos y su Cultura en Libertad, actividad mural realizada en 1990 y la pintura barrial realizada en el Barrio Reus al norte, en el año 1992/3. Estas tres Actividades Exteriores, al igual que las restantes realizadas por la ENBA, así como el funcionamiento de sus propios cursos, estuvieron basadas en la solución de problemas reales, ya que la enseñanza por problemas es uno de los elementos integrados a su metodología educativa (Sztern en Cultelli, 2014, p. 105).

Los debates sobre formatos pedagógicos estaban alrededor de Azambuya y su camino de creación. Cuentan sus primeros estudiantes de la escuela de El Galpón que la línea de trabajo como docente fue la misma que puso en práctica en *El silencio fue casi una virtud*:

Siempre trabajó [como docente] sobre la base de la propuesta del actor. Lo que ella hacía muy bien era despertarte la línea de hacia dónde ella entendía que tenía que ir el espectáculo, pero metiéndote en ese trabajo de mucha sensibilidad y no de tanta cabeza. [...] Con respecto al trabajo de la escuela, lo que ella justamente hacía era no venir con una propuesta concreta de espectáculo. [...] Yo tengo siempre la percepción o el recuerdo, que ella hacía el espectáculo a partir de lo que los actores le daban y en función de lo que los actores le daban es lo que ella después armaba como espectáculo (Entrevista a Edgardo Ipar, 2023).

Esta idea aparece en muchos testimonios de sus estudiantes: no se sabe sobre qué se va a trabajar en la clase ni qué tipo de puesta en escena, género, historia o tema se va a generar como final de proceso. Se va a ensayar sin saber lo que se va a ensayar, se va a actuar sin saber lo que se va a actuar, se va a trabajar para averiguarlo. Se propone siempre según los resultados del encuentro en el trabajo. Los materiales de partida pueden ser diversos. El equipo de *El silencio fue casi una virtud* trabajó con entrevistas a universitarios de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación sobre la vida en dictadura (de donde surgió la frase que le dio título al espectáculo) y con *El diario de Ana Frank*, desde donde emergen el juego, las situaciones y toda la teatralidad que alcanzó el espectáculo.

Así lo define la propia Azambuya, según los recuerdos de Campodónico (1999) de El Galpón:

Yo no quería trabajar con la historia personal de cada uno de los actores, que por otra parte tenían la edad de los encuestados y emociones parecidas. Al trabajar sobre las encuestas surgió la materia teatral. Allí se fusionaron dos componentes: por un lado la fuerza dramática de los personajes de «El diario...» con toda la carnalidad que les dio Ana Frank; por otro la carnalidad que apareció a través de las respuestas de los universitarios. Surgió allí la atemporalidad de ese juego teatral. Al juntarse esas dos fuerzas, nació y creció una nueva materia que ya no requería dramaturgo como se pensó en un primer momento (p. 128).

La directora, señala Campodónico (1999), es el testigo exterior. Ella actuó según su emoción y su sensibilidad. No se preguntó si había un diálogo o desarrollo en la trama. Se sintió como una actriz que dirige. No hizo indicaciones a los actores. Ella sintió la marcación de los directores y no quiso hacer lo mismo. Trató de que los actores fueran los verdaderos creadores del espectáculo. Había en suma más creatividad y nunca evitó comentarles lo que sentía con lo que ellos le mostraban (Campodónico, 1999, pp. 127-128).

En la jerga teatral se denomina *devoluciones* a los comentarios que la dirección le hace a la actuación luego de un ensayo, clase o *pasada* de una escena, secuencia u obra. El estilo de estas devoluciones habla en general de la capacidad o perfil docente, así como del paradigma de dirección en el que los creadores se posicionan. Los integrantes del elenco de *El silencio fue casi una virtud* también describen las devoluciones que Azambuya hacía en relación con las premisas que planteaba:

«Bueno, hoy vamos a trabajar el miedo» entonces, por ejemplo «lo que quiero es que abarquen ese sentimiento del miedo desde cada uno de los personajes, considerando que cada uno es diferente, que los miedos los tocan de una manera distinta» [...] Después, al finalizar el trabajo del día, ella hacía una devolución. Casi siempre la devolución era después de terminar, pero a veces también decía, «bueno, vámonos para casa. Mañana charlamos» [...] y al otro día ella venía con lo elaborado de lo que había visto en ese ensayo (Entrevista a Edgardo Ipar, 2023).

Lo que les entrevistades plantean es que esa metodología genera una apropiación del equipo y un verdadero sentido a cada uno de los roles. Se podría llegar a pensar que la directora *no es la verdadera creadora* del espectáculo, incluso que la docente podría llegar a ser cuestionada por no estar *dando clases* a sus estudiantes mientras estos crean solos en el aula. ¿Qué relación establece con el poder una dirección/docencia que utiliza esta metodología? ¿Es únicamente un camino creativo?

Lo que señalan les entrevistades es que resulta un paradigma que plantea implicancias de una pedagogía opuesta a la direccionalidad que vimos en el paradigma del conservatorio o del marcaje externo:

María organizaba y coordinaba sin marcar nada. Todo dependía del trabajo del actor. [...] Fue una metodología que nos permitió seguir desarrollándonos como actores. Una metodología cargada de sensibilidad. Nuestro mundo interno puesto al servicio, nues-

tros intereses personales puestos al servicio de un trabajo (Entrevista a Marcos Flack, 2023).

En una entrevista de 2010, Azambuya declara sobre su forma de trabajar con la actuación:

Uno tiene todo el material, se hace la selección y luego se escribe la obra (o guion). En realidad el elenco es el que directamente incide en el juego de armar las ideas; muchos de los ejercicios o trabajos y hasta el hilo conductor que yo traía a los ensayos variaban con los aportes de los actores, con propuestas nuevas o modificadoras. Ellos eran los creadores del espectáculo. [...] Y la mayor carga estaba en que había una entrega especial, una entrega de sus vidas, un compromiso consigo mismo y con lo que sienten. Aunque en ningún momento existió una sobreexposición de su dolor, ni siquiera de su experiencia personal. Cada uno ponía lo que quería; allí estaban siempre como un escudo protector las entrevistas y *El diario de Ana Frank* [...]. Fue un grupo humano que se vinculó y relacionó desde un lugar muy íntimo y fuerte que había vivido y transformado en un hecho artístico y colectivo en hecho de materia teatral (en Estrades, 2021, p. 150).

En el teatro uruguayo ya existían antecedentes de procedimientos de creadorío y con fuerte contenido colectivo, tanto durante la dictadura como en el retorno a la democracia, entre ellos las creaciones de Cerminara y Restuccia, quienes en 1985 crearon su *Salsipuedes*, también sobre el tema indígena y con una fuerte impronta de creación colectiva. Según Mirza (1992), Restuccia fue un pionero investigador de nuevos teatros, apropiador de nuevos territorios y con un compromiso diverso a estéticas más apegadas al realismo. Otro de los hitos fue el ya mencionado *Cuenta un cuento*, dirigido por Lagomarsino en la EMAD. De estas creaciones, así como de *El silencio fue casi una virtud*, emerge la idea del respeto a la modalidad actoral, de la actuación como motor creativo: la actriz o el actor se reconoce en sus cualidades actorales y las entrena hasta abrazarlas como abordaje propio.

También se da una desjerarquización de la escena, igualdad entre dirección/autoridad/docente y actuación. No hay idea de protagonista, no hay privilegios entre unos y otros; a pesar de las propuestas por parte de las actrices y los actores, se selecciona y se editan para enriquecer el trabajo coral. Aflora la identidad: los registros actorales son hijos de su contexto, son narrativas culturales en sí mismas y situadas. Surge la posibilidad de trabajar con el humor y la ironía, como valor y crítica, y con el disfrute como valor central de lo que se actúa y crea. Desaparece la impostación de la actuación porque no hay imposición de formas de decir o hacer ni marcaje externo. La teatralidad resignifica el espacio y los lenguajes de la escena se transforman en cocreadores del acontecimiento, así como la provocación a las instituciones o paradigmas anteriores es el sello.

Con estos antecedentes es que ingresamos en la metodología y formato pedagógico que Azambuya desarrolla en sus años en la EMAD y que se transforma en el segundo paradigma fundante de la enseñanza de la actuación en Uruguay.

Azambuya en la Escuela Municipal de Arte Dramático

Trabajo no exponiendo un saber, sino sabiendo que entre nosotros va a ocurrir algo hoy. Esa situación, lejos de ser una situación más humilde, es una situación de mucho compromiso [...] El maestro está en el mismo procedimiento que el alumno.

Nora Moseinco,

Nuevos paradigmas de la educación

En 1992, María Azambuya, en pleno desarrollo de su carrera como actriz, docente y directora de El Galpón, se presenta al concurso de docente de Teatro Rioplatense en la EMAD y obtiene el cargo.

Alberto Zimberg, creador y actor egresado de la EMAD que desarrolla su carrera en el teatro independiente y en el teatro oficial y que ha ganado en varias ocasiones el Florencio por Mejor Dirección, formó parte de la primera generación de estudiantes que tuvieron a Azambuya como docente de actuación. Por sus declaraciones, el planteo de un formato pedagógico novedoso la diferencia de las lógicas habituales del conservatorio y el marcaje externo:

Durante el último año que cursamos la EMAD, en el 93, tuvimos como docente de Arte Escénico a María Azambuya, que hacía su primera experiencia como profesora en la escuela. Para nuestro grupo generaba mucha expectativa, ya que conocíamos su carrera como actriz y directora en el teatro El Galpón. Encontrarnos con una docente con amplia trayectoria en el medio teatral nos introdujo a muchos a otro mundo, el del teatro independiente, a diferencia de otros docentes que habíamos tenido que provenían del ámbito de la Comedia Nacional (Entrevista a Alberto Zimberg, 2023).

En aquella época, Azambuya no trabajaba todavía con la metodología que desarrollaría con la literatura latinoamericana, pero sí pro-

baba nuevas estrategias para sus estudiantes, por fuera del espacio italiano y la *lógica de representación* o fidelidad al texto:

Para el primer semestre nos preparó para la obra *Los invertidos* de José González Castillo, permitiendo abordar por primera vez en mi generación un texto contemporáneo, latinoamericano. Lo interesante de María es que su *lenguaje* para dirigirnos era el de una actriz experimentada. Por como nos transmitía sus conocimientos, lo sentíamos como un método muy personal, seguramente el que ella misma utilizaba para la creación de sus personajes. Eso nos daba seguridad. En el segundo semestre nos propuso Tennessee Williams, con sus obras cortas. Las hicimos en los salones del fondo que había en la vieja EMAD [ala izquierda del Teatro Solís], cada pieza se representaba en un salón y para la muestra teníamos que repetirla por lo menos cinco veces mientras el público deambulaba de cuarto a cuarto, armando su propio puzle entre todas las historias (Entrevista a Alberto Zimberg, 2023).

Azambuya trabajó en sus primeros programas con el teórico ruso Konstantin Stanislavski, pero Zimberg plantea que, al proponer la cercanía de los estudiantes con el público en espacios pequeños y ya en circuito, aparece el término *no actuar*, es decir, se perciben el actuar y el no actuar como paradigmas contradictorios y de dos épocas de formación de la actuación:

Allí nos introdujo a poner en práctica a Stanislavski, con diferentes métodos, permitiendo realizar una composición milimétrica de los personajes con un componente psicológico predominante y sus vínculos turbulentos [...] Fue un gran desafío actuar en espacios chicos, a diferencia de otros trabajos, con poco público, donde la verdad y los mínimos gestos [...] y el *no actuar* eran los protagonistas de la propuesta. [...] Puedo decir que tuve el honor de verla como actriz, ser dirigido y sobre todo aprender de ella como alumno (Entrevista a Alberto Zimberg, 2023).

A la pregunta sobre si identifica paradigmas pedagógicos importantes en su formación como creador responde:

Entre los principales paradigmas pedagógicos que marcaron mi desarrollo profesional puedo citar sobre todo aquellos en donde se perciben a las artes escénicas *como una práctica fundamentalmente creadora, interdisciplinaria e integradora, colaborativa entre todos los rubros que la componen* [...] Tomar a todos los integrantes de un proyecto como seres creativos desde cada uno de sus roles, construyendo desde un concepto y objetivos dados por el director y aportando desde cada una de las disciplinas. Todas las disciplinas que integran el proyecto son fundamentales, desde la investigación y el análisis de un texto, su traducción, su versionado, pasando por la actuación y la búsqueda de un lenguaje común que amalgame tanto lo actoral como lo estético. El desafío siempre será obtener un producto artístico disruptivo que nos pertenezca a todos (Entrevista a Alberto Zimberg, 2023).

Como hemos visto, la historia pedagógica de la enseñanza de la actuación en la EMAD, y por extensión en el campo teatral uruguayo, se relaciona con la idea del actor o actriz como *intérprete*, vinculada a una *téchnē* y a una *forma* que organiza la actuación y a una lógica de actuación representativa. El actor representativo descubre una forma basada en un resultado objetivo y se la asigna al personaje, al que estudia mientras la ejecuta. Es un actor que ilustra la conducta (Gandolfo, 1991). Ahí empieza el riesgo de la repetición en las formas de actuación.

Sin embargo, en los noventa la actuación era otra cosa para Azambuya (1993): «Cabe una reflexión. La atención de un gran actor no se mide en términos de secuencias y pautas escénicas. Se mide en la intuición con que capta y desarrolla la energía del ritual que está procesando».³⁶

36. Correspondencia entre el dramaturgo Ariel Mastandrea y Azambuya, durante el proceso de ensayo de *La otra Juana*, en 1993.

Lo interesante del rescate de la metodología creada por la actriz, directora y docente dentro del conservatorio, que ya comenzaba a sufrir modificaciones internas, es su pensamiento acerca de que, en la mitad de la carrera, y como parte fundamental del estímulo a una actriz o actor creador, la docencia debía quedar, aparentemente, de lado. Ella esperaba en la sala de profesores, en la biblioteca o en la oficina de la dirección mientras los estudiantes creaban, al parecer, solos. Como veremos en los testimonios, Azambuya seleccionaba a un autor, por lo general de la narrativa nacional o latinoamericana —Julio Cortázar, Jorge Luis Borges, Felisberto Hernández, Horacio Quiroga, Roberto Arlt—, luego se leía todo lo que se encontrara sobre él y durante un semestre les proponía a ambas carreras el siguiente ejercicio de creación: asignaba a cada actor o actriz un o una diseñadora, a veces dos, en función de la cantidad de estudiantes que tuviera en ambas carreras, y ellos debían crear un monólogo, un unipersonal, la dramaturgia, el lenguaje, el espacio, la puesta, todo; mientras tanto, otro estudiante funcionaba como director o directora.

Ella era la tutora guía de todo ese proceso. El semestre terminaba con un montaje de Azambuya de todos los monólogos, que solían ser presentados en los espacios más inverosímiles de la escuela. Todos aparecían con sus luces, su escenografía y su vestuario. Era un pequeño festival del monólogo de la EMAD, una verdadera usina creativa.

Azambuya recorría los pequeños grupos, los acompañaba con uno de sus cuadernos en mano (cuadernos que se pueden consultar en el CIDDAE). Anotaba, daba devoluciones y guías claras. Su trabajo pedagógico a veces podía generar dudas dentro de la pedagogía de la *téchnē*: ¿cuánto interviene la docente? ¿Cuánto edita o selecciona? ¿Qué pasa con la técnica en la actuación? Las narraciones de sus exestudiantes ilustran que sus decisiones los ponían siempre a prueba. Muchos de los egresados que pasaron por esas experiencias transformaron sus creaciones con Azambuya en espectáculos. Algunos han sido premiados, editados, y han representado a Uruguay en festivales internacionales. Allí en los creatorios de Azambuya aparecieron actores, actrices, diseñadores, dramaturgos —o *escenaturgos*, al decir de Braselli—.

El actor de la Comedia Nacional Fernando Vannet, quien fue estudiante de Azambuya en 2003 y parte de la generación que trabajó en tercer año con monólogos a partir de Juan Carlos Onetti, habla de la forma en que Azambuya trabajaba con su grupo y destaca esas *visitas* de la docente para seguir el proceso de los estudiantes:

Ella venía cada tanto a vernos y cuando venía, venía muy calma, muy tranquila. Muy generosa como era ella. Siempre nos decía: «el monólogo se hace solo». Vos quedabas desorbitado porque estabas en la locura de la creación no sabías para donde ibas a agarrar. Si tenías que ir para un lado o para el otro. Entonces vos decías, «¿se hace solo? Bueno» [...] confianza extrema a lo que ella te decía cuando era una incertidumbre total. Ese lugar de encuentro con tu material, ese lugar de confiar y de buscar en tu personalidad artística. De saber qué era lo que pulsaba en vos. Confiar en esa pulsión interior primaria para desarrollar el trabajo. Para vincularse con eso (Comedia Nacional, 2021, transcripción propia).

Otro aspecto que destacan quienes pasaron por sus cursos en la EMAD es la clara diferencia a la hora de posicionarse en relación con el poder y los estudiantes. La actriz Cristina Velázquez, quien egresó con Azambuya, señala:

Cada vez que me preguntan qué fue María para mí respondo lo mismo, me devolvió las alas. Yo entré a la EMAD y me encontré contra una pared, con profesores que me dijeron «esto se hace así», «esto está mal», (docentes) que les dijeron a compañeros «esto no es lo tuyo». [...] Siempre les pedí a mis compañeros que me avisaran cuando se presentaran monólogos de María (Azambuya) porque quería ir a verlos. Recuerdo cada uno de esos monólogos. De hecho Angie [Oña], yo recuerdo hasta el día de hoy su monólogo en una camisa de fuerza comiéndose unas cartas. Lo recuerdo patente. Eso que yo capté de esos monólogos fue lo que me ayudó, había algo en esos personajes que era tridimensional, que eran más profundos y eso me ayudó muchísimo. [...] ya como

su estudiante, un día me dice «lo estás haciendo bien». Lo estás haciendo correcto, esto en un espectáculo funcionaría [...] tenés que salir de tu zona de confort. Esto funciona, pero es Cristina yo necesito ver ese bichito, ese pobre bichito que le vas a permitir vivir a través de vos cuarenta minutos nada más. Encontrá ese punto, esa conexión, ese punto de fragilidad y si lo encontraste y es lo que te está truncando averigüemos por qué te está truncando, por qué no puede ser «Agnes» [el personaje] la que esté ahí y tiene que ser Cristina controlándolo todo (Entrevista a Cristina Velázquez, 2023).

La actriz Norina Torres, compañera de generación de Velázquez, aporta una visión similar, pero señala la diferencia entre el abordaje de los clásicos del formato de conservatorio y el abordaje en tercer año con Azambuya:

Segundo [en la EMAD] no es un año fácil con los clásicos, con todas esas estructuras. Y veníamos bastante desalentadas, como de procesos muy estrictos, donde se valoraban todavía las individualidades. Un poco competitivo hasta ese momento. [...] Hace mucho que las instituciones llevan esa cosa de competición y de algún favorito/favorita... y bueno, entonces llegó María, en tercero, y fue una bocanada de lo que esperábamos de la EMAD. [...] Ella estaba al borde todo el tiempo, cuestionándose absolutamente todo, pero en este cuestionamiento constante tenía unas certezas increíbles sobre lo que era estar arriba del escenario y una de esas certezas era que teníamos que estar en constante preguntas, probándonos y tirándonos al abismo constantemente (Entrevista a Norina Torres, 2023).

Otro de los aspectos que señala Torres es la capacidad de Azambuya de mirar y a la vez de pensar en el equipo y en la creadora individual:

Ella tenía una capacidad de observación tremenda y te veía trabajar y a cada una le pedía lo que necesitaba, lo que ella creía que

era necesario para que vos puedas encontrarte, para que puedas ser auténtico en lo que estabas expresando arriba del escenario, pero en la vida también, para que puedas encontrar realmente lo que querías, qué teatro querías hacer. Entonces es imposible que las herramientas sean las mismas para todos los individuos y ella trabajaba en esto desde la red, desde el sostén, desde la confianza, de que para poder tirarnos al vacío, desde nuestras individualidades, desde nuestros seres creadores únicos, necesitábamos también la red de contención que nos genera el equipo. Pero eran herramientas individuales (Entrevista a Norina Torres, 2023).

En este paradigma, contrario a lo que hemos visto en la direccionalidad de la actuación representativa para Azambuya ni el examen ni el estreno eran un fin:

El estreno o la muestra o nuestro examen no era no era un lugar para llegar. Era un punto más del camino. Ella en ese momento estaba haciendo *Montevideanas* en El Galpón, una obra que estuvo mucho tiempo en cartel, que ella quería hacer cambios, a veces planteaba como pequeñas cositas diferentes o nuevas, pero sin embargo a veces las compañías se aferraban a la estructura, y ella nos hablaba de no generar con la actuación una estructura inmóvil. No quedarnos en lugares estancos, no vivir el examen como un fin, sino que era otra experiencia más de este camino que teníamos por delante. La muestra, la obra, el día de la función, es algo que está vivo, que cambia, que va a cambiar siempre, [...] lo deseable es estar ahí, al borde siempre, esta cosa del riesgo todo el tiempo y que está buenísimo que cambie todo, todo el tiempo porque eso mantiene a la escena viva y te mantiene a vos vivo como creador y creadora (Entrevista a Norina Torres, 2023).

Azambuya amaba a tu monstruo

Agösto fue estudiante de Azambuya y pasó por su pedagogía de dramaturgia del actor a finales de los años noventa. Es actor egresado de la EMAD y dramaturgo. Obtuvo la beca Fulbright, con la que cursó una maestría en guion, y es reconocido por su personaje televisivo Alzira. También recorre el mundo del humor y del grotesco.

Luego de un examen con Azambuya, le escribió una carta, que ella guardó en uno de sus cuadernos de notas y que encontramos en el CIDDAE. Allí el estudiante le dice a su docente:

Te agradezco enormemente el respeto con el que me tratás [...] Creo que es muy cierto que el trabajo solos nos enfrentó a cada uno a sus propios límites, porque cada uno decidió qué hacer y sabe hasta dónde llegó. Nada mejor que enfrentarse a uno mismo y lo que da o consigue, para continuar. Trabajamos muy duro este último semestre, sin olvidarnos de divertirnos mucho y sin dejar de arriesgar (Carta de Agösto a Azambuya, s. f., CIDDAE).

Al consultarlo sobre su carta, señala que la metodología de Azambuya fue «un hito de lo que es ahora la manera de construir teatro» y que «ese trabajo de los monólogos marcó un antes y un después en mi creación». Acota que la metodología de trabajo con la docente le dio gran seguridad como creador, para seguir con su trayectoria y confiar en sus ideas: «su metodología generó el espacio adecuado que me permitió encontrar mi voz autoral» (Entrevista a Agösto, 2023).

Narra que la docente lo desafiaba y lo ponía a prueba con sus compañeros de clases, incluso le proponía trabajar con el estudiante con el que se llevaba peor de su generación, y que, como otros exestudiantes, a partir de sus *monólogos* luego hizo un espectáculo basado en esa experiencia, con el cual ganó un premio en Teatro Joven, un certamen municipal que fomenta la creación artística en varias categorías. También lo presentó fuera del país y ganó un premio de dramaturgia en el MEC. Por lo tanto, estamos frente a una metodología que permite el desarrollo de la creatividad, de la voz propia, pero al mismo tiempo el trabajo con otros.

Agösto (Entrevista, 2023) señala un aspecto que vuelve a aparecer en otras entrevistas sobre los formatos pedagógicos emancipatorios de Azambuya:

Yo siempre fui el gordo puto, un marginal, me apedreaban mientras yo crecía y me tenía que defender. A mí me gusta luchar por lo que en inglés se llama el *outcast* [les marginades / las disidencias]. Pedagógicamente, me dio mucha bronca la exclusión, si no existen estos *hitos*, mucha gente queda al margen, y solamente se perpetúa el *mainstream* y en la carrera de un actor, si no posees una belleza física hegemónica clásica, es muy difícil que te den oportunidades.

Según Agösto (Entrevista, 2023), «actuar es escribir», a lo cual agrega: «María amaba a tu monstruo». No rechazaba la extrañeza, la voz propia, las poéticas y lenguajes, aunque no fueran técnicas.

Respecto de la palabra *talento* aclararía que eso que llamamos talento va fluctuando y variando dependiendo de los desafíos que se le presentan al supuesto *talentoso*... tal vez alguien bueno en verso español no lo es tanto en un código más coloquial... Siempre sentí que el hecho de etiquetar a alguien de talentoso frente a sus compañeros es justamente muy antipedagógico porque refiere a un concepto algo casi *divino*... como algo con lo que nacés o no... es tan *serruchador* de la autoestima como decirle a alguien que es bello porque tiene una melena de bucles rubios. Y la palabra clave para poder desarrollar cualquier cosa es esa (justamente): *autoestima*... María sabía construir desde el amor, lo cual tenía siempre un efecto muy directo en tu autoestima (Entrevista a Agösto, 2024).

«La escuela debe ser un espacio de disfrute», otra de las frases que muchos de sus estudiantes recuerdan, incluso los últimos, poco antes de su retiro y posterior fallecimiento a los 66 años por un cáncer. Para la docente era clave fortalecer la autoestima de les estudiantes y habilitar su motor creativo.

En 2012, luego del fallecimiento de Azambuya, Santiago Sanguinetti, en un texto para la EMAD en el primer aniversario de su muerte, también la recordaba como un pilar en su formación:³⁷

Nuestro primer examen semestral giraba en torno a la creación de monólogos basados en cuentos de Jorge Luis Borges. Las premisas de María siempre fueron claras: comenzar a desarrollar la personalidad artística (insistía una y otra vez en esta idea), la madurez, la independencia creadora. Le interesaba formar artistas totales, no solo actores o diseñadores.

Además, agrega a Azambuya al lugar de referencia que comparte con Xirgu:

Eso la convertía en algo más que una docente: era una maestra [...] Es que con María uno aprendía a actuar, a escribir, a dirigir, a ver. A ser distinto. A pensar la vida, a entender a los hombres de modo diferente. Siempre más complejo. «O lo hacés bien, como podés, o lo hacés así y te pongo una luz bonita de fondo y seguimos. Vos elegís», me dijo una vez cuando le estaba retaceando compromiso a un personaje.

Cerramos este repaso por la construcción del paradigma del creador y la dramaturgia de la actuación con una cita de una carta que Azambuya escribió a sus estudiantes de la cohorte 2005 —que integraron Norina Torres y Cristina Velázquez—,³⁸ en la cual la docente y actriz habla de la relación con la incertidumbre, la creación y la técnica:

Si nos quedamos quietos, si estamos *conformes* con lo que hacemos, lo más seguro es que no estemos haciendo arte. Porque uno

37. *Buenas prácticas de pedagogía artística. Los laboratorios de María Azambuya.* Documentos de la Dirección Artística de la EMAD a la comunidad académica (2012). Archivo privado de Mariana Percovich.

38. Carta proporcionada por Norina Torres.

de los *síntomas* del arte es la incomodidad, pero no solo la que debe producir, sino la que nos produce cuando lo estamos haciendo. [...] Los grandes creadores rompen una y otra vez consigo mismos, se traicionan diariamente y la consecuencia y la coherencia les parecen actitudes propias de gente débil de carácter. Que teme equivocarse, como si en eso les fuera la vida. Para eso la técnica es fundamental, cuando está incorporada (si bien amenaza con los lugares comunes) es la que nos da las fuerzas para retomar más rápidamente al cauce y volver a empezar. La técnica es la que nos permite la marcha cuesta arriba, el momento de repecho, el desconcierto, saber que el camino siempre es el de la angustia. Y a pesar de eso seguir adelante.

Sistema

la enseñ

de la ac

04

atizar

ñanza

tuación

4. Sistematizar la enseñanza de la actuación

Lo que se opone a la incierta pedagogía de la mediación representativa es otra pedagogía, la de la inmediatez ética. Esta polaridad entre dos pedagogías define el círculo en el que a menudo se encuentra encerrada hoy una buena parte de la reflexión sobre la política del arte.

Jacques Rancière,

El espectador emancipado

Legitimación: Es el proceso mediante el cual las prácticas o hábitos de una institución o representantes de una clase se vuelven hegemónicos, es decir, asumen la fuerza de la ley natural.

Angela R. Hines,

The theatrical ties that bind. An examination of the hidden curriculum of theatre education

Para los dominados la cuestión no ha sido nunca tomar conciencia de los mecanismos de la dominación, sino hacerse un cuerpo consagrado a otra cosa que no sea la dominación.

Jacques Rancière,

El espectador emancipado

La actuación como actividad se aprende, se enseña, se ejerce *entre otros* (Mauro, 2014b). Según lo que hemos visto, la génesis de la formación actoral pública local ha tenido sus lógicas tanto asociadas a contextos extranjeros como a improntas culturales locales, así como a ciertos formatos pedagógicos impulsados con mayor o menor éxito, eficacia y derrame en el campo teatral por diversos pedagogos:

Siguiendo a Foucault, el tiempo de la formación en una escuela moderna de actuación pasa a organizar una duración disciplinaria serial, que sustituye al tiempo iniciático del aprendizaje tradicional (propio de la adquisición del oficio de actor dentro de una compañía). El tiempo serial se caracteriza, en primer lugar, por el aislamiento en espacios exclusivos para la enseñanza, es decir, separados del ejercicio de la profesión. En segundo término, por el establecimiento de ritmos y ocupaciones determinadas, por la regulación de ciclos de repetición y por la elaboración de ejercicios según un programa general, que incluye el control de su desarrollo y sus fases. En el caso de la formación actoral, esto ha redundado en la confección de programas de enseñanza con objetivos y posibilidades explícitas de aplicación (Mauro, 2014b, p. 154).

También, como señala Bourdieu (2002), los *sistemas simbólicos* se distinguen según sean producidos y al mismo tiempo apropiados por el conjunto de un grupo o, al contrario, sean producidos por un cuerpo de especialistas y, más precisamente, por un campo de producción y de circulación relativamente autónomo.

Es por estas razones que, para iniciar el último capítulo, nos resulta interesante, en primer lugar, recorrer a través de los documentos las etapas históricas de la primera institución pública local de enseñanza teatral en relación con sus discusiones pedagógicas, para desentrañar si, como dice Mauro (2014b), existió una «confección de programas de enseñanza con objetivos» o este es un hecho tardío que aparece avanzado el siglo XXI, pero también para analizar si estamos ante *grupos* que establecen relaciones de poder que dependen, en su forma y contenido, del poder material o simbólico acumulado por los agentes (o las instituciones), comprometidos en esas relaciones, o por especialistas que generan un campo autónomo (Bourdieu, 2000).

También prestamos atención en qué momento aparece la posible relación entre la institución municipal de enseñanza teatral y la Udelar y el proyecto de Facultad de Artes, para entender el contexto actual de su divorcio.

Las actas del conservatorio, la voz de la pedagogía en un recorrido documental

Para dar visibilidad a los elementos en disputa dentro de la tradición, sus disensos y rupturas, nos proponemos rastrear las voces institucionales en las actas del CTA de la EMAD durante la segunda mitad del siglo XX.

Ya hemos visto que, desde el primer plan de estudios que instala Xirgu en 1949 hasta los años sesenta, lo que ha quedado son sus declaraciones y conferencias, sus discípulos, los libros de memorias y los *repartidos* de repertorio mediante los cuales se formaba a la actuación.

Hemos tratado de analizar los vínculos artísticos de Xirgu, sus influencias, su personalidad y su carrera, para entender el modelo que instala en Uruguay. Pero también vimos que han sido sus continuadores quienes han sido los principales constructores del sostén a lo largo de las décadas de los formatos pedagógicos que trajo desde Europa en los años cuarenta y que la institución pasó a asumir como rasgo definitorio de su perfil. Se crea un paradigma pedagógico que conforma la identidad hegemónica de la actuación en Montevideo, y por ende en Uruguay, y que establece lo que se considera, incluso hasta el día de hoy, como *escuela prestigiosa*, la cual ha sido tomada como referencia para crear otras escuelas e instituciones privadas, en comparación con aquellas que se posicionan en el segundo paradigma que hemos estudiado, el paradigma de la voz propia, de la distribución igualitaria entre docencia y estudiantado, del creatorio como idea.

En los sesenta, la EMAD ya contaba con un consejo —sin reglamentación formal hasta los ochenta— que registraba las discusiones entre órdenes sobre la vida de la institución. Es a partir de las actas de dicho órgano asesor que podemos leer debates pedagógicos, según la precisión o no de la toma de actas.

El Acta n.º 1 es del 15 de junio de 1961. El CTA lo integraban Héctor Hugo Barbagelata —director—, José Estruch y Hugo Mazza —docentes—, Enrique Silva —representante por alumnos— y Elena Zuasti —como egresada y representante de la Comedia Nacional—. Se constata que se dicta Teatro Rioplatense en tercer año, que era el último

de la carrera. Pero el secretario no se explaya en el contenido de las discusiones. La Comedia Nacional tenía sus representantes, por lo que marcaba influencias en el rumbo pedagógico de una escuela creada para *alimentar* el elenco oficial; sin embargo, esto es algo que se irá perdiendo con el paso de las décadas, y en el consejo solo quedarán representantes de los egresados.

En 1969, se propone darle a la EMAD el nombre *Margarita Xirgu*. En el acta del 30 de setiembre, se hace la propuesta «por ser la directora fundadora, y por la fecunda obra cumplida en ella», con motivo del vigésimo aniversario de la EMAD.

Las actas del CTA, como veremos, contienen con respecto a la historia algunos trazos de los problemas o debates pedagógicos que se daban en cada período.

El 19 de setiembre de 1970, el director de la EMAD, Manuel Domínguez Santamaría (1908-1979), fundador de Teatro del Pueblo —antecedente del Teatro El Galpón y de una de las primeras escuelas independientes de actores—, plantea una discusión sobre lo que los delegados presentes señalan como «un problema de formación de intérpretes y otro de actuación», y agrega uno de los integrantes del Orden Docente: «Habría que elaborar un plan referente al material de formación del intérprete y habría que constituir un grupo para poder abordarse a estudiar un plan de realización didáctica». El delegado de los docentes Villanueva Cosse acuerda con el tema y plantea la posible elaboración de una *reforma*, y el delegado estudiantil Pedro Corradi expresa que muchos docentes «no sirven para dar clase». Por su parte, el director sugiere que cada docente proponga un plan para «corregirlo» y que la dirección hará lo mismo. Pero el docente Villanueva Cosse declara lo siguiente:

No se puede ni siquiera pensar en lograr que enseñen todo lo mismo, porque acá no hay nada ideológico, esta es una escuela que se formó para sacar actores y nada más, y entonces, lo que hay que hacer, es darle al alumno los elementos para defender su egreso (Acta n.º 563.773 del CTA).

La discusión sigue y se señala que desde finales de los sesenta «la juventud en cada centro de enseñanza tiene su posición tomada, cosa que acá no existe». Se pone el ejemplo de la Facultad de Ingeniería, en la que los estudiantes impulsaron una reforma del plan de estudios «porque la ingeniería no estaba sirviendo para nada útil en la sociedad». Se plantea el consejo que no basta con cambiar un plan de estudios si se mantiene a «profesores antiguos» y se señala la necesidad de que «Toda educación tiene que estar basada, además de en una reestructuración de materias, [en que] hay que darle al alumno una ubicación social, político y económica». A continuación, se expresa algo que condiciona a lo largo del tiempo a una institución educativa municipal: la imposibilidad de cambios docentes por el tipo de contratación.

El CTA de la EMAD tenía clara la necesidad de cambios pedagógicos, desde la dirección y todos sus órdenes, pero también el director planteaba la dificultad que implicaba no recontractar docentes municipales, por lo cual indicaba al final del acta «lo único que se puede hacer, es agregar algunas materias, y resignarse a no conseguir una coherencia ideológica».

En 1974, aparecen de la mano de docentes como Adriana Lagomarsino y Omar Grasso los planteos de incorporar *ejercicios de sensibilización* y el uso del cuerpo más allá de la representación de repertorio, en todos los cursos. Omar Grasso —que será luego director de la escuela— plantea que

haría sensibilización y ejercitación en todos a todos los niveles, pero no cree poder preparar un texto, quizás a fin de año se hiciera uno como culminación de los ejercicios del año y así aplicar todo lo hecho con un texto, es decir que desearía hacer un curso con total tranquilidad y por lo tanto, no desea que se le ponga fecha de presentación (Acta n.º 563.758 del CTA).

Es decir, la tensión entre la *libre creatividad* y la *sensibilización* y el respeto a la interpretación fiel a un texto, el montaje de obras (repertorio), comienza a aparecer de manera recurrente.

La única escuela pública, pero municipal, de formación de actuación depende de los enfoques personales de sus docentes y no cuenta con una línea pedagógica discutida. A eso se suman las demandas de la Comisión de Teatros Municipales y más adelante del Gobierno de la ciudad de contar con los estudiantes de la escuela para temporadas de verano o para cualquier tipo de actividad, que no era vivida por la escuela ni por el inexistente plan de estudios como *extensión*, sino como *problemas e interrupciones de los cursos*.

Es también a partir de la creación del CTA que el Orden de Estudiantes a lo largo de la siguiente década se siente con mayor empoderamiento para cuestionar las metodologías y comportamientos de sus docentes:

Cuando se fundó la Escuela y por muchos años después, nunca se había cuestionado a ningún profesor; pero en el momento actual no solo se puede hacer, sino que tienen todo el derecho de hacerlo, ya que antes no lo habían hecho por temores u otras razones (Acta n.º 362.152 del CTA).

Con respecto a un docente que era parte de la escuela desde su fundación (veinte años atrás), les estudiantes señalan que «se ha quedado en determinado período» y vuelven a reclamar un *nuevo plan* de estudios para evitar problemas como el suscitado. Los reclamos de los estudiantes apuntan a posturas de corte autoritario del docente teórico, que se posiciona —por sus propias declaraciones en las actas del CTA— en el paradigma del conservatorio.

Les estudiantes estarían en posición de desigualdad, el docente es la autoridad que sabe desde la fundación de la escuela y los hace trabajar de la manera que considera adecuada. El docente cuestionado justifica sus posturas y señala que no es algo que le ocurra al docente como tema personal, declara que él «deja los problemas en la puerta de la escuela» (Acta n.º 362.147 del CTA).

Es interesante cómo las opiniones de Villanueva Cosse (activo integrante del teatro independiente) como docente de la institución siempre apuntan al hecho de que los tiempos cambian y que, por lo tanto,

la docencia debe adaptarse: «Todo evoluciona, y hay que tratar de entender que el prestigio que se ganó con muchos años de actividad, se puede llegar a perder en un solo día, y que hay alimentar la posibilidad de diálogo». Villanueva Cosse detecta que el problema «es docente o didáctico» y que, aunque el docente deje sus problemas en la puerta de la calle de la escuela, «de repente no puede dejar sus ideas», de modo que la idea que el docente cuestionado tiene de la disciplina «está un poco estratificada».

Frente a esto el docente cuestionado deja en claro en qué paradigma pedagógico está parado: no permite la tergiversación del texto original por parte de los estudiantes. El acta es una fuente que evidencia de manera clara esta tensión entre paradigmas, en la medida en que muestra cómo se cuestiona el «respeto al texto»; por ejemplo, cuando se trabajaba en actuación una versión contemporánea de Cervantes, hecha por Rafael Alberti, los docentes Villanueva Cosse y Mazza la defendían como «obra de arte en sí», mientras que el docente de conservatorio consideraba que el texto de Cervantes era la obra de arte original y la que debían conocer los estudiantes, por lo que se negaba a analizar en sus clase el texto de Alberti.

Los delegados de estudiantes señalan que la negativa del profesor a analizar la versión de Alberti responde a «una posición ya formada que no admite el diálogo» y defienden que los estudiantes puedan protestar porque es algo de «orden político» que «le está pasando a todos los estudiantes del mundo».

El conservatorio no fue tan *impermeable* —como lo ha definido la generación que cursó en la escuela antes de que fuera cerrada por la dictadura— a los aconteceres políticos, pedagógicos y artísticos del Uruguay de los sesenta y setenta. Los debates se daban, y el paradigma de conservatorio comenzaba a agrietarse —con hendiduras a veces finas, otras veces más gruesas— gracias al Orden de Estudiantes y a docentes que se posicionaban fuera de la *historia institucional* o, según el docente cuestionado, más allá del paradigma del maestro que considera que «los alumnos deben salir de clase con lo que él cree que deben salir».

Si se piensa en el problema señalado por Bourdieu (1998) sobre el *gusto*, ya sabemos que no es ni inocente ni ajeno a las tensiones del campo. El docente cuestionado declara que «no le gusta Chéjov», pero que «su opinión fue de orden técnico y no estético».

Esta es la mirada de la *téchnē* que pone en valor los textos canónicos, que excluye la opinión del estudiante, que no permite la voz propia, que ya comenzaba a ser reivindicada por los estudiantes y por artistas docentes como Lagomarsino, Grasso, Villanueva Cosse, Mazza y otros.

Lo más interesante se despliega al seguir el rastro de este tipo de discusiones a lo largo de los años. En cada acta del CTA en que aparecen docentes cuestionados los problemas que señalan los estudiantes son definidos como *problemas pedagógicos*. Pero también se darán otras crisis, tensiones y, finalmente, expulsiones. Frente a la falta de un plan de estudios con lineamientos pedagógicos claros, perfil de egreso y reuniones académicas docentes, se generan en el modelo del conservatorio cuestionamientos que se transforman en personales, al punto de dejar fuera de la institución a estudiantes y docentes por no adaptarse al modelo institucional.

Pocas veces los estudiantes lograron mover a la *téchnē* de su empoderamiento, el caso del acta de 1971 es uno de ellos. A los estudiantes no les preocupaba que el docente que no quería reconocer a Alberti como un creador discrepara, al contrario, pedían que planteara en clases sus discrepancias para poder debatir con él, «que cumpla con la función de profesor» (Acta n.o 362.196 del CTA).

¿Existe un estilo de actuación en la entonces Escuela Municipal de Arte Dramático?

En 1977, Domínguez Santamaría, que continuaba en la dirección de la EMAD, le traslada al consejo una pregunta de la Comisión de Teatros Municipales referida al *estilo* de actuación y a si el «alumno a su paso por la Escuela, adquiere un estilo de trabajo que integre su personalidad profesional y caracterice su quehacer teatral». La pregunta des-concierta a todos en el consejo y piden un cuarto intermedio para reflexionar al respecto.

El director de la escuela vuelve en siguientes actas al tema de la formación de intérpretes, recordando a la escuela del *buen decir* de Xirgu: «existe en nuestro medio teatral un grave problema: se dice mal» (Actas n.ºs 364.626 y 364.627 del CTA). La dirección señala que es un problema técnico, pero que además hay problemas en la formación integral del actor «y por ahí empezaremos a avizorar el problema del estilo». Para ello se plantea agregar un cuarto año de práctica profesional, que contribuiría con el tema del *estilo*. No obstante, esto conlleva un problema claramente pedagógico: «Si entendemos por estilo no el resultado de un proceso de alta preparación, sino el sello impuesto por un maestro, estaremos en un terreno peligroso». Se estaría ante una *transferencia de personalidad* que atentaría contra las posibilidades del desarrollo de la voz propia creadora del estudiante.

Además, vuelve a aparecer la opinión expresada por Xirgu acerca de que en Uruguay *se dice mal*, lo que implica una falta de análisis de identidades locales, de orígenes, de acentos, de tradiciones populares, y con lo cual se pretende que exista solo *una manera de decir bien* los textos, siempre, como vimos, asociada a llevar a un aliento *poético*, no naturalista, estilizado el repertorio clásico, donde no puede faltar el verso español, y destinada en lo posible a neutralizar cualquier acento local.

La pregunta sobre el *estilo* de los egresados de la EMAD por parte de la Comisión de Teatros Municipales no es ni inocente ni menor. Deja en evidencia que no existía un cuerpo docente con formación pedagógica o académica, sino *gente de teatro* con diversas posturas frente a la

forma de enseñar y de actuar, por lo que la pregunta desconcierta a la institución y obtiene respuestas muy variadas.

Frente a estos debates se manifiestan los currículos ocultos en las instituciones, que, por lo general, atentan contra las propias ideas de renovación pedagógica que las direcciones o los colectivos puedan aportar. Ya vimos que Azambuya logró con su fuerte impronta modificar las lógicas de clase e instalar dentro del formato de conservatorio un espacio de libertad creativa que acepta y ama al *monstruo* de cada estudiante, pero también vemos como la EMAD tuvo a lo largo de su historia la posibilidad de escuchar a voces que proponían lo mismo y bastante antes que ella. Si bien estamos todavía en la tensión entre *téchnē* y estilo propio o voz propia, el debate estaba planteado. Se autodefine y se defiende el modelo fundacional del conservatorio, pero se apunta al *modo personal* en que se expresa la actuación.

Villanueva Cosse interviene frente a la pregunta de la Comisión de Teatros Municipales y señala:

Los profesores de este Conservatorio somos de diversas formaciones. Si el alumno tuviera una formación de diez años podría optar por la diversidad de caminos que dejan los distintos profesores, pero el tiempo no lo permite. A pesar de esto, sin dejar de ser autómatas, debemos estar de acuerdo en la formación.

Asimismo, agrega su mirada respecto a la relación entre *téchnē* y estilo personal: «El estilo no se detiene en el medio técnico, sino que es posibilitado por este». Luego de la «barrera técnica» debería llegar la actitud ante el hecho escénico teatral, «conciencia, disciplina, profesionalismo, aunque a veces pueda resultar una disciplina incompleta y frívola».

El docente habla de la *profesión*, no del *oficio*. «Lo que importa es la forma en que encare el alumno el aprendizaje.» Y se vinculan sus ideas con otras opiniones similares en su paso por el CTA de la EMAD:

«debe existir un nexo entre el aula y el mundo, si este no existiera nos encontraríamos con actores de oficio» (Acta n.º 364.628 del CTA).³⁹

Esta es la primera vez que aparece en un documento del conservatorio la diferencia entre quien asume la actuación como oficio y quien la asume como profesional conectado al campo y al tiempo al que pertenece. Vale la pena recordar que la propia Xirgu pedía que el arte debería superar al mero oficio, algo que involuciona con el tiempo en la institución.

Resulta también llamativa la información del período de debates sobre el *estilo* de la escuela, y como el conservatorio disciplinador daba sus embates. Se narra que en la EMAD se apunta al profesionalismo porque, por ejemplo, «un alumno fue eliminado a pesar de tener las mejores condiciones histriónicas, naturales, por salir al escenario, mal maquillado y con la camisa afuera».

La matriz del conservatorio disciplina cuerpos y modales. También las posteriores generaciones de egresados y docentes vuelven a usar hasta la actualidad la idea del aprender en el hacer, aprender del oficio, como en el modelo pedagógico de los talleres medievales.

Sin embargo, al seguir el devenir histórico de los documentos, vemos que el conservatorio tuvo etapas cíclicas con figuras que intentaron transformar las prácticas de la direccionalidad. Pero se ha resistido una y otra vez a modificar su lugar en el campo como la única modalidad pedagógica válida *teatral* de formación.

39. Cabe destacar que, gracias a la meticulosa toma de actas de los setenta por parte de la funcionaria Silvia Cavallaro de Deutsch, es posible contar con el detalle de las opiniones fundantes. Los siguientes secretarios de actas resumieron las discusiones a titulares, por lo que suponemos se perdieron valiosas fuentes de opinión sobre el tema que nos ocupa. Faltan los tres años en que la EMAD fue clausurada por la dictadura civil-militar.

Los aportes novedosos

La necesidad de apertura de la EMAD al medio comienza a aparecer en los documentos desde finales de los sesenta. Se proponen desde la dirección de Domínguez Santamaría iniciativas de implementar cursos de teatro para docentes, cursos de extensión, cursos de dirección y cursos de perfeccionamiento.

José Estruch plantea cursos de perfeccionamiento para gente de la televisión, cantantes de ópera. Se registra la participación de docentes de todo el país, incluso de una de un instituto de *niños no videntes*. Si bien estas ofertas se pierden con el tiempo, también reaparecen muchas veces de manera cíclica y generan crisis en la interna, porque son vividas como obstáculo para el normal desarrollo de los cursos *oficiales*.

Los temas referidos a la evaluación en este paradigma educativo son apenas tratados en el CTA de la EMAD. Se habla en las actas de los sesenta de los tribunales numerosos en los exámenes como forma de evaluación para «diluir al máximo lo que podrían ser puntos de vista personales de cada examinador». En este sentido, se indica que «suele ser frecuente que el hábito o el conocimiento reiterado, induzca involuntariamente a pasar por alto, o a no prestarle la debida atención a ciertos defectos de actuación de los alumnos», a lo que el director de la escuela, Barbagelata, agrega: «Para salvar esas fallas y obtener juicios severos y equitativos, el jurado debe ser numeroso y de integración compleja» (Acta n.º 714.387 del CTA).

Las discusiones sobre evaluaciones aparecen también de manera cíclica entre los estudiantes, quienes se refieren a ellas como problemas de «favoritismos artísticos y personales» de docentes sobre ciertos estudiantes.

En la época en que Xirgu crea el primer plan de estudios, comenzaba a desplegarse la actividad teatral independiente en Montevideo, pero ya en los sesenta y setenta el desarrollo del campo profesional era mucho mayor. Los estudiantes querían participar del medio artístico cultural al entrar a la escuela. No obstante, a lo largo del tiempo se mantiene la exigencia de que no se actúe por fuera de la escuela (por ejemplo, a estudiantes como Roberto Jones se lo observa por

actuar en el teatro independiente), y si se lo hiciera, debería ser con expresa autorización de esta, algo que es parte del entramado institucional y materia de discusiones hasta el siglo XXI. En los sesenta y setenta se decía en las actas, para defender dicha prohibición, que los estudiantes podían recibir *malas influencias* de sus directores o *deformarse* y luego no poder ser *corregidos* por la escuela.

Otro aspecto que ya aparece en las actas de la década del setenta son los sesgos de género muy claros, por ejemplo, la valoración positiva de estudiantes masculinos, incluso por parte de delegadas estudiantiles mujeres que, a pesar de que estos tenían suficientes inasistencias como para perder el año, proponen en el Consejo perdonárselas porque «tienen muy definida su virilidad y esto da un carácter de seriedad y sensatez al grupo».

El plan de estudios no aceptaba justificar faltas ni por trabajo ni por problemas médicos. Al ser todos los cursos obligatorios, los estudiantes debían repetir el año completo. El embarazo en las estudiantes se tomaba como inasistencia por enfermedad. Es recién en los noventa que la flexibilización de esta concepción aparece en el consejo de la mano de Omar Grasso en la documentación.

También en los años setenta comienzan los planteos sobre la dificultad de los estudiantes que trabajan para asistir a un conservatorio con doble horario y con un estricto régimen de faltas. La Dirección comienza a plantear la necesidad de abrir un turno nocturno para «trabajadores, obreros, estudiantes».

En los ochenta, la EMAD depende del nuevo Departamento de Cultura, que en esa época tenía como director a Thomas Lowy. Se organizan concursos docentes, la Dirección está a cargo de Maruja Santullo y la Dirección Docente a cargo de Elena Zuasti.

Mientras se creaba el Departamento de Cultura, la EMAD pasa a depender del Servicio de Teatros Municipales y vive un proceso similar de institucionalización con mayor formalidad, no ajeno a los conflictos: concursos docentes, creación de un curso técnico por parte de Carlos Torres, Hugo Mazza, Osvaldo Reyno —lo que hoy es la Carrera de Diseño Teatral—, y un pedido de formalidad para determinar por escolaridad y *aptitud* la asignación de las becas de trabajo

en la Comedia Nacional a estudiantes y egresades —con puntajes que quedarán en actas por primera vez—.

De todas maneras, al analizar cómo se califica la *aptitud* para entrar al elenco oficial con remuneración, aparecen las diferencias y subjetividades, ya que un estudiante puede tener el máximo en aptitud para un docente y para otro el mínimo, según los registros de puntajes que comienzan a aparecer por parte de los jurados conformados para elegir a los *becarios*. Esta forma discrecional de manejar el tema de la no definida *aptitud* ocurre también muchas veces en la forma de evaluar a les aspirantes a estudiar en la EMAD, en la que los jurados usan los puntajes como forma de elevar el promedio o eliminar a un candidato o candidata sin fundamento de razones.⁴⁰

El cambio y formalidad institucional de los ochenta trajo al mismo tiempo recurrentes discusiones sobre el plan de estudios. El diseño del plan de estudios obligatorio y estricto con respecto a la presencialidad no se modificó. Les estudiantes tenían diecinueve cursos obligatorios y las inasistencias eran causa de desvinculación de la escuela.

En esta década aparece por primera vez en las actas el pedido de estudiantes egresadas del Instituto de Profesores Artigas de revalidar los cursos de literatura, pero la lógica del conservatorio responde que no, «dado que en estudio del texto de una obra, la participación del grupo debe ser masiva». Será recién en la primera década del siglo XXI que, con la flexibilización del plan de estudios y con los convenios con la Udelar, se comienzan a revalidar cursos en las carreras de la escuela por reglamento de reválidas.

También aparece en varias actas el ida y vuelta entre la EMAD y el Departamento de Cultura sobre el plan de estudios, que la escuela pretende que sea aprobado por la dirección (política) de la IM, que lo devuelve porque afirma que es considerado un asunto *interno* de la EMAD.

Durante la década del ochenta, las actas se levantan a mano y con muchas abreviaturas, pero se pueden detectar planteos reiterados del Orden de Estudiantes sobre la necesidad de evitar arbitrariedades o

40. Atestigüé esas prácticas cuando fui parte de jurados docentes como directora y como profesora en el comienzo del siglo XXI en la EMAD.

alteraciones del plan de estudios. Mientras se establece por resolución municipal la normativa de funcionamiento que sigue vigente hasta la fecha, también en este período se mantiene un doble cargo de dirección académica y de dirección docente, algo que en el siglo XXI volverá a funcionar como un solo cargo de dirección artística —como en la época de Xirgu—.

En los ochenta, el tono de enfrentamiento entre estudiantes y docentes aparece con mayor claridad en las notas de dichas actas. Les estudiantes cuestionan a aquellos docentes que vienen de las primeras generaciones de la Comedia Nacional, en especial a quienes pretenden que la actuación se mantenga fiel al texto.

En un acta de 1987, un docente que integraba la Comedia Nacional señala que los estudiantes de primer año «encontraron dificultades para ceñirse al texto, porque creen que el teatro es libre expresión. En el primer semestre hubieron [sic] grandes problemas, porque se sentían presos frente a un texto», y agrega que «en el segundo semestre, intentó dar determinadas libertades y se sintieron desprotegidos».

Sobre el primer punto dice prepararlos para futuros «directores muy exigentes», y sobre el supuesto abandono indica haberlo buscado desde lo pedagógico. Además, le atribuye el problema al Taller de Libre Creatividad del curso Prevocacional (dictado por Adriana Lagomarsino).

La docente Nelly Goitiño, una de las defensoras de la mirada de los estudiantes sobre una escuela más experimental y abierta —según sus intervenciones a lo largo de los años en el consejo—, señala frente al planteo del docente que hay que «buscar un equilibrio entre libre creatividad y texto» y propone revisar el plan de estudios y fomentar mayor dinámica entre docentes de ambos cursos.

En las actas referidas al conflicto del grupo con el docente de actuación de la Comedia Nacional, los estudiantes alegan actitudes de *discriminación* y de *preferencias, falta de capacidad* por parte de este, y la mesa de estudiantes le señala a la directora docente Elena Zuasti que los problemas se dan porque prima el carácter de *actor* sobre el del docente, «es muy buen actor, pero falla como docente», o que los

docentes «preparan espectáculos y no la formación de un estudiante» (Acta n.º 489.510 del CTA).

En otra acta de finales de los ochenta, una estudiante se presenta a reclamar en el consejo que desea cursar algunas materias de acuerdo a su perfil, y frente a la negativa, dado el carácter de presencialidad obligatoria al total de las asignaturas, le señala a su pleno: «la orientación de la EMAD es errada desde el punto de vista formativo, demasiado técnica y un poco arcaica y no forma al alumno para desarrollarse solo» (Acta n.º 489.512 del CTA).

El paradigma docente cuestionado por los estudiantes de actuación resulta también muy claro en una carta adjunta a la carpeta de actas en agosto de 1988, en la que se constata que la escuela del *buen decir* fundada en 1949 no resistía los cambios del campo teatral de finales de la década del ochenta ni de las nuevas generaciones, que veían otras maneras de hacer y estar en el teatro.

El docente cuestionado por la actuación de 1988 decía en su descargo:

El difícil arte del decir; no aceptan que la metodología a seguir por el profesor sea en todo el primer período hacer que al alumno se le oiga, se le entienda y sepa proyectar la idea del autor por el decir. Por más que un actor sepa todas las teorías existentes y que en su creatividad tenga un nutrido bagaje de estados anímicos y físicos, si no se entiende su texto, es muy difícil, casi imposible, que haga una carrera teatral. El desinterés por las reglas del decir, los esquemas entonacionales, la puntuación, el ritmo, denuncian desde un principio el desconocimiento de las bases primordiales del arte teatral. Pensar en lo que estamos diciendo y decirlo con la puntuación correcta, el tono y el ritmo, sabido es el mejor camino para hacer creer al público, lo que estamos diciendo (Carta al CTA, agosto de 1988).

Los docentes también manifiestan, frente al debate entre el docente cuestionado y los estudiantes, que existe la necesidad de un cambio de metodología. Pero resulta evidente que no se puede pedir a un paradigma de cuarenta años de historia y de reiterada aplicación

que se modifique a sí mismo. La gran traba institucional, y que afecta a todos los elencos estables de la institucionalidad escénica nacional, es que los docentes han concursado y para poder removerlos de un cargo existen formalidades administrativas que hacen muy difícil la fundamentación para que no se los vuelva a contratar, ya sea por razones pedagógicas o por faltas disciplinarias administrativas previas y probadas. El problema de la inmovilidad docente ha ocurrido a lo largo de la historia de la EMAD, muchas veces. Los docentes cuestionados por su metodología, con denuncias, con ausencias de estudiantes en masa, terminan con traslados a otras dependencias, o se espera su jubilación. No existe en la IM una carrera docente, con grados, evaluaciones o requisitos de actualización académica. Para el cargo de dirección artística se evalúa con mayor puntaje la actividad teatral y no la formación pedagógica o académica.

Otro de los problemas que aparecen en documentos adjuntos a las actas de finales de los ochenta es el de la coexistencia en el cuerpo docente de personas de diversas generaciones que ingresaron por concurso y de docentes que fueron designados sin concurso durante el período fundacional. En una carta del Orden de Egresados al consejo, adjunta en la carpeta de actas, se señala:

La expresión «capacidad docente» contiene dos líneas fundamentales en su significación: por un lado, el conocimiento, el grado de dominio que el docente debe tener de la especialidad, que deba transmitir; y por otro su pedagogía, es decir, el método o técnica, que forzosamente debe poseer para hacer posible el aprendizaje, la transmisión de conocimiento que provoque la asimilación y aplicación por parte del alumno. Cuando uno de estos factores no funciona se incurre necesariamente en incapacidad docente (Carta del Orden de Egresados al CTA, agosto de 1988).

También se menciona que «mediante la autocrítica y el estudio de técnicas didácticas» se puede mejorar. Cabe señalar que el docente al que se refieren los egresados, cuestionado desde su ingreso por designación

directa, también era miembro de la Comedia Nacional. Esto evidencia que la relación entre ambas instituciones siempre fue intensa y compleja.

A finales de 1989, otra vez está en revisión el plan de estudios para la nueva década del noventa. Es el Orden de Estudiantes el que plantea la necesidad de igualar los cursos del turno matutino y el llamado Plan Básico Nocturno, al que piden se le otorgue igual nivel que a los cursos *oficiales* (Acta n.o 488.456 del CTA).

La respuesta negativa está fundamentada en la falta de docentes y en la imposibilidad en año electoral de convocarlos. El curso nocturno duraba solo dos años, pero se ingresaba por prueba de admisión. Las evaluaciones eran mucho más seguidas que en los cursos matutinos, se contaba con menos docentes, menos horas de formación y menos recursos materiales, pero se comenzaba a pensar en la unificación del plan de estudios sin concretarlo.

Continúan las demandas de coordinación docente, de *metas comunes* por parte del cuerpo docente, siempre desde los delegados estudiantiles. Los profesores tienden a justificar que «cada docente tiene su meta». Se resuelve crear una comisión de plan de estudios con representantes de todos los órdenes.

A finales de los ochenta, también se ven cuestionadas las becas a la Comedia Nacional. Todavía se encuentra Thomas Lowy en la Dirección del Departamento de Cultura. Es en un acta de 1989 que por primera vez aparece la palabra *futuro* cuando se habla del nuevo plan de estudios. Pensar un plan de estudios para el futuro es lo que queda en actas.

Los noventa y el conservatorio en resistencia

Durante la década del noventa, la toma de actas del CTA no registra las opiniones de los integrantes del consejo, solo escuetas resoluciones, lo que empobrece la posibilidad de analizar el devenir de la historia pedagógica de la escuela.

Uno de los temas que aparece en sucesivas actas es el cuestionamiento a la docente Adriana Lagomarsino, que al final será expulsada de la EMAD, como vimos en el capítulo 2. Sin embargo, las críticas del entonces director Carlos Manuel Varela y de los integrantes del Orden Docente sobre los *problemas metodológicos* de Lagomarsino son acompañadas por la defensa de ese espacio de mayor libertad por parte de los estudiantes.

Los estudiantes de Lagomarsino —con quienes realizó *Cuenta un cuento*— en una carta de 1991, presentada al consejo, señalan en defensa de la profesora cuestionada por la Dirección:

La docente Adriana Lagomarsino promueve positivamente el trabajo en grupo e incentiva la creatividad individual y grupal, por lo cual consideramos que es idónea para el cargo que ocupa, y nos oponemos a su traslado a otro lugar, a otro curso u horario y al mismo tiempo solicitan [sic] se implemente algún tipo de modalidad de evaluación docente por parte de los estudiantes (Acta n.º 588.969 del CTA).

No consta en actas del consejo la separación de la docente de su cargo, pero sí se registran las reuniones de enfrentamiento entre ella y sus colegas.

En 1993 aparece como delegada docente María Azambuya en las actas del CTA. También queda en actas el rechazo de parte de un delegado docente a que se le quite la palabra *básico* al nombre del curso nocturno, ante el reclamo de los estudiantes. Levón Burunsuzián rechazaba el cambio de nombre y volvía en ese año a afirmar:

Considerando que uno de los objetivos de este Instituto es el respaldo del alumno con una formación técnica adecuada, se creó un plan de estudios integrado por disciplinas que se consideraron imprescindibles en número y exigencia y se estructuró dentro de una extensión de cuatro años, que se creyó conveniente (Acta n.º 462.240 del CTA).

Según el docente, el llamado desde 1986 Curso Básico Nocturno, de dos años, con número limitado de materias, cubría otro objetivo, y propone para igualar ambos turnos la creación de un único plan de estudios.

En 1994, se contrata de forma directa a Luis Cerminara para dictar en tercer año Teatro Universal. Azambuya ya dictaba Teatro Latinoamericano.

En ese año se pueden encontrar casos de estudiantes con problemas de salud, justificados, o con «problemas psicológicos», a los que el conservatorio no les acepta las justificaciones y les informa que no pueden egresar hasta resolver sus problemas de salud (Acta n.º 463.902 del CTA).

El mismo año también hay problemas con el desempeño de una docente, actriz de la Comedia Nacional, lo que vuelve a poner en cuestión la problemática de la falta de capacitación docente de actores o actrices que trabajan en el elenco oficial, así como la imposibilidad de actores y actrices de la comedia para dictar clases en el turno nocturno por coincidir con sus horarios de ensayo y funciones, ya que desempeñan doble cargo municipal.

En 1994, Cerminara, en su papel de asesor del director del Departamento de Cultura, el escritor Mario Delgado Aparain, le plantea al consejo la organización de un encuentro de escuelas de teatro. El consejo (no se aclara qué delegados) dice «que no es interesante un encuentro donde solo se hable de enseñanza» y «que el encuentro que se realice de Escuelas de Teatro no se va a conseguir nada importante porque cada uno está convencido que su metodología es la adecuada» (Acta n.º 276.788 del CTA).

Este pensamiento explicita una negación del propio sentido de los debates pedagógicos y una clara autopercepción institucional que parece segura de su propia metodología, a pesar de los debates permanentes entre estudiantes y docentes por un único plan de estudios, inexistente hasta esa fecha.

En setiembre de 1994, los estudiantes del turno matutino escriben una carta a Luis Cerminara como asesor de cultura y le plantean sustituir las becas a la Comedia Nacional de egresados por un posgrado de investigación, con perfil nacional y con el objetivo de desarrollar extensión. Además, señalan que esto supliría carencias de la institución. Este posgrado se financiaría con los rubros que la IM destinaba a las becas/sueldos en la Comedia Nacional. Asimismo, alegan que, de esta manera, serán beneficiados todos los estudiantes y no solo unos pocos estudiantes por generación. Se planteaba la contratación de un docente director por un año y dinero para la producción del espectáculo.

Este es un cambio significativo de los estudiantes hacia las becas, hacia el ingreso a la Comedia Nacional (sentido primero de la creación de la EMAD) y hacia la investigación, ya que incluso llegaron a plantear que los posgrados ni siquiera tendrían que terminar en un espectáculo.⁴¹

Durante la segunda mitad de la década de los noventa también aparecen reclamos de los estudiantes a evaluaciones subjetivas de docentes, a modos agresivos y a evaluaciones basadas en la *personalidad* de los estudiantes, o en la imposibilidad de diálogo. En una carta al consejo, dicen que se sienten «odiados o amados», señalan que los juicios basados en primeras impresiones sobre aptitudes innatas los «dejan fijos en juicios, sin poder salir de esa condición» y que usan una carta al consejo por temor a las reacciones docentes (Carta del Orden de estudiantes al CTA, 27 de setiembre de 1995). Este temor aparece

41. Este posgrado funcionó con ese formato hasta principios del siglo XXI. Desde 2022, las becas a la Comedia Nacional se vuelven a implementar y funcionan de igual manera que en 1949, pero se agregan contratos para dramaturgia y diseño teatral, además de actuación. También el elenco municipal incorpora a egresados de otras escuelas de actuación privadas de formato similar a la EMAD, como el IAM.

en varios documentos y está relacionado con los temas del poder docente que mencionamos en el capítulo 1.

Algunos delegados de egresados defienden una vez más la idea sobre el talento innato: «Creo firmemente que las escuelas y los docentes solo sirven para desarrollar y potenciar aquellas condiciones que los individuos poseen; en ningún momento puede crearlas» (Carta del Orden de Egresados al CTA, 29 de setiembre de 1995).

Estos cuestionamientos vuelven a poner en los documentos la necesidad de ajustar aspectos académicos, pedagógicos y del plan de estudios de las dos carreras de la institución.

Durante 1995 se comenzaron a organizar los festivales estudiantiles bautizados como Margaritón (juego con el nombre de la fundadora de la escuela), en los que les estudiantes convocaban al medio teatral y se mostraban espectáculos, se invitaba a docentes externos, se vendía comida y se suspendían las clases. No obstante, la institución pretendía pasar lista y que la asistencia fuera obligatoria. Este festival evoluciona y se adapta a los tiempos en 2011, cuando se hace por última vez bajo ese nombre.

En 1996, Gonzalo Carámbula, director de Cultura, y Gerardo Grieco, en la División de Promoción Cultural, nombran a Levón como director responsable de llevar adelante la reestructura del plan de estudios. En este año la IM aclara en carta formal a la EMAD que el CTA no tiene potestades para hacer modificaciones a la estructura o reglamento de la escuela porque las competencias son municipales. Esto vuelve a poner en la mesa el problema de no ser una institución de educación superior cogobernada, sino una unidad municipal dependiente del Departamento de Cultura del Gobierno de la capital.

En 1997, la escuela aprueba la nueva estructura común para ambos turnos y ambas carreras, pero no quedan en actas (por no registrarse desde la Secretaría) los debates pedagógicos sobre esta.

Se proponen posgrados de espectáculos, pero siempre enfocados en montaje de obras. Se debate otra vez sobre la prohibición a los estudiantes de hacer teatro mientras cursan en la escuela. Allí Azambuya media entre la dirección y los estudiantes y propone que

se prohíba en primer y segundo año, pero que se pueda pedir autorización en tercer y cuarto, pero no se llega a un acuerdo.

El 26 de abril de 1997, el Orden de Estudiantes escribe una carta a la Dirección en la que definen a la EMAD como parte de una «institución de educación terciaria artística superior», definición que aparece por primera vez en una carta.

Los estudiantes comienzan a situarse más allá de la lógica del conservatorio. Señalan que en realidad, y como contradicción a lo reglamentario, para los jóvenes aparecen «oportunidades de insertarse en el medio teatral» cuando están cursando en la EMAD y no al egresar de ella, lo que podría ser leído como criterios de prestigio al ser parte del pequeño grupo de seleccionados por generación. Reclaman, además, tomar decisiones asesorados por la Dirección sobre su actividad teatral paralela a la cursada, pero ser ellos mismos quienes las tomen. El rumbo que la Dirección imprime a finales de los noventa asimila a la EMAD a un sistema de producción de espectáculo, en donde los exámenes son las instancias de evaluación de las dos carreras (de Actuación y de Técnica Teatral, hoy Diseño Teatral).

Omar Grasso, la Facultad de Artes y el fracaso de la renovación

En el año 2000 es designado como director de la EMAD Omar Grasso y como secretario Gerardo Bugarín. La escuela pasaba por varias sedes y tenía problemas de funcionamiento. En las actas del período de Bugarín, se reflejan con mayor detalle los debates internos, aparecen frases que no son atribuidas a ningún nombre, pero que son evidencia del existente currículo oculto que sigue en actividad en el cambio de siglo; por ejemplo, se señala que «poner toda nuestra atención en los casos difíciles, nos hace restar el tiempo necesario a todos los que no tienen problemas y se dedican a trabajar» (Acta n.º 9, marzo del 2000).

Es con Grasso, en su primer año, y con Carámbula como director de Cultura que aparece por primera vez el planteo de un relacionamiento con la ENBA (Udelar) y se abren cursos del área técnica a estudiantes universitarios. También se comienza a incorporar a la dramaturgia joven mediante convocatoria para contar con repertorio contemporáneo y nacional, con asesoría de Alicia Migdal, y se suman talleres de dirección teatral sobre dramaturgia contemporánea abiertos al medio teatral.

En paralelo, se siguen negando reválidas y se define a la escuela como de «enseñanza inicial», sin aclarar quién la plantea, para negar que a una persona con «inmejorables condiciones y un camino ya recorrido» le sean revalidados talleres o cursos que no sean de la institución.

Se abandonan los semestres en los dos primeros años de la cursada y se pasa a una evaluación anual, con una prueba *diagnóstica* en julio, sobre «actitud y aptitud», sin debate al respecto ni aclaración en las actas sobre estos conceptos, lo que hace menos flexible la cursada. Además, se habla de un reglamento que puede «sancionar o reprender».

De esta manera, la toma de actas del comienzo del siglo XXI parece reflejar posturas más restrictivas dentro de la institución, y con mayor peso de la idea de un conservatorio disciplinador, a pesar de contar con un director que parece por sus posturas no adscribir del todo a dicha idea.

En el acta del 16 de mayo del 2000, vuelve a aparecer la relación con la Udelar: «se plantea la necesidad de ir juntando información sobre el Proyecto de Facultad de las Artes, pues pronto nos vamos a ver envueltos en una discusión y tenemos que estar informados, preparados e ir tomando posiciones en el debate». Esto demuestra que el tema de las relaciones con la que hoy es Facultad de Artes llevó más de una década hasta la firma del convenio en 2013 con la ENBA, para ser unidad asociada a dicha escuela. Sin embargo, en la actualidad este convenio está inactivo.

En julio del 2000, el director de la EMAD y la delegada docente Diana Veneziano le informan al consejo de la reunión mantenida con las autoridades de la ENBA y de la EUM (Escuela Universitaria de Música) sobre el tema del relacionamiento institucional. La postura de la EMAD es «no poner en peligro a las instituciones artísticas que tienen funciona-

miento que no depende de la Universidad», a lo que agrega: «Si se tiene en claro el problema presupuestario histórico de la Universidad, de la coyuntura de crisis económica actual y de las claras intenciones de la ENBA y EUM» (intenciones que no se aclaran en el acta). Se establece un relacionamiento a nivel de posgrado y no de grado, de intercambio de estudiantes, y aparece por primera vez el tema del tipo de titulación de la escuela: «Surge el problema de obtener el nivel terciario en la EMAD».

Durante el inicio del siglo XXI, las primeras resistencias planteadas sobre la relación entre la EMAD y la Udelar siempre fueron de orden presupuestario, no entraban en la discusión el enfoque pedagógico, la prueba de ingreso u otros temas que aparecerán recién un quinquenio después. Por su parte, la EMAD se enfrentaba al problema del tipo de titulación que otorgaba, sin reconocimiento formal como *formación terciaria* por ser una escuela municipal. En los noventa se forma una comisión referida al vínculo con la Udelar y se suma a ella Rubén Yáñez, quien será una figura importante en relación con el tema y asumirá un tiempo después la dirección de la EMAD.

Como respuesta, el director Omar Grasso plantea la necesidad de hacer un ciclo de debates sobre políticas culturales para llegar a un acuerdo institucional sobre la postura con respecto a la Udelar. Seguirán las reuniones políticas acerca del tema de Facultad de Artes, sin detalle de lo discutido con Nelly Goitiño en la Junta Departamental y con el nuevo intendente electo Mariano Arana, a quienes se les pidieron reuniones por el asunto.

Grasso también insistirá en las actas en que la escuela «no debe seguir repitiendo tradiciones antiguas y perjudiciales», y se plantea la necesidad de revisar la Carrera de Diseño Teatral para actualizarla y no como mero «servicio» o «decorado» para los actores y las actrices. Además, Grasso crea un espacio llamado Las 19 Calentitas, un espacio libre que de 19 a 19.25 h se abre para mostrar trabajos de estudiantes, funcionarios o docentes. Este tipo de iniciativas va a generar crisis en una escuela que comienza otra vez a rechazar espacios abiertos, al igual que ya había ocurrido con Lagomarsino. De este modo, la convocatoria a la dramaturgia nacional subcuarenta, los talleres de dirección abiertos al medio y con figuras fuera de la EMAD, la propuesta

de Grasso de formar nuevos docentes mediante ayudantías de cátedra y de desarrollar «un real y serio trabajo en conjunto, necesidad de transitar nuevos caminos expresivos y metodológicos, de fomentar un cambio de cabeza en la relación de las diferentes partes que conforman la escuela», además de pedir la conformación de un estatuto docente, generan reacciones de oposición en el CTA (Acta n.º 26, agosto del 2000).

Grasso propone también en su año como director la creación de pequeñas compañías itinerantes de egresados que actúen en el interior y en los barrios, la formación de una comisión de estudio para la evaluación del plan piloto, y declara que se siente cansado por «roces inconducentes» en las discusiones del CTA (Acta n.º 28, setiembre del 2000). Además, por primera vez aparece la «revisión de la actual carrera de actores». Sin embargo, la docente Claudia Pérez vuelve al planteo de que se debería estudiar un plan de estudios común para la EMAD.

Frente a las propuestas de Grasso, el Orden Docente de la EMAD en general reacciona con respuestas negativas por limitaciones reglamentarias o presupuestarias o de falta de estructura. También en esta época aparece el planteo de la Asociación de Empleados y Obreros Municipales (ADEOM) de llevar la reivindicación de presupuestación para los docentes de la EMAD, algo que los delegados docentes de ese tiempo consideraron inadecuado para las características de la escuela.

El director Grasso sigue adelante con alguna de sus ideas, por ejemplo, la de apoyar los trabajos de docentes de Arte Escénico, como los de dramaturgia del actor de María Azambuya, que se despliegan en varios espacios de la escuela con ayudantes de cátedra, pero el CTA le reclama que son decisiones *apresuradas*. Grasso dice hacerse cargo de dichas decisiones y vuelve a pedir una comisión que estudie el plan de formación de actores y actrices. Las tensiones crecientes se pueden leer a pesar del tono mesurado de la toma de actas.

Los estudiantes continúan reclamando la necesidad e instrumentación de la evaluación docente por parte de los grupos, mientras que los docentes plantean que esa evaluación la debe hacer la dirección artística.

En noviembre del 2000, Grasso dice haber tenido una reunión con el director de Cultura Gonzalo Carámbula, en la que le habría planteado ideas y proyectos que habían sido apoyados por la EMAD, como la reestructura de la dirección con un triunvirato docente, con posibilidad de que él dicte clases —algo que el reglamento les prohíbe a las y los directores artísticos— y con la presencia de una asesoría académica o de un coordinador de proyectos especiales. Los docentes, en diciembre del 2000, plantean la incorporación de una «ayudantía de dirección por parte de Rubén Yáñez».

Grasso refleja su disconformidad con una institución que no acompaña sus aires de renovación, por problemas administrativos, de estructura, de falta de tiempo, ni las actividades extracurriculares. En este sentido, declara: «Hay que hacer avanzar a la Institución hacia una apertura o cambio, hay que motorizar a la institución para que esta no se repita y siga idéntica a sí misma». Habla de un necesario *aggiornamento* de «nuevos planes más flexibles para que con una reestructura podamos dar respuesta a nuevos contextos sociales y de entorno», de la maternidad de las estudiantes, de la rigidez del reglamento y de la necesidad de darles opciones, todos aspectos que no serán apoyados.

También es notoria la tensión existente a cualquier apertura de la escuela a nuevas experiencias. En el 2000, Grasso organizó con participantes y docentes externos a la EMAD un taller de dirección que culminó con varios trabajos que se mostraron al público; sin embargo, el Orden de Egresados protestó en las actas por la presencia en el taller de participantes del medio teatral no egresados de la EMAD.

A pesar de que la toma de actas es muy escueta, al leerla parece claro el perfil que la dirección de Grasso aporta a la escuela en el cambio de siglo; con todo, los docentes cierran el acta con la siguiente declaración: «El orden docente no está dispuesto a comenzar el año nuevamente sin tener bien claro los objetivos y la propuesta de la Dirección Artística».

Frente a los reiterados avisos de renuncia por parte de Grasso, en varias actas anteriores, el Orden Docente le responde con su mirada sobre la figura institucional reglamentarista en la que el director artístico

debe ser parte de todos los jurados de devolución a los estudiantes, «entrega de conceptos de evaluaciones y reuniones de profesores de Arte Escénico». Grasso señala que no está de acuerdo con que sea el director artístico el que «transmita a los estudiantes conceptos de otros».

A finales del 2000, se establece la confrontación entre la concepción del viejo conservatorio en el que la o el director dictaba los cuatro años de actuación y era la máxima autoridad y el permanente pedido de *reglamentar* todo ante el reclamo de *abrir* todo. El conservatorio se confrontaba a un artista de su tiempo, con trayectoria internacional, con un enfoque de una dirección más abierta, colectiva, de colaboración, y acorde a una institución más integrada al medio y al campo teatral, «sin insanos mecanismos de presión», en palabras de Grasso, que también pretendía que la EMAD fuera más abierta e integrada a la sociedad. El ya renunciante director destacaba la importancia del afecto, de las buenas relaciones, de la pedagogía que no excluye el sentimiento de alegría en el trabajo de interrelación entre docentes y estudiantes. Eran posturas que no pudieron reconciliarse y terminaron con la salida de Grasso, al que se le pidió la renuncia, incluso desde el Orden de Estudiantes, el más apoyado por el director. Su salida de la institución se acompaña de la siguiente frase: «No es un lugar para mí».

El director fallece en mayo de 2001 a los sesenta años, poco tiempo después de salir de la dirección de la EMAD. El cambio de año marcará el ingreso de Yáñez como coordinador docente y luego director de la escuela.

Siglo XXI: el cambio de plan de estudios y la Universidad de la República

La primera acción pedagógica de Yáñez —con formación en Magisterio— como director es reunir a los docentes por áreas y solicitarles programas actualizados con líneas de trabajo para el primer semestre, con el fin de ordenar las áreas de conocimiento. Luego vuelve a proponer el funcionamiento semestral en los cursos de actuación y la evaluación al final de cada semestre, lo que le da mayor flexibilidad a la formación.

En 2001, los inscritos para presentarse a la prueba de ingreso para la Carrera de Actuación eran 58, y para la de Técnico (Diseño) Teatral, solo 11. Estos números recién aumentarán avanzado el siglo XXI, cuando la comunicación de la EMAD se transforma, y establece su propio sitio web, y se crean el Bachillerato Artístico y otras políticas públicas, como la extensión del Ballet del SODRE y las temporadas de ópera del teatro Solís, los cuales atraen a nuevos perfiles de estudiantes recién egresados del bachillerato. Aun así, los grupos que se conforman luego de las pruebas de ingreso rara vez pasan de la veintena de estudiantes.

En 2012, en un documento de Mercedes Collazo que se le presentó a la EMAD desde la CSE de la Udelar como parte de la discusión sobre la necesidad de revisar el plan de estudios de la institución, se apuntaba la necesidad de trabajar en los siguientes aspectos según las características de formación: ajuste de los perfiles y niveles de formación; actualización de los contenidos de formación para fortalecer el perfil académico; flexibilización y articulación curricular. Y se agregaba como objetivos: flexibilizar las carreras de modo de atender la variedad de intereses de formación de los estudiantes a través de la diversificación de los trayectos de formación; articular de forma estructural la oferta de carreras de la EMAD; establecer nexos específicos con carreras afines del campo profesional a través de pasarelas de formación que garanticen la movilidad estudiantil, tanto a nivel nacional como regional; racionalizar los tiempos de formación y evaluación a través de la reducción de la carga horaria presencial de la carrera, la mejora de las condiciones de cursado y el desarrollo generalizado de

modalidades de enseñanza respaldadas en el uso de entornos virtuales de aprendizaje.

Estas recomendaciones surgían de la necesidad de revisar una historia de formación con etapas muy disímiles, pero con algunas anclas profundas en la tradición, como vimos en el desarrollo documental del siglo XX.

Quedará para siguientes investigaciones el recorrido en lo documental de la historia del siglo XXI, que también contiene un diálogo permanente entre paradigmas antitéticos y tensiones institucionales que hablan de una historia en permanente construcción.

La falta de sistematización

¿Por qué en Uruguay no contamos con un desarrollo sobre la pedagogía de la actuación escrito, sistematizado y registrado? La respuesta sobre la falta de sistematización se encadena con la formación que se ha descrito. Se hace muy difícil que el conservatorio no se siga conservando a sí mismo si no hay reflexión metodológica; si se cree solo en los formatos que Vidiella (2018) describe como subsidiarios de formaciones de oficiales, de fácil a difícil, de marcaje externo; si se sostienen como puntos de vista problemáticos el libre acceso a estudiar, la selección de cuerpos hegemónicos, la exclusión de ciertas identidades u opiniones, la falta de capacitación y formación permanente pedagógica; si no hay carrera docente con concursos e investigación; si no hay extensión en su amplia y profunda concepción, es decir, que no implique solo *mostrar* obras, sino también otras interacciones con la sociedad.

La resistencia de los paradigmas oficiales de conservatorio a asociarse con la universidad, con lo que ello implica para la actuación —formación, investigación y extensión, más un título reconocido terciario superior—, en realidad es la resistencia a un proceso o asociación que acontece en el mundo entero, inclusive en capitales como París —siempre mencionada como modelo de los paradigmas de la EMAD desde Xirgu hasta el presente—, y es en parte la respuesta al

porqué de la falta de sistematización académica de metodologías de actuación.

La actuación se sigue considerando un oficio. No hay publicaciones de libros teatrales sobre su enseñanza, salvo los dos mencionados: el de Bentancur (2011) sobre repertorio y el de Berriolo (2015) sobre clases corporales. Se publica poco o casi nada de ensayo o investigación. La excepción han sido las publicaciones de la ya mencionada Maestría en Ciencias Humanas, opción Teoría e Historia del Teatro, de la FHCE y el trabajo pionero de Mirza y su equipo de investigadoras e investigadores, pero como vimos hay muy pocos textos sobre actuación y su pedagogía.

Desde la Dirección Nacional de Cultura del MEC se intentó publicar reflexiones teóricas sobre artes escénicas en 2009, pero fue un trabajo complejo conseguir que teatristas sistematizaran sus ideas. No había ni costumbre ni tradición en ese campo.

Recién en el siglo XXI, dos egresados de la EMAD se titulan como magíster de la Udelar, Sofía Etcheverry y Juan Sebastián Peralta, pero sus tesis no fueron sobre el campo de la pedagogía teatral, sino sobre prácticas artísticas.

Sin embargo, creemos que la nueva carrera de la Facultad de Artes y su Instituto de Artes Escénicas definirá el campo de nuevas maneras. Es una oportunidad para abrir el juego pedagógico y dialogar entre campos —danza, artes visuales, sonido, *performance*— porque, como señala Alberto Ure (2012), eso de que *el teatro sabe* es una paradoja ilusoria. Otros campos saben mucho de la actuación, solo hay que soltar el poder.

En su *Manual de autodefensa para estudiantes de teatro* de 1983, el docente Ure (2012) dice algo muy contundente: «El desarrollo conceptual y las posibilidades especulativas de la mayoría de los profesores de teatro son mínimas, incluso comparadas con los grados menores de cualquier otra actividad didáctica» (p. 124).

Sus continuadores, Ricardo Bartís y Pompeyo Audivert, incluso Nora Moseinco, han sistematizado y han cruzado saberes con otros campos en Buenos Aires. En su libro *El piedrazo en el espejo. Teatro de la fuerza ausente*, Audivert (2019), quien sistematiza en más de doscientas páginas formatos pedagógicos y estrategias de actuación, señala

también de forma muy clara que si se habla de realismo y naturalismo en el Río de la Plata, se habla de las escuelas soviética y americana que dominaron la escena en los setenta, y agrega que más allá de sus legítimos aportes que atraviesan la matriz de actuación del *mainstream*, en Uruguay al igual que en Argentina, reconoce como legítimas las discusiones «en relación a que su irrupción en nuestro panorama teatral vino a clausurar tendencias autóctonas fundamentales como el circo criollo y el grotesco» (p. 25).

La pedagogía que contempla la emoción

Al analizar las estrategias pedagógicas y los relatos de estudiantes de los dos modelos que consideramos fundantes de la enseñanza de la actuación en Uruguay, aparece en el formato del creatorio la existencia de un factor diferencial: una pedagogía que forma creadoras y creadores. Uno de los aspectos que deben ser contemplados en el campo de la pedagogía, en una comunidad de práctica y aprendizaje, es la consideración de lo afectivo (Copello y Modzelewski, 2017). Poner en valor la relación entre razón y emoción es destacado por investigaciones sobre la pedagogía terciaria superior:

Al declararnos seres racionales vivimos una cultura que desvaloriza las emociones, y no vemos el entrelazamiento cotidiano entre razón y emoción que constituye nuestro vivir humano, y no nos damos cuenta de que todo sistema racional tiene un fundamento emocional (Maturana, 2001, p. 8).

María Inés Copello y Helena Modzelewski (2017) rescatan pedagogías que, basadas en Paulo Freire, proponen que

El acto educativo está directamente vinculado a humanizar, a la práctica de la libertad donde la persona humana se reconoce como sujeto, como ser socio-histórico-cultural que se hace por la

historia y en la historia [...] en la concepción freiriana se entiende que es en los intercambios que los sujetos juntos van aprendiendo a ser, en una relación horizontal, afectiva, dialógica, problematizadora, reflexiva y transformadora (p. 16).

En este sentido, Freire señala: «La afectividad no se encuentra excluida de la cognoscibilidad [sic]» (en Copello y Modzelewski, 2017, p. 16). El paradigma pedagógico de la *téchnē* y sus formatos de enseñanza correspondientes, y en especial la conformación de una elite seleccionada para estudiar, dejan de lado por problemática la órbita del afecto, de la alegría, de las relaciones horizontales, y ponen como un valor central la *distancia* supuestamente *objetiva*, que, sin embargo, es vista por los estudiantes como cargada de subjetividades y *predilecciones* y como un corte negativo en sus desarrollos como creadores.

Uno de los aspectos que parecen claros es que, a la hora de pensar los caminos de una enseñanza de la actuación contemporánea, pública, universitaria, y adaptada a los contextos de los tiempos, revisar estas historias y sus relatos permite tomar posición con mayor rigor científico, en lo que Freire define como «dominio técnico al servicio de la mudanza» (en Copello y Modzelewski, 2017, p. 16). Se plantea entonces el reto para las nuevas formaciones en actuación de abandonar el rompecabezas de conocimientos —transmisión de saberes— y formar estudiantes para la autonomía.

Al revisar las tensiones entre paradigmas pedagógicos que consideramos fundantes en la formación de la actuación en Uruguay, también se constata una contradicción entre polos:

Se trata entonces de polos antagónicos que configuran las formas de pensar la práctica educativa. Los primeros perpetúan un pasado sin restricción: así es como me enseñaron a mí por lo que yo puedo enseñar de la misma manera. Los segundos argumentan: «a mí me enseñaron así, en tales circunstancias y ahora tengo que idear cómo podría enseñar yo a estos estudiantes en la actual coyuntura en la que ocurren sus historias de vida» (Salvá, 2017, p. 71).

Como vimos en las actas del CTA de la EMAD, en las situaciones en que algunos docentes de la Comedia Nacional eran cuestionados por sus estudiantes por aplicar fórmulas que estos consideraban perimidas, esos relatos planteaban que a ese modelo/formato pedagógico se le daba un «poder inmaterial, la práctica vale por sí misma y más allá de realidades concretas, se prescinde de los sujetos involucrados, del estado del arte del conocimiento y de las problemáticas sociales que configuran las instituciones» (Salvá, 2017).

En el paradigma del creatorio, por el contrario, a la manera de las prácticas pedagógicas que vimos en el trabajo de Azambuya y de quienes se posicionan en esta línea, se plantean las prácticas educativas *con* los sujetos pedagógicos, y no *para* ellos. Estamos en el territorio del conocimiento situado y de la responsabilidad ética y social.

La lógica actual y contemporánea ha cambiado. La actual *formación* en actuación es contraria a la lógica formal: no tiene unidad, es ecléctica. Este eclecticismo es el efecto de lo que recolecta un o una estudiante en escuelas, institutos, clases magistrales, entrenamientos, o de lo que le será brindado por una institución de tipo *conservatorio*.

El pasaje de la *formación* a la información no es un problema a solucionar, da cuenta de nuevas dinámicas que esos nuevos cuerpos nos pueden ayudar a descubrir: «La repetición mecánica de una premisa aprendida no determinará nunca la verdadera asimilación de los elementos técnicos si no se comprende lo que hay detrás de la forma de un ejercicio, y esto, claro, requiere de tiempo» (Starosta y Oliver, 2013).

Por eso alguien como Bartís que ha dedicado su vida teatral al entrenamiento de la imaginación creadora de la actuación, insiste en que no tiene una metodología que enseñar a nadie (coincide con Vidiella) y advierte que no hay una *metodología Bartís*. Lo que existe son estímulos, guías, creación de condiciones.

Nadie puede enseñar a *actuar un personaje*. No se le puede decir a una estudiante cómo se hace Nina de *La gaviota* o cómo se hace Eduardo de *En familia*. Nadie puede. Hay que crear las condiciones, hay que entrenar la imaginación y colaborar para que la persona específica se adueñe desde su materialidad de esas entidades y las haga vivir.

Lo que hizo Azambuya en sus formatos pedagógicos en la EMAD fue generar en los estudiantes la posibilidad de que cada uno encontrara su dinámica propia, una que cada cuerpo invente para sí. Actuar depende de un movimiento subjetivo que hace que alguien deje *la* actuación y comience a afirmar *su* actuación.

El debate entre la formación técnico-procedimental asociada a la forma y a la lógica interpretativa y la posibilidad de generar creadores que puedan organizar la información acumulada y desplieguen su propia voz continúa y no terminará, porque «no hay técnica que no desemboque en una poética determinada, ni poética que no requiera modificaciones en el empleo de la técnica» (Serrano, 2004, p. 285).

Temas como la influencia de las poéticas de los docentes artistas en el trabajo de los jóvenes se deben debatir incluso en el Bachillerato Artístico, de donde proviene la mayoría de los estudiantes de la EMAD, y que ahora podrán ingresar a la Udelar y su Facultad de Artes, porque la formación e información contemporánea teatral tiene las mismas complejidades que el resto del campo educativo.

En el proyecto de investigación de profesores de la ENBA, de la FADU y de la EMAD, el equipo docente se planteaba:

El alcance de cuánto debía intervenir el docente, de hasta dónde sostener las ideas y el trabajo de los estudiantes, fue por momento objeto de debate y discusión que produjo el interés del equipo de investigación. La tensión estuvo entre cuidar la iniciativa y las ideas de los estudiantes, y el reconocimiento de que algunas de esas ideas en contextos reales de creación y producción artística o cultural, en las disciplinas involucradas, no tendrían desarrollo. Pero que, de alguna manera, el grupo debía trabajar para hacerlas más complejas, más densas, sin invadir la propia creación estudiantil. (Miranda *et al.*, 2017, pp. 43-44).

Actuar por fuera de la letra

Para volver al mundo de la actuación, veamos qué aspectos podemos destacar de una pedagogía con las características mencionadas en ambos paradigmas.

Algunos de los autores regionales que más se han aproximado a lo que sería una enseñanza de la actuación alineada con la pedagogía de dramaturgia del actor, o formato pedagógico de creadorio, han señalado una y otra vez que el respeto meticuloso por un texto dramático de parte de la actuación «puede resultar un sometimiento que lo idiotiza»: «las poéticas útiles son siempre fragmentarias, y demuestran su eficacia en la capacidad combinatoria y en la franca disposición para transformarse en su propia crítica» (Ure, 2012, pp. 103-104).

Como pedagogos, docentes, directores, podemos en el siglo XXI prepararnos para formar o trabajar con la actuación estableciendo con claridad en qué paradigma nos vamos a parar: ¿la actuación como interpretación de un texto al que hay que serle fiel? ¿La actuación propia, con reconocimiento a su cultura y raíces, situada, corporizada e individual que funciona en solo o en colectivo, donde no hay autor/autoridad?

Hemos visto clases de actuación donde la docencia toma el rol de autoridad que marca y raya el cuerpo de los estudiantes hasta el cansancio, incluso indicando *cómo debe ser dicho* el texto o *cómo debe ser exactamente el gesto*, y hemos visto clases o entrenamientos actorales en que la docencia propicia el espacio para la creación, establece pautas, acuerdos, marcos, mezcla o crea ejercicios o consignas, deja que la actuación se despliegue, y sabe ver, pone su atención en lo que la o el otro desarrolla frente a sus ojos. Como señala Ure (2012), no hay nada más cruel que presenciar en una clase de cualquier tipo que la docencia transforme a un estudiante en «*sparrrings* de cualquier sádico de bolsillo» (p. 115).

El problema de la conformación de una matriz de lo que es *buena actuación* en Uruguay viene dado por no haber recibido una herencia local clara, por haber sido torcido el brazo de la actuación local (como vimos en el capítulo 2), y porque muchos de los egresados de

esa *buena* matriz salen a formar escuelas, academias, o a dictar teatro en los liceos. No obstante, los egresados de la pedagogía de creatorio han salido también a crear con poética propia y también han formado escuelas. Al asistir a un espectáculo teatral se puede detectar de qué matriz viene esa actuación que vemos frente a nuestros ojos.

Al dirigir o entrenar con la actuación del creatorio y la dramaturgia de la actuación, frente a propuestas concretas las asociaciones se despliegan rapidísimo, sin buscar resultado, se prueba una y otra vez hasta que se llega a algo que nos resulta fascinante de ver, quedamos imantados por esa actuación que no repite formatos ni fórmulas ni es obediente. Incluso si los acuerdos y las consignas de trabajo son claras y no se interrumpe ni interviene todo el tiempo con un control de conservatorio, todo puede suceder, porque «cuando una técnica no comprende la estética que la delimita y una estética no entiende la historia propia que recompone, se puede transformar en su más grotesca negación» (Ure, 2012, p. 118).

La docente teatral argentina Nora Moseinco señala, en las diversas charlas disponibles en YouTube y en varios textos en internet, aspectos muy cercanos a las ideas que hemos visto en el capítulo 3 sobre el trabajo creativo de María Azambuya. La traemos por ser una discípula mujer de los referentes masculinos argentinos que hemos mencionado y porque comparte con Azambuya algunos conceptos claves a la hora de pensar las pedagogías para la actuación.

Moseinco (en Centro Cultural Rojas [CCR], 2021) habla de que la *téchnē* o la técnica asociada a la enseñanza de la actuación puede ser compleja en la medida en que nos coloquemos en el paradigma de *hacer X para lograr algo*, es decir, ciertas palabras que se asocian a pasos para lograr un producto. Al describir la pedagogía para la actuación en la que ella cree, señala que lo que se suele llamar *técnica* en realidad se centra en la mirada de quien observa la actuación (docente) que sucede frente a sus ojos. Lo que la pedagoga plantea es la creación de dispositivos para que otro trabaje lo creativo de sí mismo, es decir, que lo que debemos pensar es qué hace la docencia cuando algo ocurre en la clase. Su idea consiste en que es más importante cómo se posiciona la docencia para enseñar, qué elementos abiertos aporta para crear esas

condiciones, porque «ningún maestro tiene la menor idea de a lo que va a llegar el que está allí frente a uno».

Su reivindicación de la no técnica, del caos, de lo asociativo, de la incertidumbre nos recuerda a Azambuya en la oficina de la dirección de la EMAD preguntándose si no era *ineficiente* como docente porque dejaba a sus estudiantes trabajar solos, sin incidir en sus procesos, hasta que los iba a ver. De acuerdo con Moseinco, allí es donde, al mirar,

la docencia trata de guiar de manera más conectada —me gusta más que la idea del talento— con una actitud de mucha conexión y atención sobre lo que ve, el coraje, la entrega, porque la docencia está entrenada en ver lo que se logra y no en los problemas que tiene alguien... la docencia celebra que la otra o el otro están ahí trabajando (Centro Cultural Rojas, 2021, transcripción del CCR).

Algunos elementos sobre los que siempre se les pregunta a los docentes de actuación es sobre los métodos, entendidos como un cúmulo de ejercicios o consignas. Los paradigmas pedagógicos que apuestan a inventar sus propias maneras de proponer un campo de trabajo fértil para la actuación son aquellos en los que las consignas «tienen que proponer algo que no maneje la especulación de resultados». En esto se juega la diferencia entre los métodos y sistemas teatrales del siglo XX —Stanislavski, Strasberg y todas sus derivaciones— y la pedagogía de creatorio, que no contempla lo cerrado y que siempre transcurre en el presente de la actuación, en lo que Bartís (2022) llama «el acontecimiento de la actuación», es decir, el deseo de que algo pase, no como técnica (*téchnē*); que aparezca lo que no es buscado, «no nombrarlo para que aparezca» (Moseinco en Centro Cultural Rojas, 2021). En este paradigma, el formato pedagógico de la clase, el ensayo o el entrenamiento actoral plantea que la actuación no debe tensionarse en narrar conflictos, debe olvidar el *para qué* se hace algo.

Al ver dictar clases a otra maestra argentina del campo del *clown* como Cristina Moreira, quien formó a algunos referentes argentinos como Batato Barea y Guillermo Angelelli, quien fue creadora del Club del Clown y quien vino a Montevideo a entrenar en *clown* a la genera-

ción de César Troncoso y otros actrices y actores de los noventa, el entrenamiento se centraba en la situación dada. El *clown* entra a la sala de operaciones. No sabemos nada de dónde viene ni por qué ni para qué. Lo que se le pide a la actuación es que actúe, que se despliegue de manera asociativa, sin tensionarse en narrar conflictos.

Uno de los aspectos que se pueden problematizar en este punto es entonces la selección de talentos para entrar a escuelas o conservatorios. Si la pedagogía artística crea dispositivos rígidos de selección de supuestos talentos sobre la base de supuestos criterios técnicos, en apariencia medibles o evaluables, deja de lado esta posibilidad que plantean tanto Moseinco como Azambuya. De hecho la propia Azambuya hackea la idea de docente o maestra frente a una clase pasiva y plantea dispositivos de creatorio para que la actuación trabaje. La maestra está dentro de la escena de la clase, con elementos para estar allí, acompaña sus búsquedas en el mismo procedimiento que las y los estudiantes (Moseinco en CCR, 2021).

Volviendo al paradigma pedagógico de la *téchnē*, que categoriza lo que es adecuado de lo inadecuado, el sí del no, si la pedagogía artística no tiene la urgencia de cambiar situaciones que se dan en la clase, se produce una incomodidad, pero si el formato pedagógico establece acuerdos previos, ciertos marcos, la docencia no puede enojarse por lo que no ocurre según sus creencias o ideas de lo que está bien.

Moseinco (en CCR, 2021) habla de la curiosidad. Todas y todos tenemos curiosidad por las cosas. Azambuya, en sus cuadernos de notas de clase que se encuentran en el CIDDAE, veía a sus estudiantes como eran, no marcaba correcciones o cambios, seguía sus procesos y los dejaba ser y llegar a lo que llegaran en el marco de los acuerdos establecidos: formato pedagógico. Si hay algo que quedaba claro al escuchar a Azambuya en reuniones de evaluación de estudiantes, era que ella comulgaba con la idea de que en realidad en la actuación «no hace falta hacerlo bien», es más importante el cómo lo hacen *esos* estudiantes.

Los marcajes externos no solo acontecen en el conservatorio. Desde la creación en 2006 del Bachillerato Artístico, muchos egresados de la EMAD pasaron a ser docentes de teatro en la educación secundaria.

Al trabajar con estudiantes en el proceso de pruebas de ingreso a la EMAD durante dos semanas en el llamado *cursillo* que hace una preselección para la selección final del jurado, una egresada del Bachillerato Artístico se comportaba en las clases como si fuera una actriz antigua, impostando la voz, con ademanes, y era una joven de dieciocho años; la pregunta fue ¿por qué se comportaba así?, y la respuesta fue que se comportaba así porque su profesor de teatro en el bachillerato le había dicho que eso era lo que se esperaba de ella en la situación de actuación. Algo similar se pudo comprobar frente a algunos actores de la Comedia Nacional de la generación del siglo XX, cuya actuación se basaba en formas de decir, elocuciones repetidas, ademanes, sin siquiera autopercibir que el habla fuera antinatural o impostada.

Una vez que en la situación de clase o ensayo se pueden cuestionar esas situaciones y existe apertura de la actuación a cuestionarse, es cuando comienza a suceder algo más allá de los currículos ocultos de la pedagogía teatral. La estudiante que *actuaba a la manera antigua* ingresó a la EMAD y pudo destacarse como una creadora personal y única, dejó de lado esas formas aprendidas por un docente no formado en formatos pedagógicos. Ese es el otro problema para la formación artística en la enseñanza secundaria: si la docencia no está formada en pedagogía artística, se limita a repetir las fórmulas aprendidas en sus propios pasajes por la escuela y la escena.

La actuación, cosa de mujeres; lo serio, cosa del canon

El estudio y evaluación de la historia de las artes no es producto de una especialidad *neutra* y *objetiva*, sino de una práctica ideológica (Parker y Pollock, 2022). El lenguaje es uno de los campos en que esa ideología opera. No impacta de igual manera en el imaginario decir *maestro* que *maestra*. El maestro es aquel referente de mérito relevante entre su clase, mientras que la maestra es la de la escuela primaria, la segunda madre, la dulce. A los artistas varones ya vimos que se los

nombra por su apellido y a las mujeres por su nombre de pila, en todas las artes, como una suerte de «inconsciente político», según Parker y Pollock (2022), por ejemplo, Picasso/Frida, Yáñez/María, etc. Si se repasan las entrevistas de las y los discípulos de Azambuya, siempre se refieren a ella como María. En el mundo anglo es peor la diferencia entre *old master* y *old mistress*.

Parker y Pollock (2022) señalan algo que queremos mencionar en el final de este libro: siempre se ha asociado a las referentes mujeres del arte con figuras masculinas, discípulas de artistas hombres. Sin embargo, ni Xirgu dependió de Rivas Cherif para ser Xirgu en América ni Azambuya dependió de las acciones de Yáñez para ser Azambuya. Tampoco sus biografías sirven para explicar su arte. Ni Xirgu ni Azambuya respondieron al estereotipo de la madre bondadosa, pero sus estudiantes las cargan de adjetivos que suelen ser positivos en varones y las distancian de las mujeres: imponente, rígida, disciplinada.

Parker y Pollock (2022) al estudiar el lugar de las mujeres en las artes visuales, discuten con los feminismos que quieren estudiar a mujeres «fuertes, empoderadas y excepcionales». En este sentido, considera que la realidad de esa persistente ideología de creatividad masculina y alteridad femenina es perjudicial para las artistas. Estudiar a las maestras es también estudiar a las pocas que la historia puede rescatar de generaciones enteras de varones en la práctica teatral y en la pedagogía. Las generaciones se ven condicionadas por lo que les enseñamos y les contamos, y es importante no olvidar que las «tecnologías del género» existen (De Lauretis, 2000). Las maestras no deben ser estudiadas por su *exotismo* en el canon, sino como parte del campo, igual de autorizadas que sus colegas varones.

Bartís, en un reciente texto publicado en 2022 por Odile Quirot sobre la actriz francoargentina Marilú Marini, habla en el posfacio de la actuación de las mujeres y sus matrices. Si se piensa en la idea de lo que es ser una *buena actriz*, lo que el director y pedagogo reflexiona sobre la aparición de una figura como la de Marilú Marini en Argentina puede ser trasladado a Uruguay para las dos mujeres que estudiamos y que trabajaron los paradigmas fundantes de la actuación uruguaya.

Si les pedimos a los lectores que hagan una lista de las cinco mejores actrices uruguayas, es muy probable que no aparezcan las cómicas. Y si aparece una China Zorrilla, será recordada por sus roles dramáticos, como sucede en el libro de Claudia Pérez (2018) y su capítulo sobre la directora Laura Escalante. Zorrilla, para la academia o el campo teatral, es Madre Coraje de Brecht y no la actriz de *Esperando la carroza*, de Jacobo Langsner, como la memoria popular la debe recordar.

Dice Bartís (2022) sobre la figura de Marini:

Le viene muy bien a la escena argentina la aparición de una actriz como ella. Sino el riesgo es que parecía que el canon de la buena actriz argentina era el dramatismo extremo, y ese aspecto empezaba a pesar sobre algunas actrices que son extraordinarias, acentuado por la repetición un poco mecánica y la ausencia de dirección (p. 201).

Además, el director advierte sobre un riesgo que la actuación uruguaya comparte con la argentina en el caso de las actrices: el teatro genera solemnidad, «el teatro tiene esa cosa peligrosa, tonta, vieja, de tener que bajar línea en algún momento para hacerse pasar por algo importante» (p. 202). Bartís señala en la línea de tradición a Catita, a Jorge Luz, y podemos pensar cuál sería la línea de tradición de las cómicas locales, entre las que no deberían faltar Imilce Viñas, Cristina Morán, o incluso Agösto y su personaje Alzira.

El propio Agösto, discípulo de Azambuya, decía en las entrevistas para este libro que, a pesar de haber ingresado a la EMAD y ser perseguido por su peso corporal, su homosexualidad y su monstruosidad cómica fuera de todo sistema, sus personajes travestidos como Alzira son herederos de una pedagogía que amaba al monstruo, ya fuera femenino, masculino, género fluido o trans, una monstruosidad definida en oposición a ese canon de lo serio, de lo dramático, de lo que está bien. Una de las cosas en las que coinciden Bartís y Azambuya es en apoyarse en formatos pedagógicos basados en la libertad de la actuación como campo rítmico, del comportamiento

y de la creación sin condicionamientos del tipo de *marcaje externo*, *téchnē* o *raya* (Miranda *et al.*, 2017).

Bartís (2022) señala que lo cómico es percibir las fracturas o los agujeros que la realidad produce y poder aprovecharlos para disparar algo y revelar varias cosas al mismo tiempo. También los formatos pedagógicos y la enseñanza de la actuación de Azambuya y de Bartís, y por ende de cualquiera que opte por este camino para la escena y la docencia en la actividad teatral, se basan en respetar la inteligencia actoral, la inteligencia escénica. «Lo real —dice Bartís (2022)— siempre tiene un aspecto ridículo, cómico, no siempre su anverso» (p. 203). Si pensamos en la frase de Agösto, *Azambuya amaba a tu monstruo*, coincide con una mirada de la pedagogía que afirma que la picaresca expresiva, la velocidad intelectual en la escena para percibir esas fracturas, el grotesco, la diferencia, la no solemnidad conforman otra escena, una actuación *otra*.

Las actrices que no caminan por la línea de lo dramático solemne suelen ser populares, pero no suelen pertenecer al *mainstream* o al canon, y allí hay una clave para entender lo que en realidad significa la frase *la actuación sabe*. Bartís (2022) reformula esa idea y expresa: «la actuación, sabe mucho más de la fuga, lo lateral, lo causal, lo azaroso, un orden nuevo, diferente que está en movimiento» (p. 204).

Para poner ejemplos locales, se pueden citar experiencias con actrices que dominan la fractura de lo cómico, la rítmica y el tiempo de lo cómico para la mirada del espectador, al que siempre necesitan para hacer funcionar su despliegue, al contrario de la pedagogía de la actuación y de la dirección teatral. Parece —por lo que hemos visto hasta el momento— muy necesario que esas modalidades se respeten sin interferir, que se habilite tanto en la clase como en el estudio o el ensayo la creación y el despliegue de la actuación sin rayar los cuerpos/bocetos.

Isabel Legarra, actriz del Teatro Circular y luego de la Comedia Nacional, no necesitaba nunca del marcaje externo, aportaba su propio ritmo, su propia poética. Podía no respetar de manera exacta la letra, pero la escena fluía, generaba la risa interna de la propia actuación, siempre eficaz desde la mirada externa. En 2001, en los ensayos

de *Atentados contra su vida* de Martin Crimp, preparó un monólogo y lo trajo al ensayo, inventó un personaje alcohólico, terrible, monstruoso y cómico a la vez, y de una eficacia comprobada en las funciones, en las críticas y en los premios que recibió el elenco.

En el montaje de *Bodas de sangre* de Lorca, también con la Comedia Nacional, Jorge Bolani preparó a partir de estímulos, imágenes, materiales visuales y lecturas —sin ninguna idea impuesta desde la autoridad/autoral de la dirección— una versión cómica y camp del monólogo poético y siempre —hasta 2008— solemne de la luna —los mismos versos que recordaba Schinca: «Cisne redondo en el río [...]» (Guerra, 1999, s. p.)—. El quiebre que proponía Bolani del paradigma de la estetización de *cómo decir a Lorca* fue explicitado por un enfurecido miembro de la Academia Nacional de Letras que escribió una carta de rechazo a los medios de prensa, que transformaron, por polémica y curiosidad del medio local, la aparición de La Luna de Bolani y de La Muerte de Juan Carlos Worobiov en una tensión de estadio de fútbol antes de que se patee un penal. El quiebre de los paradigmas genera grietas.

Se acusaba a la versión de esa luna como algo «patético, grosero y deformante, más propio de las burlas de tablado y patota, que de una muestra de teatro serio» (en Reyes, 2008), lo cual nos retrotrae a las tensiones planteadas en cada uno de los capítulos de este libro, las oposiciones entre *lo serio* del canon y el rechazo a lo que parece no ser técnico, a la actuación que no se posiciona en la solemnidad.

Tanto en Bolani como en Legarra, y en muchos estudiantes de teatro, se encuentra esa cuota *ridícula, payasesca, atorrante* que Bartis (2022) le detecta a Marini. Si bien algunas veces se pudo señalar en clases a estudiantes sobre *matar al macaco o no hacer la morisqueta*, es decir, *el como si* —lo que significa evitar la comicidad o el dramatismo de *fórmula vacía*, o sea, técnico—, no hay nada más placentero que ver desplegar al ridículo consciente, a la *atorrantez* o a la monstruosidad inesperada, en una clase de actuación o en un ensayo, si viene de la sensibilidad, de la autoría personal, de la voz propia. Se trata del verdadero placer de actuar, de la complejidad de lo que se está haciendo

con total liviandad, sin demostrar jamás lo agotador o complejo que puede ser esa cabriola, esa pausa, ese despliegue.

Hay un momento en que el mármol dentro del teatro y de la ubicación de las cosas de prestigio viene acompañado de ciertas creencias que tornan acartonados a los seres (Bartís, 2022). Por eso la frase *la actuación sabe*, tan manoseada en las escuelas o en los ensayos, se refiere, en el caso de las pedagogías de creatorio, no al dominio de la *téchnē*, sino a la apertura, a que, si lo que acontece no es perfecto, no hay problema, lo importante es el propio acontecimiento frente a nuestros ojos.

La teatralidad ocurre entre la mirada y la actuación, idea bartisiana por excelencia. Si bien la escena se constituye por las capas de relatos plásticos, espaciales, sonoros, el campo de batalla es en y a través de la actuación. Tal como hemos podido ver en el camino pedagógico y artístico de Azambuya, ese es el paradigma que retomamos para una posible pedagogía del presente y en especial del futuro en el campo teatral local; la tragedia en el sentido clásico, el drama burgués mezclan poco, porque respetan en exceso el canon de cercanía con el modelo (Bartís, 2022). Lo popular, tan rechazado desde los orígenes de nuestra génesis como escena, como campo teatral y su respectiva pedagogía, como hemos visto, ha portado siempre una cuota de dolor, pero también lo popular es consciente de estar en la situación y por eso la actuación se ríe. Esta idea es la que portan las actuaciones singulares y la pedagogía que permite despliegues y no raya.

Contra la solemnidad

Ileana Diéguez (2010) trae una cita de Foucault que es apropiada para este final abierto a nuevas reflexiones sobre el campo de la actuación: «No tiene sentido preguntarse si el teatro es verdadero, si es real, si es ilusorio o si es engañoso; solo por el hecho de plantear la cuestión desaparece el teatro. Aceptar la no-diferencia entre lo verdadero y lo falso, entre lo real y lo ilusorio, es la condición del funcionamiento del teatro» (p. 243). Según Diéguez, en esta observación habita una alta liminalidad y carga política que da cuenta de las manipulaciones filosóficas e ideológicas que se han esgrimido para solemnizar e institucionalizar el teatro en nombre de *la verdad*:

Pero no es únicamente la presencia del actor la que asegura la transgresión del universo representacional del personaje, como tampoco podría reducirse la compleja crisis de las representaciones a la recuperación de lo corporal o lo performativo. No es un teatro del cuerpo el llamado a llenar el vacío de diferencias en que nos puede haber sumido un teatro del racionalismo, del realismo decimonónico o de las modas que se imponen desde los centros culturales. No es solo la representación como dispositivo escénico el que se problematiza, expande o transgrede, sino el corpus político de todas las formas de representación, incluyendo el artista que irrumpe en los espacios como traza ética —más que como trazo estético—, no solo una presencia física, sino el ser puesto ahí, un sujeto y un ethos que se expone ante otros, más allá de la pura fisicalidad (Diéguez, 2010, p. 246).

En 2005, la docente de la EMAD Claudia Pérez se refiere en su texto «EMAD, problematizaciones de su inserción en la enseñanza universitaria» a los desafíos para definir un nuevo perfil de egreso de la Carrera de Actuación:

El rol docente, por otra parte, oscila entre el maestro jerárquico y dotador del saber y el docente-acompañante —descubridor junto

al estudiante—, que lo habilite a buscar su propio modelo de investigación y creación. Un perfil que podría reunir, de acuerdo al grado de aprendizaje en que se encuentre el estudiante, los roles de formador y acompañante: ¿Cuál es el rol del profesor de universidad, el de transmitir conocimientos o el de acompañantes (colaborador) de formación? (p. 47).

Es interesante llegar al final acompañados de Rancière (2013) y su planteo de lo que llama «paradoja del espectador», a la que podríamos sumar la *paradoja de la pedagogía* en materia teatral. El autor, en su libro *El espectador emancipado*, señala que el modelo mimético establecido por el teatro europeo desde el siglo XVIII fue similar a lo que se puede denominar como *modelo pedagógico de la eficacia del arte*, modelo que condiciona para un determinado campo la producción y el juicio de los *contemporáneos*.

Este modelo determina los roles en el campo, y a los espectadores y estudiantes los deja «separados al mismo tiempo de la capacidad de conocer y del poder actuar» (Rancière, 2013, p. 10).

Nos hace falta otro teatro, un teatro sin espectadores: no un teatro ante asientos vacíos, sino un teatro [y una pedagogía] en el que la relación óptica pasiva implicada por la palabra misma, esté sometida a otra relación. [...] El teatro es el lugar en el que una acción es llevada a su realización por unos cuerpos en movimiento frente a otros cuerpos vivientes que deben ser movilizadas. Estos últimos pueden haber renunciado a su poder. Pero este poder es retomado, reactivado en la performance de los primeros [...] Hace falta un teatro sin espectadores, en el que los concurrentes aprendan en lugar de ser seducidos por imágenes, en el cual se convierten en participantes activos en lugar de ser *voyeurs* pasivos (Rancière, 2013, p. 11).

La idea rancieriana de un teatro que permita aprender también se refiere a la posibilidad de pensar la pedagogía de la actuación sobre la base del funcionamiento alternado, mezclado y reinventado de los dos

principales paradigmas pedagógicos que introducen las dos mujeres que hemos estudiado en el libro: Xirgu y Azambuya.

La diferencia entre ambos paradigmas es lo que se puede leer en las tensiones del conservatorio pos-Xirgu, en la que los *maestros* reclaman que les estudiantes *aprendan lo que ellos creen que deben aprender*, es decir, el papel atribuido al maestro es el de «suprimir la distancia entre su saber y la ignorancia del ignorante» (Rancière, 2013, p. 195). Lo paradójico es que esto obliga al maestro a siempre poner entre él y el estudiante una nueva ignorancia. Los maestros del paradigma repetido a lo largo del siglo XX dentro del conservatorio no solo detentan «un saber ignorado», sino que se posicionan como «aquel que sabe cómo hacer de ello un objeto de saber, en qué momento y de acuerdo con qué protocolo» (Rancière, 2013, p. 195).

Si la pedagogía se coloca en el segundo paradigma, se parte de la idea rancieriana de que:

no hay ignorante que no sepa ya un montón de cosas, que no las haya aprendido por sí mismo, mirando y escuchando a su alrededor, observando y repitiendo, equivocándose y corrigiendo sus errores. Pero ese saber, para el maestro, no es más que un saber de ignorante, un saber incapaz de ordenarse de acuerdo con la progresión que va de lo simple a lo complejo [...] La emancipación intelectual es la verificación de la igualdad de las inteligencias [...] la igualdad en sí de la inteligencia en todas sus manifestaciones. No hay dos tipos de inteligencias separadas por un abismo (Rancière, 2013, p. 191).

Docentes como Azambuya son maestras ignorantes, no porque no sepan nada, sino porque abandonan y abdican «el saber de la ignorancia y disociado de tal suerte su maestría de su saber» (Rancière, 2013, p. 22). Azambuya se sentía ineficaz por no estar en clase *marcando*, opuesta al viejo docente del conservatorio que declaraba que el alumno debía aprender lo que él decía que debía aprender. Azambuya y su paradigma ponen de lado *su saber*, proponen que la actuación se

aventure en lo desconocido, que diga lo que ha visto y lo que opina de lo que ha visto, que abandone la fijeza de las posiciones.

Esa fue la paradoja de Azambuya como *maestra ignorante*: sus estudiantes aprendieron cosas que ella no sabía que sabía. La pedagogía *embrutecedora* es la lógica de la *transmisión de lo idéntico*. Como cierre de este trabajo, que pretende ser una apertura a debates e intercambios y proponer una docencia que respete y ame a las y los monstruos, diremos con Rancière (2013):

Despachar a los fantasmas del verbo hecho carne y del espectador vuelto activo, saber que las palabras son solamente palabras y los espectadores solamente espectadores puede ayudarnos a comprender mejor el modo en que las palabras y las imágenes, las historias y las performances pueden cambiar algo en el mundo que vivimos (p. 28).

Bibliografía

Bibliografía

Abirad, I. (1989), Teatro para niños”, una herramienta para la sensibilidad y la cultura. *Ultimas Noticias*

Achugar, H. (Ed.) (1991). *Cultura(s) y nación en el Uruguay de fin de siglo*. Montevideo: FESUR.

Achugar, H., y Caetano, G. (Comps.) (1992). *Identidad uruguaya: ¿mito, crisis o afirmación?* Montevideo: Ediciones Trilce.

Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Barcelona: Octaedro-EUB.

Alfaro, M. (1992). Cultura subalterna e identidad nacional. En H. Achugar y G. Caetano (Comps.), *Identidad uruguaya: ¿mito, crisis o afirmación?* (pp. 123-134). Montevideo: Ediciones Trilce.

Audivert, P. (2019). *El pedrazo en el espejo. Teatro de la fuerza ausente*. Buenos Aires: Libretto.

Barrán, J. P. (2014). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

Bartís, R. (2022). La picaresca expresiva. Conversación con Ricardo Bartís. En O. Quirot, *Marilú Marini. Crónicas francoargentinas* (pp. 199-208). Buenos Aires: Libretto.

Bentancur, M. (2011). *Visiones en movimiento*. Montevideo: MEC.

Benvenuto, A., Cornu, L., y Vermeren, P. (2005). La actualidad de *El maestro ignorante. Le Télémaque*, (27), 21-36.

Berriolo, N. (2015). *El cuerpo en juego. Laboratorio de expresión y comunicación por el movimiento*. Montevideo: IAM.

Bianchi, C. (2019, marzo 7). Jimena Márquez: «No me sorprendieron los audios, sí que la gente se sorprenda». *Montevideo Portal*. Recuperado de <https://www.montevideo.com.uy/Noticias/Jimena-Marquez--No-me-sorprendieron-los-audios-si-que-la-gente-se-sorprenda--uc711970#>

Borges, G. (2019). Cocoliche en el tablado. *Encuentros Latinoamericanos*, 3(2), 195-217. <https://doi.org/10.59999/3.2.474>

Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

————— (2000). Sobre el poder simbólico. En *Intelectuales, política y poder* (Trad. A. Gutiérrez, pp. 65-73). Buenos Aires: Eudeba

————— (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Tucumán: Montessor.

Braselli, G. (2012). El teatro de la postdictadura uruguaya buscando su voz. *Gestos*, 27(53), 79-93.

Burgueño, M. E., y Mirza, R. (1989). Margarita Xirgu. Crónica de una pasión. *El Público*, (36), 21-28.

Butler, J. (2015). Conferencia «Cuerpos que todavía importan» [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=-UP5xHhz17s>

Caetano, G. (1991). Notas para una revisión histórica sobre la «cuestión nacional» en el Uruguay. En H. Achugar (Ed.), *Cultura(s) y nación en el Uruguay de fin de siglo*. Montevideo: FESUR.

Campodónico, C. (1999). *El vestuario se apolló. Una historia del Teatro El Galpón*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

Carballido, S. (2018). *Una aproximación a los programas educativos de la carrera en Actuación en la Escuela Multidisciplinaria de Arte Dramático desde 1985 hasta hoy*. Manuscrito inédito. Diploma en Gestión Cultural, Universidad de la República, Montevideo.

Carreño, G. (2013). *La vinculación entre las demandas sociales en formación musical terciaria y la oferta académica de enseñanza de la Escuela Universitaria de Música*. Montevideo: CSIC, Universidad de la República. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/10550>

Castillo, R., y Freire, A. (1986). *Conversaciones con un director de teatro*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

Centro Cultural Rojas (CCR) (2021). *Maestras. Capítulo 10: Nora Moseinco. El goce deja huellas profundas* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=m68XYfwGRpU>

Collazo, M. (2012). *Informe de asesoramiento a la dirección de la EMAD*. [Inédito] Montevideo: CSE, Universidad de la República.

Comedia Nacional (2021). *Huellas: Fernando Vannet* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=nsBNMSC-nSw>

—————(s.f.). *Los espectáculos de Margarita Xirgu*. Recuperado de <https://comedianacional.montevideo.gub.uy/node/93/la-institucion/historia/actrices-y-directoras/los-espectaculos-de-margarita-xirgu>

Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) (2005). *Carreras técnicas y tecnológicas. Niveles de titulación*. Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de https://www.fing.edu.uy/sites/default/files/claustro_citaciones/2010/distribuido/1512/17-dist1_1.pdf

Copello, M., y Modzelewski, H. (Comps.) (2017). *Combatiendo la soledad pedagógica del docente universitario. Una mirada interdisciplinaria a nuestras prácticas en las aulas*. Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de https://www.csic.edu.uy/sites/csic/files/modzelewski_combatiendo_la_soledad_pedagogica_fhce.pdf

Cuarteto de Nos (1991). Tabaré, that's right. En *Canciones del corazón* [disco] Montevideo: Orfeo.

Cultelli, M. (2014). *Experiencia y concepciones pedagógicas en IENBA. Contextos, resistencia cultural, identidades y vigencias*. Montevideo: CSE, Universidad de la República.

De Lauretis, T. (2000). *La tecnología del género*. Madrid: Diferencias.

Del Cioppo, A. (1957). Bertolt Brecht. *Teatro Independiente*, (6).

Dias, B., e Irwin, R. (2013). *Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia*. Santa María: Editora UFSM.

Diderot, D. (1994). *La paradoja del comediante*. Ciudad de México: Ediciones Coyoacán.

Diéguez, I. (2010). De malestares teatrales y vacíos representacionales: el teatro trascendido. En Ó. Cornago (Coord.), *Utopías de la proximidad en el contexto de la globalización. La creación escénica en Iberoamérica* (pp. 241-262). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

————— (2014). *Escenarios liminales. Teatralidades, performatividades y políticas*. Ciudad de México: Paso de Gato.

Domínguez, C. M. (2021). *Dura, fuerte y alocada. La historia del Teatro El Galpón*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

Dubatti, J. (2012). *Cien años de teatro argentino*. Buenos Aires: Biblos.

Durell, M., Chiong, C., y Battle, J. (2007). Race, gender expectations, and homophobia: a quantitative exploration. *Race, Gender & Class*, 14(1-2), 299-317.

Efland, A. D. (2005). Problems confronting visual culture. *Art Education*, 58(6) 35-40.

Ellsworth, E. (2005). Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad. Madrid: Akal.

Escuela Municipal de Arte Dramático (EMAD) (1999). *Cincuenta años EMAD: Escuela Municipal de Arte Dramático «Margarita Xirgu» 1949-1999*. Montevideo: IM.

Escuela Multidisciplinaria de Arte Dramático Margarita Xirgu (EMAD) (2013). *Evaluación docente a estudiantes*. Documento de trabajo. Manuscrito inédito.

————— (2017). *Carrera de Actuación. Plan de estudios 2013*. Recuperado de <https://www.emad.edu.uy/ensenanza.html>

————— (s. f.). Preguntas frecuentes [Sitio oficial]. *EMAD*. Recuperado de <https://www.emad.edu.uy/institucional/preguntas-frecuentes.html>

Estrades, J. (2021). Teatro de creación colectiva: un movimiento de cambio en el teatro de los noventa. *Revista [sic]*, (28), 142-151. <https://doi.org/10.56719/sic.2021.28.37>

Fernández Troiano, G. (2010). Tres posibles sentidos del arte en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, (52), 23-41. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie52a01.pdf>

Fischer-Lichte, E. (2022). *Estética de lo performativo*. Madrid: Abada.

Foguet i Boreu, F. (2002a). Tres cartes inèdites de Margarida Xirgu. *Assaig de Teatre*, (33), 253-264. Recuperado de <https://raco.cat/index.php/AssaigTeatre/article/view/145789>

————— (2002b). Conferència inèdita de Margarida Xirgu. *Assaig de Teatre*, (35), 161-171.

————— (2005). El retorn de Margarida Xirgu a terra catalana el 1988. *Assaig de Teatre*, (47), 175-181. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/AssaigTeatre/article/download/146112/249192>

————— (2010). *Margarida Xirgu, cartografia d'un mite*. Barcelona: Museu de Badalona.

Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.

————— (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

Frenkel, V. (2007). A place for uncertainty: towards a new kind of museum. En G. Pollock y J. Zemans (Eds.), *Museums after modernism. Strategies of engagement* (pp. 119-130). Londres: Blackwell Publishing.

Gandolfo, C. (1991). Ser y actuar. Para el boletín del Centro Andaluz de Teatro. En *Estudio de Carlos Gandolfo*. <https://actors-studio.org/web/textos/por-carlos-gandolfo/ser-y-actuar/>

Gené, J. C., y Cosentino, O. (2010). *La puesta en escena en el teatro argentino del Bicentenario*. Buenos Aires: Fondo Nacional de las Artes.

Giunta, A. (2019). *Feminismo y arte latinoamericano. Historias de artistas que emanciparon el cuerpo*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Golluscio de Montoya, E. (1986). Beatriz Seibel, *El teatro «bárbaro» del interior. Testimonios de circo criollo y radioteatro*. *Caravelle*, 46(1), 152-154.

Guerra, F. (1999). La mediocridad nos asedia. *Espacio Latino*. Recuperado de https://letras-uruguay.espaciolatino.com/guerra_fabio/eduardo_schinca.htm

Gutiérrez Muíño, I. (2016). Construcción discursiva de la generación de los noventa en el teatro uruguayo. *Cuadernos del CLAEH*, 35(104), 87-103.

Hernández, F. (2015). Conferencia «La educación artística como acontecimiento» [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=-K6PNBRyTTE>

Hines, A. R. (2013). *The theatrical ties that bind. An examination of the hidden curriculum of theatre education*. Tempe: Arizona State University.

Iglesias, I, y Pauletti, D. (2019). *Dialogando con el mito. Una historia posible sobre la Escuela Multidisciplinaria de Arte Dramático «Margarita Xirgu» de Montevideo* (Proyecto de investigación de Diploma en Gestión Cultural, Universidad de la República, Montevideo). Recuperado de <https://dramaturgiauruguay.uy/dialogando-con-el-mito/>

Instituto Nacional de Artes Escénicas (INAE) (2008). *A escena con los maestros: Levón Burunsuzián* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Ea6OrdzWfcw>

Instituto Nacional de Artes Escénicas (INAE) (2009). *A escena con los maestros: Adhemar Rubbo* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=7f1R2ZmQMfg>

————— (2011). *A escena con los maestros: Juan Jones* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=FIMd9AIHkFM>

————— (2015). *A escena con los maestros: Adriana Lagomarsino* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=wa8EGkivNko>

Intendencia de Montevideo (IM) (2011). Estructura orgánica (Resolución n.º 3926/11). Recuperado de <https://www.montevideo.gub.uy/asl/sistemas/gestar/Resoluci.nsf/9c58528e-7d7b0c24832579430045924a/265d552677b3f8dd83257909006ff-5cb?OpenDocument>

————— (2012). Bases de llamado a concurso abierto (Resolución n.º 760-C2/12). Recuperado de https://montevideo.gub.uy/sites/default/files/concurso/bases/760_-_bases_docente_formacion_teatral_-_arte_escenico.pdf

————— (2018). *Simposio Internacional «Las hermanas de Shakespeare. Perspectivas de género en el teatro»*. Montevideo: IM. Recuperado de https://montevideo.gub.uy/sites/default/files/biblioteca/publicacionsimposiolashermanasdeshaakespeare_0.pdf

————— (2022). Llamados (Resolución n.º 5169/22). Recuperado de <https://montevideo.gub.uy/sites/default/files/biblioteca/1671639202127.pdf>

Jameson, F. (2013). *Brecht y el método*. Buenos Aires: Manantial.

Klein, T. (1984). *El actor en el Río de la Plata. De la colonia a la independencia nacional*. Buenos Aires: Ediciones Asociación Argentina de Actores.

Klimenko, O. (2010). Reflexiones sobre el modelo pedagógico como un marco orientador para las prácticas de enseñanza. *Pensando Psicología*, 6(11), 103-120. Recuperado de <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/371>

Lehmann, H.-Th. (2013). *Teatro posdramático* (Trad. D. González). Ciudad de México: Cendeac y Paso de Gato.

Ludmer, J. (2021). *El género gauchesco. Un tratado sobre la patria*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.

Malosetti, L. (2018). *Tabaré cosmopolita. Migraciones y ambivalencias del héroe trágico*. Montevideo: MEC.

Mantero, L., y Vidal Giorgi, L. (2018, mayo 2). Entrevista a Aderbal Freire Filho: «Hay que actuar la acción». *Socio Espectacular*. Recuperado de <https://socioespectacular.com.uy/entrevista-a-aderbal-freire-filho-hay-que-actuar-la-accion/>

Marchesi, A. (2023). *El Uruguay inventado. Reflexiones sobre el imaginario de la dictadura*. Montevideo: Estuario.

Marín Viadel, R., Tolosa Marín J. L., y Laiglesia, J. F. (1998). *La investigación en Bellas Artes: tres aproximaciones a un debate*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.

Martínez Moreno, C. (1994). *Crítica teatral* (Tomos I, II y III). Montevideo: Cámara de Senadores.

Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Buenos Aires: Ediciones Dolmen.

Mauro, K. (2010). La concepción del cuerpo en la actuación entendida como «interpretación». *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 2(4), 29-40. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3352669.pdf>

————— (2013). La acción en situación de actuación. En *III Encuentro Platense de Investigadores sobre Cuerpo en las Artes Escénicas y Performáticas (ECART)*, La Plata. Recuperado de <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/52122>

————— (2014a). El «Yo Actor»: identidad, relato y estereotipos. *AURA*, (2), 102-124. Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/35776/CONICET_Digital_Nro.38a36238-fae0-4e9d-ac19-ddc217ddd00_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

————— (2014b). Elementos para un análisis teórico de la actuación. Los conceptos de *yo actor*, *técnica de actuación* y *metodología específica*. *Telondefondo*, 10(19), 137-156. <https://doi.org/10.34096/tdf.n19.6628>

Menéndez-Onrubia, C. (2014). Margarita Xirgu, pedagogía teatral. En F. Vilches de Frutos, P. Nieva de la Paz, J. López y M. Aznar (Eds.), *Género y exilio teatral republicano: entre la tradición y la vanguardia* (pp. 195-207). Leiden: Brill. <http://hdl.handle.net/10261/336986>

Migdal, A. (1999). EMAD: de la Xirgu a Levón. En Escuela Municipal de Arte Dramático (EMAD), *Cincuenta años EMAD: Escuela Municipal de Arte Dramático «Margarita Xirgu» 1949-1999* (pp. 5-17). Montevideo: IM.

Miranda, F., Oreggioni, L., y Percovich, M. (2017). *Prácticas de intervención interdisciplinaria en el espacio urbano: fragmentos, espacios invisibles y cuerpos contemporáneos*. Montevideo: Universidad de la República.

Miranda, F., y Vicci, G. (Comps.) (2005). *La educación artística preuniversitaria*. Montevideo: Universidad de la República.

Mirza, R. (1992). El sistema teatral uruguayo de la última década ¿Un cambio de paradigma? *Latin American Theatre Review*, 25(2), 181-190. <https://doi.org/10.17161/latrv25i2.935>

————— (2000). Para una revisión de la historia del teatro uruguayo: desde los orígenes hasta 1900. En H. Achugar y M. Moraña (Eds.), *Uruguay: imaginarios culturales. Desde las huellas indígenas a la modernidad* (pp. 179-202). Montevideo: Ediciones Trilce.

————— (2007). *La escena bajo vigilancia. Teatro, dictadura y resistencia*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

————— (Ed.) (2012). *Territorios y fronteras en la escena iberoamericana*. Montevideo: Universidad de la República.

Moseinco, N. (2017). Conferencia «Ser director: salir de las respuestas y entrar en las preguntas» [Archivo de video]. Recuperado de <http://www.noramoseinco.com.ar/provocaciones-para-repensar-la-ensenanza/>

Muñoz, M. (2016). Diderot y el modelo moderno de arte. *Revista de Teoría del Arte*, (18), 141-149. Recuperado de <https://revistaestudiosarabes.uchile.cl/index.php/RTA/article/view/39070>

Muslera, F. (2018). *Sin maquillaje. Historias de la Comedia Nacional en el siglo XXI*. Montevideo: Aguilar.

Noguera, L. (2018). Las condiciones laborales en las compañías teatrales de José Podestá (1872-1937). *Telondefondo*, (27), 144-162. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/telondefondo/article/view/5098>

Nogueira, M., Pallares, R., y Pérez, G. (2017). *La EMAD como política de creación de un teatro nacional*. Manuscrito inédito. Diploma en Gestión Cultural, Universidad de la República, Montevideo.

Orce, V., y Mare, A. (2014). La formación docente en artes (o el artista que no pudo ser). Un análisis del lugar de las artes en el currículo. En *I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de Investigación y Divulgación*, UNCPBA, Tandil.

Ordaz, L. (1946). *El teatro en el Río de la Plata. Desde sus orígenes hasta la actualidad*. Buenos Aires: Futuro.

Parker, R., y Pollock, G. (2022). *Maestras antiguas. Mujeres, arte e ideología*. Madrid: Akal.

Pavis, P. (2003). *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología*. Buenos Aires: Paidós.

————— (2008). Puesta en escena, *performance*: ¿cuál es la diferencia? *Telondefondo*, (7), 1-37. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/telondefondo/article/view/9423>

Pavlovsky, E. (1995). *La ética del cuerpo*. Buenos Aires: Atuel.

Payrá, E. (1994). El teatro como alternativa de expresión política en Uruguay durante la dictadura militar. *Cuadernos del CLAEH*, 19(69), 127-137.

Peluffo Linares, G. (2018). *Crónicas del entusiasmo. Arte, cultura y política en los sesenta. Uruguay y nexos rioplatenses*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

Percovich, M. (2012). *Proyecto para aspirar a la Dirección Artística de la EMAD*. Documento presentado al Claustro de la EMAD. Manuscrito inédito.

Pérez, C. (2005). EMAD: problematizaciones de su inserción en la enseñanza universitaria. En F. Miranda y G. Vicci (Comps.), *La educación artística preuniversitaria* (pp. 42-50). Montevideo: Universidad de la República.

————— (Coord.) (2018). *Directoras teatrales: mitos y transgresiones*. Montevideo: CIDDAE.

Pérez, D. (2020). *¿Quién escupió el asado? Subcultura y anarquismo en la posdictadura. Uruguay 1985-1989*. Montevideo: Alter Ediciones.

Pérez Coterillo, M. (1998). Margarita Xirgu. Crónica de una pasión. *El Público*, (36).

Pérez Mondino, C. (2010). El aporte de Margarita Xirgu al teatro uruguayo. En A. Colorado Castellary (Ed.), *Patrimonio, guerra civil y posguerra* (pp. 433-442). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Pérez Petit, V. (1938). El teatro de Florencio Sánchez. *Revista Nacional*, 1(12), 337-361.

Pla, J. (1958). Entrevista a Margarita Xirgu. *Semanario Destino*.

Podestá, J. J. (2003). *Medio siglo de farándula*. Buenos Aires: Galerna.

Pollock, G. (2013). *Visión y diferencia. Feminismo, feminidad e historias del arte*. Buenos Aires: Fiordo.

Porzecanski, T. (1992). Uruguay a fines del siglo XX: mitologías de ausencia y de presencia. En H. Achugar y G. Caetano (Comps.), *Identidad uruguaya: ¿mito, crisis o afirmación?* (pp. 49-61). Montevideo: Ediciones Trilce.

Quirot, O. (2022). *Marilú Marini. Crónicas francoargentinas*. Buenos Aires: Libretto.

Rama, A. (1968). Prólogo. La creación de un teatro nacional. En J. J. Podestá y E. Gutiérrez, *Juan Moreira*. Montevideo: Arca. Recuperado de <https://autores.uy/obra/13779>

Rama, C. (2018). La universitarización de la formación terciaria técnica como un eje de la expansión de la educación superior en Uruguay. *Debate Universitario*, 7(13), 9-20. Recuperado de <https://debate.revistasuai.ar/index.php/debate/article/download/87/125/286>

Ranciére, J. (2013). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.

————— (2022). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Remedi, G. (2001). Del carnaval como «metáfora» al teatro del carnaval. *Latin American Theatre Review*, 127-152. Recuperado de <https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/handle/123456789/54891>

Reznik, C. (2013). Consideraciones sobre el actor trágico griego según *Poética* de Aristóteles. En *IX Jornadas de Investigación en Filosofía*, La Plata. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2947/ev.2947.pdf

Reyes, C. (2008, mayo 23). Polémica sobre «Bodas de sangre» en el teatro Solís. *El País*. Recuperado de <https://www.elpais.com.uy/tvshow/polemica-sobre-bodas-de-sangre-en-el-teatro-solis>

Rivas Cherif, C. (2013). *Cómo hacer teatro: apuntes de orientación profesional en las artes y oficios del teatro español*. Valencia: Pre-Textos.

Rocca, P. (2006). Florencio Sánchez: textos, lenguaje, modernización. En N. Jitrik (Dir.), *Historia crítica de la literatura argentina* (Vol. 5, pp. 353-364). Buenos Aires: Emecé Editores.

Rodrigo, A. (2005). *Margarita Xirgu. Una biografía*. Barcelona: Flor del Viento.

Rodríguez Monegal, E. (1966). Esperando a Florencio. En *Literatura uruguaya del medio siglo* (pp. 313-332). Montevideo: Alfa. Recuperado de <https://anaforas.fc.edu.uy/jspui/handle/123456789/26035>

Rossi, V. (1910). *Teatro nacional rioplatense. Contribución a su análisis y a su historia*. Córdoba: Imprenta Argentina.

Salvá, N. (2017). Una forma de pensar la práctica educativa universitaria en diálogo con los estudiantes. En M. I. Copello y H. Modzelewski (Comps.), *Combatiendo la soledad pedagógica del docente universitario. Una mirada interdisciplinaria a nuestras prácticas en las aulas* (pp. 69-82). Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de https://www.csic.edu.uy/sites/csic/files/modzelewski_combatiendo_la_soledad_pedagogica_fhce.pdf

Sánchez, F. (2010). *El caudillaje criminal en Sud América y otros textos*. Montevideo: Irrupciones Grupo Editor.

Sánchez de Serdio, A. (2014). Pedagogías colectivas e investigación colaborativa en las prácticas culturales contemporáneas. En S. Alonso y M. Craciun, *Colaboración. El ojo colectivo. Formas de hacer colectivo* (pp. 173-186). Montevideo: MEC.

Seibel, B. (1985). *El teatro «bárbaro» del interior. Testimonios de circo criollo y radioteatro*. Buenos Aires: Ediciones de la Pluma.

————— (1989). Mujer, teatro y sociedad en Argentina: época de la colonia. *Nuevo Texto Crítico*, 2(2), 19-26.

Serrano, R. (2004). *Nuevas tesis sobre Stanislavski. Fundamentos para una teoría pedagógica*. Buenos Aires: Atuel.

Silva Schultze, M. (2016). Panorama historiográfico de los noventa. *Cuadernos del CLAEH*, 35(104), 165-185. Recuperado de <https://ojs.claeh.edu.uy/publicaciones/index.php/cclaeh/article/view/255>

Starosta, D., y Oliver, M. (2013). *Los pies en el camino*. Buenos Aires: Industrias Culturales Argentinas.

Techera, D. (2017). ¿Ir a explicar o ir a encontrar (nos)? Experiencias docentes entre la pedagogía y la ética. En M. Copello y H. Modzelewski (Comps.), *Combatiendo la soledad pedagógica del docente universitario. Una mirada interdisciplinaria a nuestras prácticas en las aulas* (pp. 83-91). Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de https://www.csic.edu.uy/sites/csic/files/modzelewski_combatiendo_la_soledad_pedagogica_fhce.pdf

Telles, N., y Carreira, A. (Orgs.) (2023). *Escritos sobre la actuación contemporánea*. Buenos Aires: Argus-a.

Torello, G. (2010). Prólogo. En F. Sánchez, *El caudillaje criminal en Sud América y otros textos* (pp. 9-14). Montevideo: Irrupciones Grupo Editor.

Trafi-Prats, L. (2013). Pensar la pedagogía de la direccionalidad a través de la imagen-tiempo: un proyecto filosófico, curatorial y pedagógico a partir de la colección Artium. *Visualidades*, 11(1), 9-35. Recuperado de <https://revistas.ufg.br/VISUAL/article/download/28182/15840/118985>

Trigo, A. (1992). El teatro gauchesco primitivo y los límites de la gauchesca. *Latin American Theatre Review*, 55-67. Recuperado de <https://journals.ku.edu/latr/article/view/944/919>

Ure, A. (2012). *Sacate la careta. Ensayos sobre teatro, política y cultura*. Buenos Aires: Ediciones Biblioteca Nacional.

Uruguay (1985, marzo 25). Decreto n.º 97/985. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/97-1985/1>

Vicci, G., y Bouret, D. (2011). Relaciones creativas y conflictivas entre el teatro y la política. La institucionalidad de las artes escénicas en Uruguay en la Comisión de Teatros Municipales. *Telondefondo*, (14), 123-143. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/telondefondo/article/view/9067>

Vidiella, J. (2009a). Escenarios y acciones para una teoría de la performance. *Zehar*, (65), 106-115. Recuperado de <http://2003.arteleku.net/arteleku/publicaciones/zehar/65-performance-edicion/escenarios-y-acciones-para-una-teoria-de-la-performance.-judith-vidiella>

————— (2009b). *Prácticas de corporización y pedagogías de contacto. Una aportación a los estudios de performance* (Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona).

————— (2018). Una cartografía de ‘modelos’ y prácticas de educación artística. En J. A. Conderana, M. Á. Ruiz y M. T. del Moral (Coords.), *Educación por el arte. Emoción y expresión en la infancia* (pp. 293-306). Salamanca: UPSA.

Vygotski, L. S. (2015). Teatro e revolução (Trad. P. Nascimento Marques). *O Percejo Online*, 7(2), 191-206.

Xirgu, M. (2019). *Epistolario* (Edición de M. Aznar Soler y F. Foguet i Boreu). Sevilla: Renacimiento.

Yáñez, R. (2005). *Visita del profesor y director teatral Rubén Yáñez* (Transcripción M. Rueco). Recuperado de <https:// analisis.fic.edu.uy/ invitados:inicio>

Documentos consultados

Actas del Consejo Técnico Asesor. EMAD 1961-2001

Escolaridades históricas EMAD. Biblioteca Florencio Sánchez

CIDDAE: María Azambuya. Cuadernos de trabajo en custodia

AMAR A TU MONSTRUO

¿Cómo se prepara una clase de actuación? ¿Desde la técnica? ¿Desde la sensibilización? ¿Desde la imaginación? ¿Desde el desarrollo de la voz propia? ¿Cuáles son los procedimientos y materiales que caracterizan a la formación de la actividad actoral? En Uruguay no existió una única forma de responder estas preguntas. Dos mujeres son las protagonistas de este libro: Margarita Xirgu y María Azambuya. Pero las acompañan otras voces y otros personajes. Porque de amar a la actuación y a la pedagogía artística también se trata este monstruo.

Mariana Percovich



“Mariana Percovich en este libro, no habla *para*, no dicta cátedra, no dicta, no raya. Al contrario, trata de entender los *puntos de vista* de muchas personas para exponer tendencias y posturas desde una actitud de producción genealógica que trasciende la descripción superficial para desarmar soportes, influencias, y episodios personales que marcan las decisiones humanas también en la pedagogía como en el teatro y la actuación”

Fernando Miranda

ISBN: 978-9974-0-2208-9



9 789974 022089