

## LA PALABRA COMO TÉCNICA DEL CUERPO: PALABRA Y MOVIMIENTO EN EL APRENDIZAJE DE PRÁCTICAS CORPORALES

WORD AS A BODY TECHNIQUE: WORD AND MOVEMENT IN LEARNING BODILY PRACTICES

**Santiago Battezzati**

Universidad Nacional Autónoma de México<sup>1</sup>

santiagobattezzati@gmail.com

### Resumen

Este artículo se basa en una investigación etnográfica sobre la formación de los actores de teatro en Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se analizan las prácticas de enseñanza de un maestro de un estilo de actuación en particular, entendidas como técnicas corporales en el sentido de Mauss. La originalidad del enfoque aquí propuesto radica en analizar, en tanto técnicas corporales, el movimiento del maestro y sus palabras. Al analizar las palabras como técnicas corporales, buscaré superar una dicotomía que fue fundante para el área de investigaciones sobre aprendizaje de prácticas corporales, que se dedicó al movimiento y dejó de lado la palabra. A su vez, analizaré las enseñanzas del maestro en tanto se insertan en un linaje que los propios estudiantes reconocen y a través de un análisis de sus técnicas, podré mostrar, en cierta medida, cómo cada maestro reproduce, pero también transforma, las enseñanzas de un cierto linaje.

### Abstract

This article is based on an ethnographic fieldwork on the training of theater actors in the city of Buenos Aires. The article aims to analyze the teaching strategies of a teacher of a particular style, understood as corporal techniques in the sense of Mauss. The originality of the approach proposed here lies in analyzing as body techniques, both the movement of the teacher and his words. By analyzing words as body techniques, I will seek to overcome a dichotomy that is very common for studies on learning bodily practices, which usually dedicates its efforts to movement, leaving aside

the importance of the spoken word. Also, I analyze the teaching strategies of the teacher as they make part of a lineage, which the students themselves recognize. Through an analysis of these teaching techniques I will be able to show, to a certain extent, how each teacher reproduces but also transforms the teachings of a certain lineage.

**Palabras clave:** aprendizaje; prácticas corporales; técnicas del cuerpo; movimiento; palabra.

**Keywords:** Learning; Bodily Practices; Body Techniques; Movement; Word.

## Introducción

¿Cómo se aprenden prácticas donde el movimiento del y/o la atención al cuerpo ocupan un lugar central?, ¿qué lugar juegan la imitación y la palabra en ese aprendizaje?

En su trabajo seminal sobre las técnicas corporales, Marcel Mauss (1979) abordó esta pregunta. Definió las técnicas corporales como las formas habituales y socialmente adquiridas de mover el cuerpo. Así, sostuvo que las técnicas del cuerpo se aprenden a partir de la imitación y, en particular, a partir de una imitación prestigiosa, en donde lo que la persona imita son “los actos que han resultado certeros y que ha visto realizar con éxito por las personas en quien tiene confianza y que tienen autoridad sobre él” (Mauss, 1979: 340).

Por su parte, el trabajo de Pierre Bourdieu fue fundamental para definir la especificidad de una agenda de estudios que se desarrollaría de manera prolífica durante las décadas siguientes. Sostuvo que:

“Los problemas que plantea la enseñanza de una práctica corporal me parece que encierran un conjunto de cuestiones teóricas de primera magnitud, en la medida en que las ciencias sociales se esfuerzan por hacer la teoría de conductas en que se producen, en su gran mayoría, más allá de la conciencia, que se aprenden por comunicación silenciosa, práctica, de cuerpo a cuerpo, podría decirse”. (Bourdieu, 1996:182)

La propuesta de Bourdieu tendría un impacto profundo en la agenda de investigación de trabajos sobre aprendizaje de prácticas donde el movimiento de y/o la atención al cuerpo ocupan un lugar central (de aquí en más, prácticas corporales). Dicha

propuesta quedará estructurada en torno a la idea de que existen, al menos, dos tipos de conocimientos —uno corporal y otro verbal— y de que esos conocimientos se adquieren de maneras diferentes, siendo la mimesis el mecanismo principal de adquisición del conocimiento corporizado, que se aprende “más acá de las palabras y los conceptos” (Bourdieu, 1977: 2; la traducción es mía). En cambio, el conocimiento conceptual, proposicional y verbal se aprende, principalmente, a través de la palabra<sup>2</sup>.

Esta delimitación del campo de estudio permitió prolíficas investigaciones sobre el aprendizaje de prácticas corporales, donde los etnógrafos se centraron en estudiar los mecanismos imitativos y no verbales del aprendizaje. Así, investigaciones como las de Wacquant (2006) para el aprendizaje del box, Downey (2008) para el caso de la capoeira, Samudra (2008) para el estudio del *White Crane Silat*, o Desmond (2011) para los bomberos forestales en Estados Unidos, por sólo mencionar algunas, desarrollaron una mirada innovadora para acercarse a una cuestión tan delicada y compleja de aprehender etnográficamente.

Recientemente, sin embargo, algunos trabajos (Carozzi, 2011; Mora, 2015; Osswald, 2011; Sáez, 2017; Senay, 2015) han comenzado a cuestionar la división fundante de esta área de estudios —aquella entre conocimiento verbal y conocimiento corporal—, al llamar la atención sobre la importancia de la palabra —en particular de los maestros— en el aprendizaje de prácticas corporales.

En este trabajo, me propongo ahondar en este reciente giro para agenda de investigación, al proponer pensar ciertos usos de la palabra durante las clases de teatro como técnicas corporales en el sentido de Mauss. Como veremos, esta aproximación nos permitirá deshacer la dicotomía entre palabra y movimiento que ha sido fundante de dicha agenda. El aprehender analíticamente la palabra y el movimiento en una misma dimensión nos posibilitará abordar el problema del aprendizaje de maneras productivas y tomar en cuenta algunos aspectos que hasta ahora habían sido ignorados.

El presente artículo se basa en una investigación etnográfica de cuatro años entre estudiantes de actuación en Buenos Aires. En particular, aquí me centro en un estilo de actuación denominado teatro de estados, al que me referiré en el apartado siguiente.

Mi trabajo etnográfico se centró no sólo en las clases de teatro, sino también en el modo en que los estudiantes circulan entre diferentes estudios de ciertos maestros a lo largo de la ciudad y de su formación. Como he podido observar y

desarrollado en detalle en otra parte (Battezzati, 2017), algunos estudiantes circulan entre maestros que enseñan un mismo estilo y pertenecen a un mismo linaje<sup>3</sup>. En este mismo sentido, algunos de estos maestros han sido alumnos de otros maestros antes de devenir ellos mismos maestros. El proceso por el cual algunos alumnos devienen maestros es fundamental para comprender cómo se reproduce un cierto linaje de actuación, pero también cómo se lo transforma.

Es en este contexto donde se vuelve productivo analizar las enseñanzas del maestro y la situación de aprendizaje considerando la palabra y el movimiento en un mismo plano, como técnicas corporales. Algunas de estas técnicas, el maestro las ha aprendido a través de su propio maestro y, en este sentido, le permiten enseñar en un mismo estilo. Otras, son variaciones particulares de cierta comprensión del teatro que el maestro ha aprendido de su propio maestro. Finalmente, en algunos casos, el maestro introduce sus propias técnicas, las cuales le permiten guiar al alumno hacia una forma de actuación particular, que es tributaria de una cierta tradición, a la vez que llevan su propia impronta.

A lo largo de este trabajo, desarrollaré algunos aspectos de la enseñanza de Alejandro Catalán, quien fue estudiante de Ricardo Bartís, uno de los principales maestros del estilo de actuación del teatro de estados en Buenos Aires.

Si bien los distintos maestros de un mismo linaje enseñan un mismo estilo de actuación<sup>4</sup>, cada uno de los maestros de ese linaje tiene sus particularidades en la enseñanza, que los estudiantes que circulan entre maestros de un mismo linaje suelen reconocer y describir de manera comparativa —es decir, comparando algunos aspectos de las clases de un maestro del linaje con otro. Algunas veces, las particularidades de cada maestro suelen ser referidas por los propios estudiantes como su “poética”. En el siguiente apartado, me aproximo a las enseñanzas de Catalán, tal como son descritas en el contexto de esa heterogeneidad al interior de un mismo linaje. Luego, profundizo y describo una clase de Catalán. Finalmente, me centro en las particularidades de la enseñanza de Catalán, tomando en cuenta los elementos que retoma del linaje en el que se ha formado y enseña —el de los maestros del estilo de actuación del teatro de estados—, así como sus propias particularidades e innovaciones al interior de ese linaje. Para ello, no me intereso por la filosofía, las ideas o la estética de Catalán sino es a través de las técnicas corporales que este maestro utiliza para guiar a los estudiantes a una cierta forma de actuación.

### **Metodología empleada: la clase y el maestro como parte de un linaje**

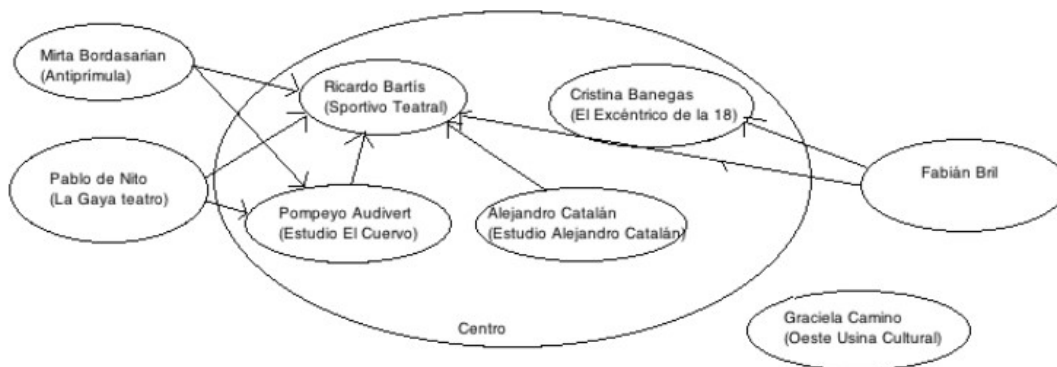
Este trabajo se basa en una observación etnográfica y entrevistas llevadas a cabo durante cuatro años (2014-2017). Como se verá, este artículo investiga en lo que la literatura en sociología y antropología ha tendido a llamar “aprendizaje de prácticas corporales”. Sin embargo, y aunque esta área de estudios se ha mostrado prolífica, ha introducido nuevas preguntas para las disciplinas en las que se enmarca y ha planteado y desarrollado su propia agenda de investigación, creo que la categoría “práctica corporal” aún no ha sido debidamente problematizada. En este sentido, me pregunto qué práctica realizada por un humano no implica el uso de alguna parte de su cuerpo, ¿a qué se opone el adjetivo “corporal”?, ¿será acaso a lo “mental”? Pero el cerebro humano o cualesquiera sean las partes del organismo necesarias para el pensamiento, ¿no son parte del cuerpo? Y si así fuera, si lo corporal se opone a lo mental, ¿no supondría este énfasis en lo corporal la reafirmación de una aproximación dualista al ser humano, que supuestamente esta área de estudios había intentado dejar de lado? No abordo directamente estas preguntas, pero, como se verá, ellas subyacen a mi análisis. Por eso, como he señalado en la introducción, prefiero la denominación “prácticas donde el movimiento del y/o la atención al cuerpo ocupan un lugar central”, en lugar de la de la “prácticas corporales”. A su vez, si bien utilizo el término “técnicas corporales” de Mauss, lo recupero para referirme tanto al movimiento como a la palabra del maestro (cuestión, esta última, que las investigaciones sobre prácticas corporales han tendido a dejar de lado). Este tipo de reflexiones han sido centrales en todas las instancias de mi investigación. Por eso, tanto a nivel del trabajo de campo como de la escritura he preferido, siguiendo a Carozzi (2015), una poética del movimiento antes que una poética del cuerpo.

Por otra parte, si bien me refiero a una clase y un maestro de actuación en particular, el análisis la entiende en el contexto de un linaje. Es decir, tanto el maestro como el estilo de actuación que enseña remite a otros maestros y otras clases de actuación —muchos de los cuales también observé, lo que me permitió construir el problema tal como se lo presenta aquí, a pesar de que no me refiera a esas clases de manera directa. Dicho de otro modo, esas otras observaciones fueron fundamentales porque me permitieron comprender algunas de las pequeñas variaciones que este maestro introduce en sus clases en relación al linaje del que forma parte. Asimismo, como se verá, los estudiantes definen y enumeran las particularidades de una clase de

actuación en relación —y de manera comparativa— a otras clases de otros maestros del mismo linaje. Haber circulado como ellos —en algunos casos observando y en otros, tomando clases— me permitió conversar con ellos compartiendo sus referencias, y así comprender ese complejo entramado del que aquí trato de dar cuenta.

### **La heterogeneidad de los maestros del circuito del teatro de estados**

El estilo de actuación del teatro de estados busca un tipo de actuación extracotidiana —en términos del movimiento y la palabra. Este teatro entrena actores que tienden al histrionismo, capaces de articular durante la actuación estados diversos —de allí la importancia del plural, “estados”—, por lo que no entrena tanto la compenetración emocional del actor en su personaje —característica de otros estilos, como los basados en las enseñanzas de Stanislavski— como una cierta economía extracotidiana de la palabra y el movimiento. Este estilo de actuación rechaza la preexistencia y la preeminencia de la palabra escrita por sobre el momento de actuación, y suele componer escenas a partir de un cierto tipo de improvisación —en lugar de partir de obras escritas. A su vez, estas improvisaciones suelen partir de la actuación de dos actores donde no se usa la palabra, o sólo se usa como sonoridad y no como sentido. Así, el uso escaso de la palabra retrasa el sentido de aquello que está sucediendo en la escena, lo que tiene como objetivo que la improvisación avance sin que los actores terminen de saber exactamente qué está sucediendo. En su relación con la palabra —escrita (obras de teatro) o hablada (improvisaciones)—, este estilo de actuación muestra una cierta sospecha hacia la palabra y sobre todo detecta la existencia de una tensión entre palabra y movimiento extracotidiano, que trata de resolver o neutralizar durante los entrenamientos.



*Esquema 1. Maestros activos del linaje del teatro de estados, Buenos Aires, hacia 2016-2017.*

Las flechas señalan con quién se formó cada maestro (en caso de que el maestro del maestro se encuentre en el esquema). Aquellos que se encuentran al interior del círculo central son los maestros más renombrados de este linaje; es decir, aquellos con los que, en la época, se estudiaba con mayor frecuencia.

El estudio de Alejandro Catalán se ubica en la calle Warnes, en el límite sur del barrio de Villa Crespo, en Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El estudio consiste principalmente de un amplio salón en el que se da la clase, un pasillo que sirve de vestidor, dos baños y una pequeña cocina.

La primera semana que asistí a las clases de Catalán, me encontré con dos actores que conocía bien –Carolina y Lucas— porque habíamos sido compañeros en la clase de Mirta Bogdasarian<sup>5</sup> dos años antes. En el recreo, conversé con Lucas en la cocinita, mientras tomábamos un vaso de agua.

“Lucas: Santi, ¿cómo andás?, ¿vas a empezar?

Yo: No, vine a ver nomás, estoy haciendo la investigación.

Lucas: Ah, cierto. ¿Y, cómo viene eso?

Yo: Bien, rebien. ¿Qué onda la clase?, ¿estás contento?

Lucas: Sí, está bueno, creo que te vendría muy bien entrenar acá, porque es totalmente diferente a lo de Pompeyo [se refiere a que yo venía de estudiar en lo de Pompeyo Audivert cuando lo conocí en lo de Mirta Bogdasarian]. O sea, dentro de un teatro coherente, porque son todos hijos del *Sportivo* [Teatral, estudio de Bartís, ver esquema 1]. Pompeyo y esto serían dos extremos. A los que vienen de Pompeyo les hace muy bien. Hay un pibe alto que viene de lo de Pompeyo, que también, no sabés lo que cambió.

La heterogeneidad en el tipo de entrenamiento, entre los maestros del circuito del teatro de estados, es algo percibido por los propios actores que en él circulan<sup>6</sup>. Los estudiantes —que hacen recorridos diferentes al interior del circuito— intercambian

perspectivas y opiniones sobre otros estudios y por eso tienen cierta idea de lo que sucede en esas clases, aunque nunca hayan ido. De Catalán, se suele decir que “es todo más chiquito [que en otros estudios del circuito]” o que “es como Bartís, pero más primeros planos, como si fuera actuación frente a cámara”. A esto se refería Lucas cuando me decía que era lo contrario a lo de Pompeyo, es decir, a la idea de que, si imagináramos un continuo de los estudios del circuito de estados, en el de Pompeyo se promueve una actuación mucho más histriónica, extrañada y extracotidiana, mientras que en lo de Catalán se entrena un tipo de actuación menos “rara”.

En las clases de Catalán, lo extracotidiano suele estar reducido a detalles más pequeños y a momentos más cortos, en comparación con las clases de otros maestros del mismo linaje como Audivert, a quien mencionaba Lucas. De Catalán, también se dice, y a esto también se refería Lucas, que te “saca” ciertas tensiones musculares exacerbadas, que son uno de los “vicios” más comunes del circuito del teatro de estados, tal como algunos de quienes circulan en este, así como otros estudiantes que no circulan por el circuito, suelen afirmar. Otro estudiante me decía en una ocasión: “yo venía de estudiar con Bartís y tenía algo reduro, retrabado [y levanta y tensa los hombros y frunce la cara], y cuando llegué a lo de Catalán lo primero que me dio para hacer fue un «solo» de un tipo que estaba apoyado en una barra, tomando un trago, muy tranquilo. Y eso me sirvió para empezar a sacarme algunas cosas muy tensionadas que traía”.

Las descripciones de las diferencias entre uno y otro maestro al interior del circuito de estados se suelen hacer de manera comparativa, es decir, contrastando ciertos aspectos del entrenamiento de cada maestro. Entre otras cosas, se habla de lo que cada maestro ayuda al estudiante a entrenar. Ramiro, otro estudiante del circuito de estados, me decía que le gustaría ir a lo de Pompeyo alguna vez porque sentía que no era muy bueno asociando en las improvisaciones, y creía que esas clases lo ayudarían a desarrollar este aspecto. Aquí Ramiro se refiere a las asociaciones poéticas que Pompeyo promueve en sus clases y que son una de las particularidades de su entrenamiento. Mercedes, que también se formó en el circuito de estados, pero tampoco tomó clases con Pompeyo, describía el ejercicio de la “máquina-libro” —uno de los ejercicios que propone para mejorar la asociación— así: “es como que te ponés en frente de una mesa que está llena de hojas de libros de poesía y te empezás a mover y a asociar algunas cosas poéticas”. Hablando con personas que estudiaron con otros maestros del circuito, los estudiantes escuchan sobre ejercicios, sobre



formas de entrenamiento con cada uno. También ven actuar a actores que se formaron con uno u otro y ven el tipo de entrenamiento que recibieron —hay ciertos rasgos reconocibles en la mayoría de los estudiantes que estudian con un cierto maestro, se suele afirmar—, y así se van haciendo una idea de las particularidades de cada uno.

### **Una clase de Catalán**

Las clases de Catalán se extienden entre las siete y las diez de la noche y, las que observé durante mi trabajo de campo, tienen una estructura que no varía demasiado. Cuando los estudiantes llegan —entre las siete menos cuarto y las siete y diez—, empiezan a calentar por su cuenta. En general, empiezan calentando el cuerpo y después la voz. Para calentar el cuerpo, elongan, agitan brazos y piernas, y mueven la cabeza en torno a los hombros. Algunos hacen posturas de yoga, en general fragmentos de saludos al sol, otros saltan en el lugar o se mueven de un lado al otro. Para calentar la voz, dicen vocales o palabras sueltas en volúmenes altos probando diferentes tonos y cadencias.

Con el pasar de los minutos, el movimiento y el sonido se van incrementando. A eso de las siete y diez, Catalán empieza a intervenir. Sugiere un ejercicio que implica repetir un movimiento —en general agitado— y a partir de ahí entrar en una breve improvisación. Estas improvisaciones deben tener un uso muy restringido de la palabra que, sobre todo, debe ser utilizada en tanto sonido y en tanto ritmo —vocales, palabras sueltas y onomatopeyas son comunes. Este es el momento en el que los estudiantes realizan los movimientos y sonidos más desbocados y agitados. Luego, Catalán empieza a sugerir que se “achique” el movimiento y el sonido —“achico, achico, achico, respiro para que no se endurezca, achico, achico”—, lo que supone seguir actuando algo parecido pero con menor movimiento y con un sonido más contenido.

A partir de allí, se suele pasar a un ejercicio de a dos. Algunas veces, este ejercicio es muy similar a uno que se realiza en las clases de Bartís, donde dos estudiantes entran en contacto o se agarran, y a partir ahí empieza una improvisación. Sin embargo, acá el agarre tiende a ser más suave, a implicar un menor forcejeo, menor contacto corporal, menor tensión muscular, y suele ser menos extrañado que en las clases de Bartís. Otras veces, el ejercicio entre dos actores parte de una interacción a una cierta distancia que suele comenzar en silencio, con un intercambio

de miradas. La mayor suavidad en el agarre y el menor forcejeo y extrañamiento son parte, como seguiremos viendo, de una síntesis propia que, a un tiempo, replica las técnicas de enseñanza del circuito y las transforma.

Una de las particularidades de cada uno de los diferentes estudios del teatro de estados viene dada por el modo concreto en que abordan, en el contexto del entrenamiento, el problema de la tensión entre la “palabra cotidiana” y el movimiento, que mencioné más arriba. Durante las improvisaciones, y a diferencia de las “asociaciones poéticas” utilizadas en las clases de Pompeyo o los “textos” utilizados en las clases de Bartís, los alumnos pueden improvisar hablando sobre lo que está pasando en escena. Pero Catalán los interrumpe constantemente pidiéndoles que hablen menos, o que la palabra no sea usada para contar nada, que no hace falta contar.

“Lo que tiene de bueno es que no te deja hablar”, me decía Carolina después de una clase, en referencia a las constantes interrupciones de Catalán. Durante las clases, después de calentar, mientras todos los actores improvisan en grupos de a dos, Catalán grita cosas como: “No se engolosinen. Si se engolosinan con la palabra —composición tema la vaca— tienen que ir a un curso de dramaturgia y actuar mal”; “hablan de cosas sin importancia, hablan de laburo”; “el conflicto no puede estar en la palabra”; “guarda con la dramaturgia. No nos interesa el encadenamiento de palabras copadas. Nos interesa lo que se ve”; “la palabra como artefacto escénico, no como diálogo”; “¿A quién le importa lo que digo? A nadie, a Kartun solamente”.

Las referencias a Kartun<sup>7</sup> y otros dramaturgos son recurrentes y son una crítica a un teatro centrado en la dramaturgia, en lo que se cuenta a través de la palabra. Los entrenamientos del estilo de actuación del teatro de estados buscan restarle importancia a la palabra en tanto forma de comunicar aquello que está sucediendo en escena. La propuesta de Catalán difiere de las propuestas de las “asociaciones poéticas” —asociaciones libres de palabras— utilizadas en las clases de Audivert y los “textos” —un texto breve que el estudiante aprende y repite al actuar, como sonoridad, sin tener en cuenta el significado de las palabras dichas— utilizados en otras clases de este estilo de actuación. Nuevamente, al permitir una conversación más “cotidiana”, Catalán propone un tipo de improvisación menos “extraña” que la de otras clases del circuito del teatro de estados. Sin embargo, la preocupación porque el sentido de lo que se dice no sea el eje de la improvisación sigue siendo central. En cambio, se busca que la improvisación esté centrada en las miradas —las formas de no mirarse,

de mirarse, dejar de mirarse y volver a mirarse—, los acercamientos y los alejamientos entre los actores, las pausas, los tonos y las cadencias en la voz: todo lo que esos actores en escena cuentan, más allá de lo que las palabras narran a través de su sentido. Por eso los diálogos no deben tener importancia y, en general, se tiende a improvisaciones que repiten mucho las mismas palabras, que hablan de cuestiones vagas, que utilizan deícticos cuyo referente nunca se aclara, que refieren a cuestiones que no quedan claras y en las que no se profundiza, y que no aclaran la situación o la relación entre los personajes (¿quiénes son?, ¿dónde están?, ¿qué vínculo y qué conflicto tienen?).

Al terminar este y otros ejercicios, Catalán les pide a los estudiantes que se hagan comentarios sobre lo que vieron en la actuación del otro. Estas devoluciones están totalmente atravesadas por palabras y formas de hablar del maestro. Esto se da de varias maneras. Los alumnos utilizan palabras o expresiones del maestro, como “que no se ingenuice” o “la voz, no el diálogo”. También arman oraciones con cierta sintaxis parecida a la del maestro. Por ejemplo, decir “es un montón” en el medio o al final de una frase: “Esa imagen tuya ya es un montón, entonces no hace falta que...”.

Cenando en una pizzería con alumnos del estudio de Catalán, una noche después de una clase, saqué el tema de cómo los alumnos imitaban a los maestros. Una de las chicas, que antes de estudiar con Catalán había estudiado con uno de sus asistentes, dijo que él hacía muchas cosas parecidas a Catalán; por ejemplo, cuando en la clase mostraba un ejercicio mientras lo explicaba, y lo imitaba poniéndose algunos dedos de la mano en un maxilar, como pensativo, y después en la manera de rascarse el pelo.

Otra de las actrices dijo que Catalán era muy parecido a Bartís en el modo de hablar. Ella lo había visto a Bartís en acción la semana anterior, porque había ido a ver una clase abierta de un excompañero que ahora estaba entrenando con él: “A ver, ahora decile... decile...”, arengaba moviendo una mano rápidamente arriba de la mesa, imitando cómo Bartís le sugería texto a un actor mientras improvisaba y dando a entender que Catalán hacía lo mismo.

Si el asistente de Catalán lo imita a él, Catalán, que también fue alumno, imita a Bartís. Asimismo, con el tiempo, Catalán ha ido desarrollando su propia impronta que, como venimos viendo, los estudiantes del circuito del teatro de estados reconocen, lo que da cuenta de una cierta heterogeneidad al interior del circuito.

A esa singularidad, esa impronta personal que se da de manera análoga en la

pedagogía, en la actuación y en la dirección, se suele referir como la “poética” o “el lenguaje” de un actor, un director o un pedagogo. En un universo artístico como el del teatro alternativo porteño, donde uno de los principales valores es la innovación y la singularidad, cada nombre —ya sea de un actor, de un director o de un pedagogo— suele estar asociado con una serie de particularidades. Así, para el caso de la pedagogía, y al revés de lo que señala Bizas (2014) para la enseñanza de la danza saber en Nueva York, aquí no parece haber una tendencia hacia la estandarización y la homogeneización de las clases. Por el contrario, cada maestro desarrolla una serie de particularidades —lo que no quita que estas se desarrollen en el contexto de una tradición, de un cierto linaje— con las que su nombre tiende a quedar asociado. Así, el ser reconocido como maestro en el teatro alternativo está vinculado principalmente a quedar asociado con un cierto tipo de entrenamiento —que, como veíamos, es descrito en sus particularidades por quienes han entrenado con ese maestro—, o con un cierto estilo de actuación y/o dirección, como cuando, y esto sucede con mucha frecuencia, un maestro cobra mayor reconocimiento luego de dirigir una determinada obra.

### **Las técnicas de Catalán**

Durante la última parte de las clases de Catalán, los alumnos muestran escenas creadas a partir de improvisaciones. Veamos, a continuación, un fragmento de una de estas escenas, un “solo” —así llama Catalán a las actuaciones de un solo actor para evitar la palabra monólogo, que remite, en su evidente etimología, a la centralidad de la palabra en la actuación. En este solo, una mujer recuerda a un tal Boris, que al parecer fue su amante en el pasado. La actriz, Fabiana, de unos 35 años empieza parada, vestida de tacos, pollera negra ajustada y corta y camisa blanca con volados. Tiene un vaso de vino en una mano y con la otra, se toca el pelo castaño, que es abundante. Durante la improvisación, Catalán, sentado a un costado, junto a los estudiantes que miran, le va dando indicaciones en voz alta a la actriz. Algunas tienen que ver con movimientos o ritmos de la actuación que le sugiere, o con pensamientos, en general extraños y a veces cómicos —lo que a veces despierta risas en voz alta de los estudiantes que miran. En un determinado momento, le pide que hable más fuerte, que empiece a moverse, que corra por el escenario. Esto contrasta con el principio de la escena, donde la actriz estaba quieta y hablaba poco. Luego de un largo momento de agitación —la actriz grita, agita su cabellera, corre y sus tacos hacen mucho ruido

contra el piso de madera—, Catalán busca guiar nuevamente a la actriz a una situación de mayor calma. El siguiente fragmento comienza cuando ella corre por el salón:

“Catalán: ¡Eso! [imperativo] ¡Corré! ¡Corré! ¡Corré!  
 [Ella, corriendo para el fondo, sigue riéndose y grita] Ayyyy Boris, Boris...  
 Booooooo  
 Catalán: ¡Sí!, sos hincha de Boris. ¡Saltá! Bo ris Bo ris Bo ris  
 [Ella, cerca del fondo de la sala] bo ris bo ris bo ris...  
 Catalán: ¡Saltá! ¡saltá!, no importa el vino... Instanos a gritar por Boris. Arengando a los que miramos, ¿qué pasa que no grita la hinchada?  
 [Todos muertos de risa. Alentamos (“Bo ris Bo ris Bo ris”) y aplaudimos, y ella sigue caminando, se vuelve a acercarse al público y agita la mano en la que no tiene el vino para alentarnos gritando] Bo ris, Bo ris, Bo ris. [Ella da una vuelta por todo el escenario.]  
 Catalán [de golpe, con una voz imperativa y gritando para ser oído arriba de todo ese ruido]: ¡Eso! Se puso rara. [Y con la voz más grave] Eso, estás rara. ¡Seguí, seguí!  
 [Ella deja de alentar, se pone seria. El público deja de alentar, de aplaudir y de reírse. Sólo se escuchan los tacos de ella, que da una vuelta más por el escenario. Ella vuelve a hablar, ahora murmurando fuerte] Ay Boris, Boris...  
 [Algunas risas más de los compañeros. Silencio.]  
 [Ella] Ay Boris, Boris, Boris...  
 Catalán [con voz calma y grave de nuevo]: Tranquila, no, no pierdas oscuridad.  
 [Ella da unos pasos más y se queda quieta en el centro del escenario. La mano que sostiene el vino cuelga al costado del cuerpo y con la otra se agarra el pelo. Suspira varias veces, se queda callada, en el lugar.]  
 Catalán: Pensá en el ruido que hubo recién, en el desplazamiento que hubo y pensá en esta quietud, en este silencio y cómo redespertás el ojo para lo pequeño [y estira la e de la palabra silencio y la voz se le pone suave, como si sentir ese tono de voz fuera sentir ese silencio y esa quietud].  
 [Ella sigue quieta, en silencio. Después de algunos segundos, se saca la mano del pelo y la deja colgando al costado del cuerpo, pone la boca como una trompita y empieza a hacer un ruido, despacito, como si llamara a un perro. Gira la cabeza para atrás y empieza a darse vuelta, como si lo buscara.]  
 Catalán: Eso. Tiempo. Es como un vals [por el modo en que se está dando vuelta].  
 [Ella camina dos, tres pasos para atrás, vuelve a mirar para adelante pero al piso, como buscando al perro.]  
 Catalán [con voz suave]: Tiempo. Pensá en la cara, en las cejas. Francella.  
 [Ella, girando la cabeza para un lado y para otro como si buscara al perro] Honkie.  
 Catalán: Tiempo. Miranos, sonreímos. Y ahora volvé a Honkie.  
 [La escena continúa...]

Sobre el final de la escena, Catalán busca que la actriz pase de una actuación agitada a una más sosegada, tranquila, lenta. La palabra “tiempo” suele utilizarse en algunas clases de este estilo de actuación para propiciar en el estudiante este tipo de cambio de estados —de una actuación acelerada y energética a una más calma. Cuando Catalán dice “tiempo”, lo pronuncia con un cierto énfasis gutural en la *m*. Esa extensión en la guturalidad, que busca sugerir la hondura, la profundidad, una

dilatación en el tiempo, es exactamente igual a como Bartís pronuncia esa palabra. De hecho, algunas veces al pronunciar esta palabra, el tono de voz de Catalán se vuelve idéntico al de Bartís.

Como alumno devenido maestro, Catalán conserva algunas de las formas de hablar que aprendió de su maestro. Es que el tono, el modo de pronunciar ciertas palabras es también una forma de guiar al estudiante a una cierta forma de hacer teatro. En este caso, una forma de propiciar en el alumno una comprensión y una toma de conciencia de la rítmica de la actuación y la discontinuidad de estados, la capacidad de oponer a un momento de alboroto la importancia y el valor del silencio. En su investigación sobre el aprendizaje del canto en algunos estilos musicales del norte de la India que se transmiten de maestro a alumno a través de linajes, Rahaim (2008) ha mostrado cómo el alumno, durante el aprendizaje, copia toda una serie de gestos de su maestro —por ejemplo, el modo de mover las manos o la cabeza mientras canta. Rahaim ha utilizado el término *cuerpos parampara* (parampara es el término en sánscrito para linaje), que ha definido como “una forma de ser musicalmente hablando, formada a partir de disposiciones que son transmitidas tácitamente a través de un linaje de enseñanza” (Rahaim, 2008: 340; la traducción es mía). Sostiene que, por los gestos que realiza mientras canta, es posible reconocer con qué maestro estudió un alumno, al punto de sugerir hablar de un dialecto de gestos basado en el linaje (*lineage-based gesture dialect*).

La transmisión tácita a la que se refiere, remite a la descripción de un aprendizaje mimético de esta práctica corporal. Sin embargo, para el caso de la actuación, tal como lo he venido describiendo, este aprendizaje no se da de una manera mimética —o al menos no de una manera meramente mimética. Cabe preguntarse entonces cómo es posible que un estilo de actuación se transmita de generación en generación, al interior de un linaje. Dicho de otro modo, si el aprendizaje —y la enseñanza— no es únicamente mimético, ¿cómo se aprende a enseñar?

Para el caso de la actuación, hemos visto que, de modo similar a lo que sugiere Rahaim, el alumno copia algunas de las formas del maestro —actitudes, formas de hablar. Propongo pensar algunas de las formas de hablar que el alumno copia de su maestro como técnicas corporales en el sentido de Mauss (1979), es decir como actos tradicionalmente eficaces que se aprenden en la imitación de personas prestigiosas. La particularidad de los maestros del linaje del teatro de estados, tal

como vengo mostrando, es que algunas de esas formas de hablar devienen —cuando el alumno se vuelve maestro o cuando da recomendaciones a sus compañeros— técnicas a través de las cuales guiar al otro hacia un estilo de actuación<sup>8</sup>. En otras palabras, en este caso el linaje se reproduce no porque, como dice Rahaim, el alumno copia al maestro en el modo de realizar la práctica, sino por las técnicas que le permitirán enseñar, cuando devenga maestro, en un mismo estilo de actuación.

Pero, además de copiar, cada maestro incorpora variaciones en las técnicas existentes u otras nuevas, lo que es una parte central de la particularidad que distingue al entrenamiento que propone. En el caso de Catalán, una de esas particularidades son las referencias a Francella, que no se utiliza en otras clases del teatro de estados. Es una invención de Catalán, que busca propiciar el uso de gestos en la cara, en particular, de las cejas y de la boca, como hacía el actor Guillermo Francella en ciertos programas cómicos de televisión. Este elemento es algo específico del entrenamiento de Catalán, que suele confinar la extracotidianidad a elementos más pequeños que otros maestros del circuito. Sin embargo, el uso de la forma verbal *francelleala* —utilizada como imperativo para pedirle a los actores que hagan como Francella, en referencias a ciertos gestos de este actor— también remite a una cierta forma de hablar que es común en el teatro de estados. Bartís —en un estilo que a su vez retoma de Alberto Ure (Mauro, 2011)— realiza constantemente un procedimiento que implica posicionar palabras informales, en general provenientes del lunfardo, en categorías centrales para hablar del teatro y la actuación. Esto refiere, a su vez, a una tendencia fundamental en el teatro de estados de mezclar lo alto con lo bajo, lo culto con lo popular y, en particular, a recuperar la actuación del actor popular argentino.

En este caso, Catalán realiza un procedimiento similar al enaltecer a un actor considerado menor en el teatro alternativo y convertir su apellido en un modo de acercar al actor a una forma de actuación más próxima a la de su estudio —en este caso, pequeños extrañamientos en la gestualidad de la cara.

La poética de Catalán, que, como hemos visto, suele ser descripta al interior del teatro de estados como algo “más chiquitito”, “como lo de Bartís pero más como si fuera actuación frente a cámara”, toma forma en las clases a partir del modo en que resuelve de un modo singular las tensiones entre palabra y movimiento y entre movimiento cotidiano y extracotidiano que surgen durante el entrenamiento, y que son centrales para el teatro de estados. En lo que respecta a la economía de lo cotidiano y

lo extracotidiano, es evidente que este director se encuentra muy lejos de la articulación que hace, por ejemplo, Audivert. Aquí, lo extracotidiano de los movimientos se vuelve mucho menor. La monstruosidad en los personajes tiende a desaparecer, o a quedar confinada a momentos más cortos y/o a pequeños elementos —como un gesto de la cara. Las voces tienden a sonar menos raspadas y la extracotidianidad también desaparece casi totalmente de los vestuarios, que son, en algunos casos, a la moda —jeans, camisas entalladas, vestidos cortos. Además, a diferencia de otros maestros del circuito, son mucho más frecuentes, durante las clases, las referencias a actuaciones que no provienen del teatro, sino del cine, de la televisión y de series.

Para llevar a sus alumnos a una actuación menos extrañada, Catalán también los toca y les habla de una manera sumamente particular mientras actúan. Durante las clases, después de que los alumnos calientan, en general les pide que hagan algunos ejercicios de improvisar a partir de agitarse —agitar el cuerpo, sacar la voz— y “entrar en una”. En algunas de las clases a las que asistí, les pedía a los estudiantes que hicieran “el loco”. Este ejercicio desataba en ellos ciertas formas de actuación con mucha tensión muscular y sumamente extrañadas.

En una de esas clases, mientras los 17 alumnos hacen el ejercicio, Catalán caminaba entre ellos, combinando algunas correcciones y comentarios particulares con otros más generales, dirigidos a toda la clase. “Un poco menos”, le decía a Lucas, acercándose a él. Gritaba para toda la clase: “No tiene un problema evidente. Está loco. Se ve en los ojos o en algo”. A los alumnos que hacían un loco encorvado, les ponía una mano en el pecho y otra en la espalda para enderezarlos. A una actriz le dijo, “blando”, extendiendo la *a*, mientras le pasaba la mano por los pómulos de la cara para que aflojara la tensión.

Mario, un actor de unos 50 años, tenía el entrecejo fruncido y la mano derecha como una garra, casi a la altura del pecho. Catalán se le acercó, le señaló la cara y le dijo: “Esto ya es un montón. Así que sacale la mano”, y se la agarró y la bajó al costado del torso. A otro actor, al que siempre le señala lo mismo, le dijo “no tenso el trapecio”, y con el índice extendido le tocaba varias veces este músculo. Luego dijo en voz alta, para todos: “Cómo no se me rigidiza el torso, el cuerpo, la cara. Cómo no pierde humanidad. Cómo no se me delata un muñecardo de segundo orden”.

A una actriz que tenía los músculos de un brazo muy tensos, le pasó la mano, apenas haciendo contacto, desde el hombro hasta su mano, mientras le decía, con



una voz suave y extendiendo la o, “aflojo”. Luego, para todos, en voz alta, pero sin ser estridente y extendiendo la i, “Tranquilos, tranquilos”.

Si las intervenciones activas del maestro sobre el alumno —que incluyen hablarle desde afuera constantemente o acercarse y tocarlo para modificarlo o hablarle al oído— son muy comunes entre los maestros del teatro de estados, este modo suave en que Catalán toca y habla a sus alumnos mientras actúan es sumamente particular y no lo he visto en otras clases de este circuito. Sus, llamémoslos, toques, tienen algo más liviano, más suave, que en otros maestros. Su mano es más pesada, se mueve más lenta, hace ajustes precisos, pequeños, a veces se trata simplemente de rotar una cabeza 15 grados hacia la derecha para reorientar una mirada.

Para liberar las tensiones musculares de los alumnos, Catalán los toca y les habla de la manera que acabo de describir. La combinación entre esa forma de tocar los músculos tensos y pedir la relajación con una voz suave es un recurso sumamente común en algunas terapias holísticas del circuito alternativo (Carozzi, 2000). En mi caso, pude presenciar este tipo de toques en clases de yoga —el maestro o coordinador observa una tensión en un músculo, lo toca apenas y con una voz suave le indica al practicante la relajación.

Los toques de Catalán dan cuenta de un encuentro puntual entre el estilo de actuación del teatro de estados y el circuito alternativo “nueva era”. Los maestros de este estilo suelen rechazar un uso terapéutico de la actuación. Los maestros suelen diferenciarse y mantener a raya ciertos usos más terapéuticos del teatro, que asocian con algo liviano y de un menor compromiso que el oficio del actor. Durante una de las clases, mientras los estudiantes calentaban, Catalán observaba que los actores se movían agitándose mucho, con movimientos pocos precisos y les gritó, explicitando esta demarcación: “Son actores, no participantes de una terapia corporal”.

Sin embargo, que se rechace un uso terapéutico o una finalidad terapéutica de los entrenamientos no quiere decir que no se produzcan todo tipo de encuentros entre actuación y terapias holísticas de lo que Carozzi (2000) denominó el circuito alternativo “nueva era”. Durante los tres meses que presencié sus clases, escuché a Catalán mencionar varias de estas terapias o disciplinas corporales, como Iyengar, RPG, Fedora y Eutonía, entre otras. Estas menciones se producían casi siempre por fuera de las clases, y en el contexto de personas que contaban que estaban realizando algunas de estas terapias, sobre las que Catalán manifestaba tener un

conocimiento de primera mano. En una ocasión, mencionó algunas de estas técnicas sugiriendo que el que las conociera, las utilizase para entrar en calor al principio de la clase.

Para el caso de los toques, el introducir estas técnicas no tiñe uniformemente las clases de Catalán de ese tono suave más o menos monocorde que suele imperar entre los coordinadores de las terapias holísticas del circuito alternativo (Carozzi, 2000). Ese tono suave se alterna con otros más estridentes, imperativos y de arenga.

La particularidad de este tipo de procedimiento —en el caso de Catalán, la introducción de técnicas no teatrales que aprendió por fuera del circuito, adaptó e incorporó a sus clases— permite explicar, en parte, las singularidades de los diferentes maestros y la heterogeneidad —y el carácter cambiante— del circuito de estados. El centrarme en las técnicas que el maestro utiliza para guiar a los alumnos hacia una forma de actuación, antes que en su “filosofía” o su “estética”, ha resultado una estrategia heurística provechosa para mostrar cómo, cuando el alumno deviene maestro, reproduce el linaje al que pertenece, pero transformándolo en cierta medida.

## Discusión y conclusiones

Como señalé en la Introducción, los estudios sobre aprendizaje de prácticas corporales se basaron en una división en dos tipos de conocimiento y dos formas de aprenderlo. Según esta división, lo corporal se aprende por imitación —y sería el área específica de investigación de estos estudios—, mientras que existiría otro tipo de conocimiento que se aprende a través de la palabra (los conceptos, las proposiciones). Esta forma de delimitar el campo de estudios fue prolífica, pero soslayó la importancia de la palabra en el aprendizaje de prácticas corporales.

La principal razón por la que la palabra fue dejada de lado por esta área de estudios fue por el modo en que estas investigaciones tendieron a definir la palabra. Así, en las etnografías sobre aprendizajes de prácticas corporales, la palabra aparece siempre reducida a su sentido semántico y como portadora de un saber conceptual o proposicional. Esto es lo que sucede cuando etnógrafos como Pagis (2010) reducen lo que se aprende a través de la palabra a un “*conceptual knowledge*” (conocimiento conceptual) y lo oponen a un “*embodied knowledge*” (conocimiento corporizado). O cuando investigadores como Harris (2007) oponen un “*know that*” (un saber qué, un conocimiento proposicional) a un “*know how*” un saber cómo. Como he desarrollado extensamente en otra parte (Battezzati, 2017), fue este modo de entender y

aproximarse a la palabra lo que determinó que las investigaciones sobre aprendizaje de prácticas corporales determinarían que esta no cumplía ningún rol en el aprendizaje. Porque, de hecho, como también he mostrado en el citado estudio, estos usos de la palabra (conceptual y proposicional) no tienen gran importancia en el aprendizaje de prácticas corporales. Lamentablemente, el reducir la palabra a su sentido semántico supuso la continuidad de una visión dualista del hombre que los estudios sobre aprendizaje de prácticas corporales habían querido superar.

En cambio, a lo largo de este artículo he intentado sortear este problema al analizar la palabra no solo en su sentido, sino también en su sonoridad y en su tono, y en el mismo plano que el movimiento. La categoría de técnicas corporales de Mauss ha resultado heurísticamente provechosa, al igualar la eficacia de la palabra y el movimiento. El analizar el aprendizaje en las clases de actuación y el rol del maestro en esta clave nos ha llevado a mostrar que el aprendizaje de una práctica corporal no se da solo a través de la mimesis, lo cual plantea nuevas preguntas para las investigaciones en esta área de estudios. Al suponer que la mimesis era la principal forma de aprendizaje de las prácticas corporales, la bibliografía supuso que quien aprende a realizar la práctica también aprende a enseñarla (al menos en una buena medida). Esto es así porque enseñar es ante todo mostrarle a un estudiante una versión simplificada de un movimiento, como en Downey (2008). O, según la descripción de Wacquant (2006), organizar la clase para que unos estudiantes les muestren a otros, de modo que los menos avanzados se puedan copiar de los más avanzados. Sin embargo, en los casos en que, como hemos visto aquí, la palabra del maestro ocupa un lugar importante en el aprendizaje, un nuevo interrogante se vuelve inevitable: ¿cómo se aprende a enseñar?

La literatura especializada no se ha encargado de esta cuestión en profundidad<sup>9</sup>. Rahaim (2008 y 2012) señala que los *cuerpos parampara* (cuerpos del linaje o cuerpos entrenados en el contexto de un linaje) se reproducen a través de una imitación tácita que se da entre maestro y alumno cuando aquel enseña a este a cantar. Como mostré más arriba, al menos algunos de los estudiantes de teatro desarrollan, durante el entrenamiento, una forma de hablar de la actuación similar a la de su maestro. Como vimos en el caso de Catalán, los modos de hablar que el alumno ha aprendido de su maestro son en sí mismos técnicas corporales que, cuando deviene maestro, le permiten guiar a sus estudiantes hacia una cierta forma de actuación. Así, la imitación no se da de la manera que en general supuso la literatura,

según la cual el alumno aprende al imitar al maestro —o a otros alumnos más avanzados— mientras este o estos realiza/n la práctica. En cambio, el maestro imita a su vez a su maestro —y a otros— técnicas del cuerpo —formas de hablar, de moverse y/o de tocar a los estudiantes— que le permiten guiar al estudiante hacia una cierta forma de actuación. Dicho de otro modo, lo que se imita no es simplemente la práctica, de manera directa, sino las técnicas que permiten guiar al estudiante en la práctica.

Así, podría decirse que los modos del aprendizaje, tal como habían sido descriptos por una buena parte de la literatura sobre aprendizaje de prácticas corporales, quedan parcialmente invertidos para las clases de actuación aquí analizadas. Por un lado, la práctica corporal se aprende, en buena medida, a través de la palabra —ya que las técnicas corporales incluyen palabras. Por otro lado, el modo en que se habla se aprende de manera mimética —es decir, la imitación del modo de pronunciar ciertas palabras, como en el uso de Catalán de la palabra “tiempo” o en ciertos tonos suaves en la voz que buscan relajar las posturas de los estudiantes.

Por último, analizar las palabras —y el movimiento— del maestro en tanto técnicas ha permitido dar cuenta de un modo en que los linajes se reproducen y se transforman. Más allá de que aquí, por una cuestión de espacio, he decidido centrarme en una sola clase, esta hace parte, como he mostrado, de un linaje más amplio, que es heterogéneo y que se reproduce, de maestro a alumno y de generación en generación. El analizar las técnicas del maestro, en tanto este las ha copiado de su maestro en el linaje y/o las ha incorporado de otra parte, ha permitido dar cuenta, en cierta medida, cómo se da este fenómeno de reproducción y transformación de un linaje. Como vimos, Catalán aplica técnicas aprendidas de su maestro pero también incorpora otras, y así reformula y realiza su propia síntesis al interior de un linaje que, a su vez, es reconocida por los estudiantes del circuito.

### Referencias bibliográficas

- AUSTIN, J. L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós: Barcelona. (Edición original, 1962.)
- BATTEZZATI, S. (2017). *Histriónicos y emocionales: la formación de los actores en dos estilos de actuación en Buenos Aires*. Tesis de Doctorado en Antropología, Universidad de San Martín.
- BIZAS, E. (2014). *Learning Senegalese Sabar: Dancers and Embodiment in New York*

*and Dakar*. New York: Berghahn Books.

BOURDIEU, P. (1977). *Outline of a theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

BOURDIEU, P. (1996). Programa para una sociología del deporte. En *Cosas dichas*, pp. 173-184. Barcelona: Gedisa. (Edición original, 1987.)

CAROZZI, M. J. (2000). *Nueva era y terapias alternativas. Construyendo significados en el discurso y la interacción*. Buenos Aires: EDUCA.

CAROZZI, M. J. (comp.). (2011). *Las palabras y los pasos: etnografía de la danza en la ciudad*. Buenos Aires: Gorla.

DESMOND, M. (2011). "Haciéndose bombero". *Apuntes de Investigación del CECYP*, 20, 95-130. (Edición original, 2006.)

DOWNEY, G. (2008). "Scaffolding Imitation in Capoeira: Physical Education and Enculturation in an Afro-Brazilian Art". *American Anthropologist*, 110-2, 204-213.

HARRIS, M. (2007). Introduction: "Ways of Knowing". En *Ways of Knowing: New Approaches in the Anthropology of Experience and Learning*, pp. 1-24. Oxford: Berghahn.

KAEPLER, A. L. (2003). "La danza y el concepto de estilo". *Desacatos*, 12, 93-104.

MAGNANI, J. G. (2002). "De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana". *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 17-49, 11-29.

MALINOWSKI, B. (1935). *Coral Gardens and Their Magic (2 Vols.)*. London: Allen & Unwin.

MAURO, K. (2011). *La técnica de actuación en Buenos Aires. Elementos para un modelo de análisis de la actuación teatral a partir del caso porteño*. Tesis de Doctorado en Historia y Teoría de las Artes, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

MAUSS, M. (1979). *Sociología y antropología*. Madrid: Tecnos. (Edición original, 1950.)

MORA, A. S. (2015). "El cuerpo como medio de expresión y como instrumento de trabajo: dualismos persistentes en el mundo de la danza". *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 10-1, 117-130. Recuperado en: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.mavae10-1.cmei> [consulta: julio de 2018].

OSSWALD, D. (2011). Comunicación y movimiento en la formación dancística independiente porteña. En M. J. Carozzi (comp.), *Las palabras y los pasos: etnografías de la danza en la ciudad*, pp. 117-154. Buenos Aires: Gorla.

- PAGIS, M. (2010). "From abstract concepts to experiential knowledge: Embodying enlightenment in a meditation center". *Qualitative Sociology*, 33, 469-489.
- RAHAIM, M. (2008). "Gesture and Melody in Indian Vocal Music". *Gesture*, 8-3, 325-347.
- RAHAIM, M. (2012). *Musicking Bodies: Gesture and Voice in Hindustani music*. Middletown: Wesleyan University Press.
- SÁEZ, M. (2017). *Presencias, riesgos e intensidades. Un abordaje socio-antropológico sobre y desde el cuerpo en los procesos de formación de acróbatas y bailarines/as de danza contemporánea en la ciudad de La Plata*. Tesis de Doctorado en Antropología, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- SAMUDRA, J.K. (2008). "Memory in our Body: Thick Participation and the Translation of Kinaesthetic Experience". *American Ethnologist*, 35-4, 665-681.
- SENAY, B. (2015). "Masterful words: Musicianship and ethics in learning the ney". *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 21, 524-541.
- WACQUANT, L. (2006). *Entre las cuerdas. Cuadernos de un aprendiz de boxeador*. Buenos Aires: Siglo XXI. (Edición original, 2000.)

---

## Notas

<sup>1</sup> Becario del programa de Becas posdoctorales de la UNAM, Centro de Investigaciones sobre América del Norte, asesorado por Alejandro Mercado Celis.

<sup>2</sup> Esta división se ve de manera explícita en otros autores posteriores —y permanece, de manera implícita, en la literatura sobre aprendizaje de prácticas corporales. Por ejemplo, Pagis (2010) diferencia entre *abstract concepts* (los conceptos) y *embodied experience* (la experiencia corporizada) en su estudio sobre los meditadores vispassana. A su vez, Harris (2007) diferencia entre *knowing that* (saber qué), el conocimiento proposicional, y *knowing how* (saber cómo), que sería una habilidad, un conocimiento que no puede ser puesto en palabras.

<sup>3</sup> Siguiendo a Rahaim (2012), entiendo linaje como la cadena de maestros y alumnos —algunos de los cuales luego devienen maestros— por la que se transmiten ciertas enseñanzas.

<sup>4</sup> Utilizo el término estilo en el sentido de Kaeppler (2003:103), como "patrones persistentes que se presentan en forma de estructuras de representación —que van desde sutiles cantidades de energía al uso de diferentes partes del cuerpo—, acto reconocido por las personas que pertenecen a una tradición dancística específica".

<sup>5</sup> Mirta Bogdasarian estudió, entre otros, con Pompeyo Audivert y Ricardo Bartís, y actuó en varias obras de este director (*El box, Hambre y Amor*, entre otras). Enseñó en el *Sportivo Teatral* entre 2002 y 2012. Luego fundó su propio estudio, *Antiprímula*, donde siguió enseñando en un estilo similar al del teatro de estados (ver el esquema 1).

<sup>6</sup> Utilizo el término circuito siguiendo a Magnani (2002: 23-24), quien lo define como "el ejercicio

de una práctica o la oferta de determinados servicios por medio de establecimientos y espacios que no mantienen entre sí una relación de contigüidad espacial, siendo reconocido en su conjunto por los usuarios habituales: por ejemplo, el circuito *gay*, el circuito de cines de arte, o el circuito neoesotérico, de los salones de danza y *shows negros*, del pueblo de santo, de los anticuarios, de los *clubbers*, entre tantos otros” (la traducción es mía). A diferencia del término linaje, que remite a la cadena de maestros y alumnos que luego devienen maestros, el término circuito remite a los maestros de un mismo linaje *en tanto* son reconocidos en su conjunto por algunos de los estudiantes que estudian con esos maestros y que en este sentido circulan por los estudios de un mismo linaje. Me interesa, particularmente en esta sección, llamar la atención sobre el modo en que los estudiantes perciben tanto aquello que hay en común como aquello que difiere entre los maestros de un mismo circuito.

<sup>7</sup> Mauricio Kartun era, sin duda, durante mi trabajo de campo, el dramaturgo más nombrado en el teatro alternativo. Reconocido por su larga trayectoria como dramaturgo, *Terrenal* —que estuvo en cartelera durante buena parte de mi trabajo de campo— era una de las obras más mencionadas entre los estudiantes.

<sup>8</sup> Los lectores encontrarán en esta forma de conceptualizar la palabra como técnica un análisis similar al de Austin (1982) sobre el hacer cosas con palabras, o a la idea de Malinowski (1935) de las palabras como acciones. Si prefiero el término de Mauss (1979) es porque quiero mantener una relación de continuidad entre lo que se dice y lo que se hace, como cuando, como veremos a continuación, el maestro toca a sus alumnos al mismo tiempo que les habla de una cierta manera.

<sup>9</sup> La investigación de Bizas (2014) sería una excepción en este sentido. En esta etnografía sobre el aprendizaje de la danza *sabar*, esta antropóloga presta particular atención a la reflexividad de las maestras de danza y cómo éstas van mejorando sus técnicas para enseñar.

Fecha de envío: 9 de agosto de 2018. Fecha de dictamen: 19 de mayo de 2019.  
Fecha de aceptación: 10 de julio de 2019.