

## *El teatro comparado como disciplina de descolonización. Algunas notas desde la didáctica de la literatura*

DA RE, Viviana/ UNIPE; UNLZ, Argentina – [viviana.dare@unipe.edu.ar](mailto:viviana.dare@unipe.edu.ar)

FERNÁNDEZ, Gabriela /IAE; UNIPE; UNLZ, Argentina – [circe2@gmail.com](mailto:circe2@gmail.com)

*Tipo de trabajo: ponencia*

---

Palabras claves: teatro comparado- didáctica de la literatura- perspectivas decoloniales- educación superior.

### > **Resumen**

El trabajo que abordamos intenta dar cuenta de problemáticas nodales que se presentan a la hora de plantear, desde un punto de vista comparatista, diálogos supra e internacionales entre poéticas dramáticas. El marco desde el cual emprendemos esta investigación es el de la didáctica de la literatura en la educación superior, ámbito en el que nuestro desempeño nos obliga a la reflexión acerca de diversos interrogantes: conformación de *corpora* de textos, relación entre textos fuente y traducciones, consideración del drama como literatura y constructo de naturaleza verbal. El título que proponemos, además, parafrasea el conocido artículo del comparatista italiano Armando Gnisci, "La literatura comparada como disciplina de descolonización" (1996), en el cual el investigador europeo alienta al comparatismo a convertirse en un modo privilegiado de comprensión y explicación las relaciones interculturales como denuncia y superación de las hegemonías amparadas por la colonialidad. Las preguntas que nos hacemos, por tanto, aspiran a focalizar esos problemas que, enmarcados en la clase de literatura, promueven en su profundización una lectura comparatista y decolonial de textos, autores/as y tradiciones inscriptas en lo que se ha llamado el canon occidental.

### > **Introducción. Nuestro lugar de enunciación**

Al entender que los saberes y el conocimiento son impensables desde un lugar de neutralidad epistémica, asumimos la idea de que el carácter situado se plantea como una insoslayable condición de cualquier constructo que pretenda exponer, discutir o sostener cualquier posición o punto de vista. En esta dirección, nuestra intención de vincular la enseñanza del teatro en el marco de la didáctica de la literatura

con el teatro comparado y las perspectivas decoloniales deben entramarse en esa intención de producir conocimiento situado y de promover un análisis que se entienda al mismo tiempo como crítico frente a ciertas tradiciones así como temporal y provisorio.

Nuestro lugar de enunciación, entonces, se configura en el ámbito de la didáctica de la literatura. El nivel al que haremos referencia es el nivel superior universitario y, desde ese posicionamiento epistemológico, formulamos la pregunta acerca del teatro, en su dimensión textual (texto dramático) como objeto de estudio en la clase de literatura.

Las asignaturas que sirven de marco a nuestra reflexión son materias que abordan textos originalmente escritos en lenguas extranjeras: Literatura Europea I y II, Literatura en Lenguas Latinas, Literatura en Lenguas Anglosajonas. Nuestros interrogantes tratan de indagar acerca de la producción de procesos de lectura y escritura que entramen los objetos de estudio antes descriptos con los enfoques que nos guían: literatura y teatro comparado y perspectivas decoloniales.

En términos de decisiones didácticas, podríamos ahondar en la justificación de la adopción de estos enfoques. En primer lugar, se presenta la traducción como proceso intercultural que posibilita el abordaje de estas obras y, sin duda alguna, como problemática comparatista por excelencia. El abordaje de los textos en nuestra propia lengua, lengua *otra* desde el punto de vista de la escritura y la edición original, nos instala en un terreno en el que la mediación y el pasaje interlingüístico se constituyen en operaciones necesarias para las prácticas de lectura y las construcciones de sentido que se propongan desde el lugar docente o se propicien o construyan como itinerario interpretativo.

Además de esto, el trabajo sobre la literatura y el teatro de otras culturas nos instala en una zona de extrañeza, así como de respeto y comprensión. La literatura y el teatro comparados han intentado, por distintos medios, la construcción de una imagen de la otredad que perciba, atesore y entienda las diferencias como manifestación de diversidades y de complejidad: complejidad del mundo y de la vida, de los modos de explicarse el mundo y la vida en la cosmovisión de diferentes culturas, sin intención de establecer superioridad o de valorar con sesgo negativo o positivo las diferencias.

La vocación multicultural del comparatismo se sustenta, entonces, en lo que Ioana Gruia señala como una constante en el derrotero de su mirada: “se ha insistido a menudo, de acuerdo con la famosa definición de Yves Chevrel, en que la literatura comparada es el encuentro con el otro. Lejos de ser un lugar común, la afirmación señala el carácter abierto, múltiple y si se me permite, la aspiración a la hospitalidad de la disciplina” (Gruia, 2021: 11). Los propósitos educativos, entonces, no solo se vinculan con la transmisión de un contenido, de las herramientas de lectura, abordaje e interpretación o de construcción de saberes en torno de un objeto de estudio. La enseñanza de la literatura y el teatro involucran también la necesidad de una ética y de un compromiso que, según entendemos, la literatura

y el teatro comparados se preocupan por sustentar. La adopción de estos enfoques se alinea con la necesidad de comprender, cuestionar y redefinir relaciones culturales que son, asimismo, relaciones de poder. La mirada que alentamos se preocupa por percibir los modos en los que el canon occidental construyó su hegemonía y las maneras a través de las cuales esa prevalencia se sostiene, aun en un momento de globalización, controversia y puesta en valor de los particularismos y disidencias en el terreno del arte. La disputa por la hegemonía, en términos culturales, sigue siendo parte de la contienda geopolítica por la centralidad. Por tanto, la puesta de manifiesto de los mecanismos estrategias -sutiles, y no tanto- que configuran los escenarios que transitamos, habitamos y naturalizamos se hace muy necesaria. Lejos de la obsolescencia, la demarcación de centros y periferias sigue dibujando cartografías que no necesariamente se superponen con los mapas estatales pero que producen sentido en consonancia bastante estrecha con ellos, en términos de posiciones privilegiadas o periféricas.

Por eso, la mirada decolonial nos permite hablar desde esa periferia y establecer lugares de enunciación que convoquen voces y sentidos capaces de ver, ponderar y explicar desde un lugar *otro* esas redes de validación, su crítica y la superación que significa relativizarlas y deconstruirlas:

Por centurias esta cosmovisión eurocéntrica nos ha coaccionado a ser lo que no somos y a no estar donde estamos. Asumimos que debemos dominar a la naturaleza, doblegarla para que se adapte a nuestras aspiraciones y requerimientos, que cada vez son más periféricos respecto a lo que efectivamente necesitamos. También nos inhibe para que no preguntemos, rechazamos la ignorancia y temamos equivocarnos. Para evitarlo el mejor refugio es repetir consignas, fechas y fórmulas, aunque no importa si las comprendemos, sino se las podemos reiterar cada vez que se nos requiera. De este modo, quedamos atrapados en una vorágine reduccionista que nos lleva a confundir el territorio con el mapa que lo representa y a preferir el segundo porque en el primero impera la aventura y la incertidumbre que la otorga el atractivo que deviene peligroso (Calvo Muñoz, 2024: 13).

### › **Por qué hablar de teatro comparado como disciplina de descolonización**

La expresión que encabeza nuestro trabajo parafrasea el título de un artículo del comparatista italiano Armando Gnisci, que se publica originariamente en 1996. En ese artículo, señero desde nuestro punto de vista, hace referencia a la necesidad de comprender que habitamos un mundo poscolonial y que es preciso que los intelectuales europeos descolonicen sus mentes, en virtud de una mayor comprensión de los procesos de circulación y recepción literarias

Gnisci, como en otras publicaciones y trabajos, apela aquí a símiles diversos para hacer referencia a la literatura comparada. Todas esas analogías tienen un punto en común, el encuentro, el carácter coral. Ninguna propuesta comparatista puede articularse sin que haya más de una voz en juego, sin que la palabra circule sin restricción ni pretensión de univocidad o monosemia. Por eso habla de la literatura

comparada como un parlamento, confederación, como horizonte intercultural de hospitalidad recíproca, que celebra y acepta las diferencias sin imponer jerarquías o proponer valoraciones que dibujen centros/periferias.

El comparatismo obliga, entonces, como imperativo ético, a posicionarse frente a la literatura y el arte en tanto formas de expresión humanas que comparten problemáticas comunes y que invitan a mutua comprensión: “desde nuestra posición de hombres de letras, expreso mi intención de comprometerme, según un programa y una línea política (...) desde la óptica de la confederación como imagen del futuro” (Gnisci, 1998: 192).

La propuesta de Gnisci, por tanto, devuelve la política a la literatura, reafirma la politicidad del fenómeno, así como de las lecturas que de él se realizan. *Literatura comparada* y *teatro comparado* pueden pensarse al mismo tiempo como categorías políticas, capaces de abrir espacios para textos marginados y poner en cuestión los rasgos y las notas universalizados como representativos de “lo humano”. La certeza de que el diálogo entre culturas y comunidades es por excelencia el modo de configurar identidades y de crear sentidos propios y compartidos nos lleva a pensar que el camino comparatista ayuda a la comprensión de sí mismo y de los otros y esa aspiración de entendimiento lo transforma en un itinerario privilegiado de investigación y praxis didácticas.

Pero la literatura y el teatro comparados como opción epistemológica y didáctica nos obligan a mantener posicionamientos que van más allá de las disciplinas y la investigación académica: nos interpelan para hacer pie en un lugar determinado en el cual la enseñanza no solo es cabalmente un espacio de emplazamiento político sino también un lugar de acción, un *locus* que instala la necesidad de estar en el mundo con compromiso y reflexión en una dirección claramente asumida.

En términos de la proyección didáctica, por su parte, queda claro que el traslado de las categorías expuestas por Armando Gnisci al campo del teatro y, con mayor especificidad, al teatro comparado, permite abordar los fenómenos dramáticos y teatrales desde ópticas cuya indudable productividad tiene, de hecho, consecuencias que permiten la inscripción de esos fenómenos en circuitos de producción, circulación y recepción que dan cuenta de dinámicas reales y concretas y de lecturas históricas y verificables, así como actuales. El reconocimiento del carácter supranacional y/o internacional de los fenómenos dramáticos y teatrales (que puede involucrar la producción, la dramaturgia, la expectación, etc.) se convierte en condición necesaria para situar los distintos procesos que atraviesan los recorridos e itinerarios culturales en los que el teatro funciona como producto y manifestación de un tiempo y un contexto. Por tanto, desde el teatro comparado también es posible la propuesta de un marco de referencia que permita integrar las distintas dimensiones de análisis del objeto de estudio (desde la traducción hasta

la puesta en escena, desde la estructura dramática hasta la dimensión diacrónica y el análisis de la historicidad de los fenómenos).

Al mismo tiempo, la conformación de un *corpus* de textos en torno al que se puedan discutir las nociones de tradición, canonicidad, y lugares de enunciación (de los textos mismos y de los discursos sobre ellos) no tiene lugar más que en un entorno de cotejo e intercambio. No hay posibilidad de diálogo si hay voces silenciadas, por lo que trazar cartografías del encuentro se hace más que necesario. El reconocimiento de asimetrías, centros y periferias y la manera de rearticular esos mapas (a los que tanto el teatro como la construcción de conocimiento acerca del teatro pueden contribuir, ya sea en su dimensión dramática o espectacular) no se plantean exclusivamente como un enfoque didáctico: constituyen una contribución sustancial al proyecto de descolonización.

### › El teatro comparado y las perspectivas decoloniales

El artículo de Armando Gnisci contiene una afirmación que permea todo el desarrollo de su argumentación: vivimos en un mundo poscolonial. Este breve enunciado tiene enormes consecuencias a la hora de pensar articulaciones teóricas o discursos críticos acerca del teatro (de la literatura o de cualquier producción cultural). Implica que la mirada eurocentrada ha dejado de ser dominante -o, al menos, ya no debería serlo- y que la apertura a otras voces y puntos de vista se impone como rasgo de un mundo nuevo y distinto. Dado que Gnisci hacía esta afirmación hacia finales del siglo XX sería pertinente preguntarnos acerca de cómo la actualidad puede modular su aseveración, tal vez hoy marcadamente optimista. El recorrido de casi treinta años desde ese momento hasta nuestra actualidad nos pone en situación de confirmar que el mundo no es tan distinto, en términos de las centralidades y los suburbios que contrastan en múltiples sentidos: importancia de las improntas culturales, sesgos de dominación y subordinación, capacidad de imponer sentidos. Si bien este rasgo permanece, otros aspectos han sufrido vertiginosos cambios. No obstante, hacer del suburbio un lugar de enunciación ha sido una de las consecuencias de reconocer ese mundo poscolonial y las estrategias que habilita.

Desde América Latina, sin embargo, el pensamiento decolonial atribuye al poscolonialismo, al mismo tiempo que la enorme importancia de focalizar fenómenos y procesos antes soslayados, la continuidad de la mirada eurocéntrica. Las diferencias entre pensamiento poscolonial e inflexión decolonial son así sistematizadas por Restrepo y Rojas:

Tres son los principales aspectos que diferencian la inflexión decolonial de los estudios postcoloniales o teoría postcolonial. Primero, la distinción entre colonialidad y colonialismo (...); la inflexión decolonial opera dentro del espacio de problematización abierto por la colonialidad, mientras que el de los estudios postcoloniales en el constituido por el

colonialismo. Segundo, las experiencias históricas y los locus de enunciación son diferentes: el de la inflexión decolonial es la diferencia colonial que se remonta a la colonización de América Latina y el Caribe por las primeras potencias europeas España y Portugal, entre los siglos XVI y XIX, en el contexto de la primera modernidad; mientras que los estudios postcoloniales se refiere a la colonización de Asia y África del XVIII al XX, por parte de las potencias del norte europeo (Francia, Inglaterra, Alemania) en el contexto de la segunda modernidad. Finalmente, como lo plantea Mignolo, "[...] el pensamiento decolonial se diferencia de la teoría poscolonial o de los estudios poscoloniales en que la genealogía de estos se localiza en el postestructuralismo francés más que en la densa historia del pensamiento planetario decolonial" (2010: 24).

En vínculo con el señalamiento de Mignolo, cabe destacar que la inflexión decolonial se organiza en un cuerpo más homogéneo de pensamiento a partir de lo que se ha denominado el *giro decolonial*, que comienza a cuestionar la relación constitutiva que enlaza Modernidad y colonialidad, en los distintos ámbitos en los que se manifiesta, entre los cuales se encuentran las ciencias sociales: en palabras de Grosfoguel y Castro-Gómez

(...) la ciencia social contemporánea no ha encontrado aún la forma de incorporar el conocimiento subalterno a los procesos de producción de conocimiento. Sin esto no puede haber decolonización alguna del conocimiento ni utopía social más allá del occidentalismo. La complicidad de las ciencias sociales con la colonialidad del poder exige la emergencia de nuevos lugares institucionales y no institucionales desde donde los subalternos puedan hablar y ser escuchados. Es en este sentido, siguiendo a Nelson Maldonado-Torres (2006), que hablamos de un 'giro decolonial', no sólo de las ciencias sociales, sino también de otras instituciones modernas como el derecho, la universidad, el arte, la política y los intelectuales. El camino es largo, el tiempo es corto y las alternativas no son muchas. Más que como una opción teórica, el paradigma de la decolonialidad parece imponerse como una necesidad ética y política para las ciencias sociales latinoamericanas (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007: 21).

Una distinción central, en términos de clarificar las anteriores explicaciones y, al mismo tiempo, la diferencia, radica en los conceptos de colonialidad y colonialismo. Para esto apelamos nuevamente a Restrepo y Rojas, que aseguran que la colonialidad pervive aún en nuestros días, a pesar del debilitamiento del colonialismo se haya debilitado. Se sustenta en un patrón de poder que implica la naturalización de jerarquías (territoriales, raciales, culturales y epistémicas) que se utilizan para justificar la re-producción de relaciones de dominación, la subalternización y el desprecio por los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son dominados y explotados (Restrepo y Rojas, 2010: 15). La noción de colonialidad se ha extendido, además, a distintos ámbitos de la cultura, la vida cotidiana y las identidades, en tanto permea distintos aspectos de la existencia concreta de seres humanos y no humanos. De tal modo, podemos hablar de la colonialidad del poder, colonialidad del saber, colonialidad del género, colonialidad de la naturaleza, colonialidad del ser. Esto supone validar como legítimos una serie de vínculos (entre los humanos y el conocimiento, los humanos y el mundo natural) o un determinado tipo de características (ser varón, ser blanco, ser europeo, pertenecer al

ámbito de la “civilización”) y deslegitimar otras formas de ser, vivir, existir, construir saberes.

Todo lo expuesto oficia, por tanto, como marco de referencia y guía de nuestros presupuestos. Una vez expuestos estos postulados, cabe preguntarse: ¿cómo se relacionan, entonces, las perspectivas decoloniales y el abordaje del teatro como contenido didáctico?

### > **Algunos puntos de partida**

El primer señalamiento que creemos necesario destacar el de que nuestro abordaje no constituye un método sino un enfoque. Esto implica que no estamos proponiendo un “modo de leer” articulado o un acercamiento que, necesariamente, recurra a determinadas categorías o hipótesis de lectura, sino un lugar desde donde leer, que redundará, a su vez, en un lugar desde donde decir. En esta dirección, y tal como lo afirman Bunge y Ardila,

Para decirlo de modo aproximado y metafórico, un enfoque es una manera de ver las cosas (por ejemplo, las personas) o las ideas (por ejemplo, las conjeturas) y, en consecuencia, también de tratar los problemas relativos a ellas (...) En general, un enfoque (A) puede definirse como un cuerpo C de conocimiento preexistente, junto con una colección P de problemas (problemática), un conjunto O de objetivos y una colección M de métodos (metódica) (...) Todo componente de esta cuaterna debe tomarse en un tiempo dado, de modo que no es un conjunto fijo sino una colección que depende del tiempo (2002: 53-54).

Vemos así, a partir de esta cita, que un enfoque trasciende una metodología, en términos de que puede admitir métodos diversos frente a un objeto de estudio. Formuladas estas aclaraciones, y para regresar a nuestro planteo, concluimos que las metodologías pueden ser variadas pero el enfoque, el lugar o punto de vista que asumimos, permanece, relativamente estable. Y aclaramos asimismo que el adverbio que modula nuestra afirmación (“relativamente”) obedece a los deslizamientos y tensiones de los propios ámbitos disciplinares que transitamos, así como a nuestro propio itinerario de investigación y aprendizaje.

Volviendo a su vez a esos ámbitos disciplinares, creemos que el teatro comparado bien puede plantearse como una posibilidad de abordaje, sin tener en cuenta la inflexión decolonial. Es entonces tanto válido como viable promover, desde el teatro comparado, el acceso a un objeto de estudio sin acudir a las perspectivas decoloniales. Al sumarlas como punto de vista, no obstante, estamos apelando a una posibilidad concreta (y esbozada desde un lugar de enunciación claramente situado) de poner de manifiesto las prácticas, lecturas y sistemas de legitimación hegemónicos que son parte del circuito de distribución y recepción del arte. El comparatismo puede (ya sea en el territorio de la literatura o del teatro) no tener en cuenta las perspectivas decoloniales. El desafío de no considerarlas es el de encontrar

un camino que permita, desde nuestro lugar de latinoamericanos, el cuestionamiento de los modos de conocer y de validar conocimientos que revisen las miradas occidentalizadas y eurocéntricas.

### > Algunas reflexiones sobre el enfoque

Consideramos, en este punto, que hay tres aspectos que pueden ayudarnos a dar cuenta de tres problemas nodales para nuestro planteamiento didáctico y para la comprensión de nuestro objeto de estudio desde las miradas antes analizadas. Esos aspectos son la problemática de la traducción, la lectura como apropiación y la diferencia como conocimiento situado.

Dados el ámbito y el recorte que describimos al referirnos a nuestro lugar de enunciación resulta insoslayable la referencia a la traducción y su importancia en nuestras prácticas didácticas y experiencias de lectura. Según Patricia Willson, “el hecho de que [la traducción] haga posible la circulación en determinada cultura de un texto antes inescrutable en su extranjería es un índice de su etnocentrismo; toda traducción, hasta cierto punto, domestica, y es inteligible para el lector cuando este se reconoce a sí mismo identificando los valores vernáculos que están inscriptos en ella a través de determinadas estrategias discursivas” (Willson, 2004:13)

Esta mediación, tan bien descrita por Willson, representa, no obstante, una suerte de relación paradójica entre domesticación y reconocimiento. Al mismo tiempo que permite la domesticación funciona como reescritura legitimante: lo que se traduce es lo que se institucionaliza como valioso, portador de valor estético o valor de mercado, como escritura prestigiosa y merecedora de circulación por fuera del entorno lingüístico de origen.

Entendemos aquí que el teatro, en su despliegue textual y escénico, explora en profundidad el campo de la traducción/reescritura: la puesta en escena articula reescrituras/traduccionessucesivas y múltiples que suman capas de sentido. Y, asimismo, aunque limitado a su naturaleza puramente verbal, el texto dramático también se articula en traducciones y reescrituras: pasaje interlingüístico, trabajo dramaturgico, traducciones como versiones de un mismo texto. Por otra parte, frente a la traducción como proceso apelamos, para dar cuenta de ella, a un marco de *interculturalidad crítica* que pone de manifiesto la inequidad en la atribución de valor y la asimétrica apropiación de bienes materiales, culturales y simbólicos de distintos sectores:

Se trata de una perspectiva y un proyecto en construcción (...) que piensa la diferencia desde la colonialidad, desde la noción de raza misma como idea y momento inaugural de la modernidad; como estructura jerárquica racializada y como sujetos racializados. Por eso es que su potencia radica en su capacidad decolonial, en su desacople de la oferta funcional y su insurgencia desde los márgenes, periferias y subalternidades. No se trata ya de ingresar en la lógica de las sociedades y culturas euronorteamericanas ni de encajar en sus epistemes, sino de

ir conformando una existencia fronteriza, sentipensante y bilenguajeante (Mignolo 2013) que se expresa en la labor comunal reconstitutiva respecto de las destituciones ejercidas por la colonialidad del poder (Quijano 1992, 2000) causante de la herida colonial” (Baum, 2021: 140).

El gesto de traducir, entonces, ya no se vincula con la aceptación de una tradición cultural cuyo prestigio no puede ponerse en cuestión. La traducción o las traducciones hablan de circuitos de producción de sentido que resignifican el circuito de producción autoral, que ratifican valores y trazan hegemonías. Las preguntas que nos formulamos frente al texto traducido son, por lo tanto, quién o quiénes han traducido, cuáles son los agentes del campo intelectual que han privilegiado ese texto, qué significa, dentro del ámbito que se delimita como literatura, traducir a ese autor o a esa autora, qué supone, para el campo de lo que entendemos como teatro, la impronta de ese productor o productora. En suma, podemos indagar cómo e hipotetizar sobre las maneras en que el sujeto que enuncia el texto dramático y el “teatro”, tal como lo concebimos, se vinculan y retroalimentan, por lo que la traducción como operación legitimante ofrece parámetros de legibilidad de ese texto dramático: lo traducible se plantea asimismo como legible, representable, espectral.

El segundo aspecto que nos interesa proponer para el análisis es la lectura como apropiación. Entendemos que, como acto de recepción, la apropiación de un texto supone la resolución de cuestiones éticas de vínculo con otre/s:

In our book *Shakespeare and the Ethics of Appropriation*, we argued that a crucial, ethical component of appropriation is one’s willingness to listen to and be subjected to the demands of others. These metaphorical citations create moments of “self and mutual recognition” (Joubin and Rivlin 2014: 17). Seeing the others within is the first step toward seeing oneself in others’ eyes. The act of citation is founded upon the premise of one’s subjectivity, the subject who speaks, and the other’s voice that one is channeling, misrepresenting, or appropriating (Joubin, 2020: 27).

La cita que aquí reproducimos habla claramente de un componente ético, según el cual la voluntad de escuchar a otros y de tener en cuenta sus demandas se instala como operación fundante. La apropiación, entonces, puede considerarse una suerte de cita, en la cual, entendemos, la tensión entre la escucha de otre y la sujeción a sus demandas plantea un amplio espectro de variación. Este recorrido, que implica esa presencia de otre/s en el acto de lectura, puede suponer la adhesión o la discordia, la reformulación o el malentendido. Pero, por un principio de economía de las relaciones de comunicación, todas estas opciones tendrán un sentido: ninguna de ellas será neutral o inocente.

Vemos, entonces, que las apropiaciones, reescrituras, re-versiones invitan a pensar los textos dramáticos desde la *política de la diferencia*: “se trata de un ejercicio de territorialidad: los nuevos contextos geográficos-históricos- culturales se apropian y reescriben esos textos, provenientes de otros contextos geográficos-históricos-culturales, implementando sobre ellos diferentes transformaciones” (Dubatti,

2018-2019: 11). La política de la diferencia, por lo tanto, involucra la impronta de la re-contextualización (que integra lo geográfico, histórico y cultural) como marca insoslayable y como operación que instala un nuevo *locus*, un replanteo del lugar de enunciación y, como correlato, de producción de conocimiento. En las prácticas de enseñanza, no obstante, esa re-localización y re-contextualización invitan a ser objeto de reflexión desde los propósitos didácticos: qué persiguen esas lecturas, cuáles son sus funcionalidades, cómo se articulan con otros saberes (que incluyen, en un sentido amplio, los conocimientos previos, las expectativas, las imágenes anticipadamente construidas del texto y de los autores, los lugares de legitimación canónica). Y, en gran medida, la pregunta acerca de qué elegimos para dis-locar, para sacar de lugar, para tratar de deconstruir desde el ejercicio del pensamiento y de los enfoques decoloniales (las lecturas preexistentes, el lugar en el canon, la pretendida universalidad, etc.). Hacemos, desde este punto de vista, un ejercicio de territorialidad: la conciencia y percepción activas de nuestra pertenencia a un aquí y ahora que trata de reconstruir sentidos desde un lugar de sentir y pensar diferente del lugar inicial de enunciación y de intereses entramados en el texto.

En esta dirección recordamos el acercamiento que, al concepto de *territorialidad*, hace Jorge Dubatti:

Trabajamos en el siglo XX con una cartografía radicante (apropiándonos del sentido de “lo radicante” propuesto por Nicolás Bourriaud, 2009). El estudio teatral consiste no en aplicar un principio radical a priori, abstracto, sino en reconocer un territorio, sus detalles y accidentes, su rugosidad e irregularidades, desde un descubrimiento radicante. La actitud radicante nos permite reconocer una mayor complejidad en los acontecimientos teatrales y asumir otra conciencia sobre la dinámica de los nuevos campos teatrales y sobre nuestra posibilidad de comprenderlos. Desde una cartografía radicante producimos pensamiento cartografiado en nuestros contextos teatrales, en nuestras territorialidades. Ya no pretendemos pensar lo universal en sí, porque el teatro (...) es un fenómeno primordialmente territorial y en cada acontecimiento la territorialidad impone diferencias, singularidades. Tratamos humildemente de pensar el teatro que vemos, el teatro que hacemos, el teatro que frecuentamos, el que podemos historiar. Si accediéramos -dichosamente- a un plano universal (supraterritorial), sería como consecuencia de enunciados empíricos a generalizados, y luego de estos a formulaciones abstractas, acaso ayudados por felices abducciones. Sí pretendemos, y debemos generar, diálogos de cartografías, la puesta en discusión de dos o más pensamientos cartografiados entre sí (2020).

Desde las lecturas que proponemos, entonces, se habilita el propósito de analizar esas políticas de la diferencia. Si bien este ejercicio se lleva adelante teniendo como unidad de análisis el texto dramático, se constituye en una práctica que involucra un conjunto de territorialidades en sentido literal y también metafórico: el contexto geográfico-histórico-cultural, por una parte; el aula como territorio, por otra. También, lejos de toda pretensión de universalismo, aspiramos a dar cuenta de identidades y experiencias dinámicas y situadas. Así, la mediación de la traducción, la “domesticación” de la extranjería en su relación paradójica con el reconocimiento canónico, el planteo de interpretaciones situadas son un tipo de reescritura recontextualizada en nuestra territorialidad.

En relación con el tercer aspecto que queremos indagar, afirmamos que las lecturas que se producen desde la nueva territorialidad instalan una política de la diferencia y producen *conocimiento situado*. Esas miradas instauran una diferencia, vinculada con la apropiación, produciendo nuevos sentidos. Nuestras prácticas didácticas, entonces, no se plantean solo la enseñanza de un contenido sino, sustancialmente, la producción de lecturas/sentidos.

La noción de *conocimiento situado* reivindica, entre otras cosas, las lecturas contrahegemónicas, anticanónicas y disidentes: así como hablamos de territorialidad al referirnos a las políticas de la diferencia, el lugar /territorio/espacio es crucial en la construcción de conocimiento:

el lugar importa en cuanto a lo que se produce. Por lugar se entiende las ubicaciones institucionales (establecimientos metropolitanos/periféricos, académicas/no académicas, gubernamentales/ no gubernamentales, etc.), las sociales (raciales, etnizadas, culturalizadas, sexuales, generacionales, de clase, de género, etc.) y geo-históricas (occidente/el resto, civilización/barbarie-salvajismo, desarrollo/subdesarrollo, formaciones nacionales, regionales y locales, etc.). Esta densa filigrana de marcaciones hace que nos encontramos siempre ante conocimientos situados de múltiples maneras. Las improntas de lugar, en su irreductible historicidad, hacen de la producción del conocimiento algo bien distinto de la idea de conocimientos puros y universales” (Restrepo, 2016: 62).

El texto de Eduardo Restrepo que hemos citado hace referencia a la tradicional concepción del conocimiento como un elemento desgajado de su lugar de enunciación, entendido como “científico”, esto es, como aséptico y neutral. La propuesta de este autor apela a “provincializar a Europa”, frase acuñada por Dipesh Chakrabarty según la cual se aspira a “desnaturalizar las narrativas eurocentradas evidenciando la parroquialidad e historicidad de modalidades de pensamiento, de ordenamientos políticos y de prácticas sociales que se esgrimen como universales” (Restrepo, 2016: 64). Esto, lejos de propulsar un relativismo cultural o un rechazo en virtud de entronizar lo no europeo como norma o parámetro, supone un desplazamiento que considere cuestionar y pluralizar la idea de la modernidad y sus discursos y desarticular la noción de que lo no moderno (lo arcaico, la “tradición”) debe asumirse como negatividad<sup>1</sup>.

Desde este lugar, entonces, pensamos la lectura como una forma de producir conocimiento. Esta producción no solo reconfigura los objetos (lingüísticos, culturales) que abordamos: también ofrece la

---

<sup>1</sup> Esta idea de provincializar a Europa implica también el reconocimiento del lazo inextricable entre modernidad y colonialidad. En palabras de Restrepo, “Las experiencias coloniales no son una ‘excrecencia’ o ‘desviación’ de Europa, sino que fueron las condiciones de existencia e hicieron posible el imaginario eurocentrado y eurocentrista que la constituye como tal. Para decirlo en otras palabras, Europa no es una entidad preexistente a la experiencia colonial (la de la primera modernidad y la de la segunda modernidad, como lo expondrá más adelante) puesto que se constituye al mismo tiempo, y por el mismo procedimiento, de la producción de una exterioridad ontológicamente irreductible e insalvable: el otro colonial (2016: 64-65).

posibilidad de construir conocimiento sobre nosotros mismos, sobre nuestras maneras de habitar los espacios institucionales y los lugares sociales y políticos en los que desarrollamos nuestras praxis (vitales, profesionales, didácticas).<sup>2</sup>

### › Algunas conclusiones provisionales

El recorrido que hemos hecho nos permite llegar a algunas conclusiones que, en tanto nuestro itinerario crítico e investigativo continúa, se nos ofrecen como sujetas a nuevas revisiones. Hemos de considerar, en primera instancia, que el teatro comparado como disciplina de descolonización permite la relectura contrahegemónica de la tradición. Si bien esta operación puede realizarse desde distintos lugares teórico-críticos, la mirada comparatista, según creemos, tiene la posibilidad de describir circuitos y cartografías en los que las apropiaciones y diálogos queden manifiestos, así como las asimetrías entre los distintos participantes de esos intercambios. Las perspectivas decoloniales se conjugan de modo particularmente fructífero con los planteos comparatistas. Ponen de manifiesto el carácter situado de las lecturas y, desde la categoría de *colonialidad del saber*, permiten pensar articulaciones entre la colonialidad como marco de referencia y los corpora de saberes tradicionalmente legitimados frente a lo *otro*: la negatividad de lo no hegemónico.

Desde el punto de vista pedagógico, la inscripción de las propuestas didácticas en esta trama contribuye a generar diálogos de disidencia que no se interesen por la ruptura radical con la Europa colonial sino por la comprensión de procesos, la apropiación de “legados” y la reivindicación de saberes no europeos. El reconocimiento de cómo se imbrican las tradiciones culturales y las tradiciones de poder (vale decir, aquellos modos de construir y organizar, en el terreno del conocimiento, centros y periferias, hegemonías y lugares de subordinación) no solo puede ayudarnos a dibujar, con propósitos didácticos, cartografías no eurocéntricas sino también, desde nuestro trabajo docente, a sostener la politicidad del hecho cultural/artístico/estético.

Para Griselda Gambaro, “El teatro nos propone muchos problemas no resueltos, y a cada problema corresponde una alternativa, que jamás es enteramente satisfactoria (...) La literatura dramática es una actividad que exige un compromiso muy franco y contundente con el medio.

---

<sup>2</sup> Entendemos el concepto de praxis tal como lo expone Villegas: “La praxis involucra reflexión acerca del hacer, este hacer permite dese su ser, concientizar cada proceso efectuado y las consecuencias que se desprenden de cada acto, implica repensar de forma responsable para qué y por qué de las investigaciones y su repercusión en la sociedad. Tal como lo señala Echeverría (1995), cuando un investigador reflexiona sobre su práctica (praxis), se encontrará con una diversidad de problemas que ameriten del ‘desarrollo de un proceso investigativo serio, responsable, reflexivo y dinámico’” (2016: 356).

Toda pieza de teatro es un ajuste de cuentas, un enfrentamiento inmediato con la sociedad” (1980: 17 y 19). De ahí su interés como objeto de estudio, como contenido didáctico, como recorte sobre el cual construir hipótesis e interpretaciones en la clase de literatura. Pero, ante la pregunta *desde dónde leer*, elegimos la opción decolonial como manera de problematizar, incluso, nuestros propios instrumentos de acercamiento a los textos e indagación de sentidos. De tal manera, lo decolonial como proyecto, nos invita a seguir el camino que describe Jaqui Alexander, citada y traducida por Catherine Walsh:

Pedagogías entendidas de manera múltiple: como algo dado y revelado; [que hace] abrir paso, traspasar, interrumpir, desplazar e invertir prácticas y conceptos heredados, estas metodologías síquicas, analíticas y organizacionales que usamos para saber lo que creemos que sabemos para hacer posible conversaciones y solidaridades diferentes; como proyecto tanto epistémico como ontológico ligado a nuestro ser [...]. Pedagogías [que] convocan conocimientos subordinados producidos en el contexto de prácticas de marginalización, para poder desestabilizar las prácticas existentes de saber y así cruzar los límites ficticios de exclusión y marginalización (2017: 29-30).

## Bibliografía

- Baum, G. V. (2021). Diseño de materiales decoloniales situados para la enseñanza del inglés como lengua otra. *Cuadernos de la ALFAL*, 2(13), 133-168.
- Bunge, M., & Ardila, R. (2002). *Filosofía de la psicología*. Siglo XXI Editores.
- Calvo Muñoz, C. (2024). Prólogo. Confusiones y yuxtaposiciones epistemológicas engañosas. En L. Pincheira Muñoz & G. López Noreña (Eds.), *Decolonialidad e interculturalidad crítica. Teoría y praxis desde los territorios en Latinoamérica* (pp. 10-14). Ariadna Ediciones.
- Castro Gómez, S., & Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.
- Dubatti, J. (2018-2019). Reescrituras teatrales, políticas de la diferencia y teatralidad. *Investigación teatral. Revista de artes escénicas y performatividad*, 9(14), octubre-marzo. <https://investigacionteatral.uv.mx/index.php/investigacionteatral/article/view/2564>
- Dubatti, J. (2020). *Teatro y territorialidad. Perspectivas de Filosofía del Teatro y Teatro Comparado*. Gedisa.
- Gambaro, G. (1980). ¿Es posible y deseable una dramaturgia específicamente femenina? *Latin American Theatre Review*, 13(3), 17-21.
- Gnisci, A. (1998). La literatura comparada como disciplina de descolonización. En M. J. Vega & N. Carbonell (Comps.), *La literatura comparada: principios y métodos* (pp. 188-194). Gredos.
- Gruia, I. (2021). *La literatura comparada, una disciplina hospitalaria. Introducción a la literatura comparada*. Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Joubin, A. (2020). Others within. Ethics in the age of Global Shakespeare. En C. Desmet et al. (Eds.), *The Routledge Handbook of Shakespeare and Global Appropriation* (pp. 25-36). Routledge.
- Restrepo, E. (2016). Descentrando a Europa: aportes de la teoría postcolonial y el giro decolonial al conocimiento situado. *RELASO, Revista Latina de Sociología*, 6(1), 60-71. <https://revistas.udc.es/index.php/RELASO/article/view/relaso.2016.6.1.1965>
- Restrepo, E., & Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Universidad del Cauca / Instituto de Estudios Culturales y Sociales Pensar / Universidad Javeriana.

- Villegas, Z. (2016). Prácticas y praxis de investigación en las universidades. *Revista de Ciencias de la Educación*, 26, 347-359. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/48/art20.pdf>
- Walsh, C. (Ed.). (2017). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (Tomo II)*. Ediciones Abya-Yala.
- Willson, P. (2004). *La constelación del sur. Traductores y traducciones en la literatura argentina del siglo XX*. Siglo XXI Editores.