

Revista El Anzuelo

Educación
e Investigación
en Artes Escénicas

Año 5 | Número 6 | 2023

Primeras clases
Territorios escolares
Otros territorios
Entrevistas
Formación superior
Recursos didácticos
Reseñas
Investigación

ISSN 2683-8656

**Eduulp**

Industrias
culturales

PAL



ANZUELO

EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN EN ARTES ESCÉNICAS

Coeditan



Apoya



RED NACIONAL DE PROFESORES DE TEATRO

Acompañan



EQUIPO EDITORIAL

Mariana del Mármol
Víctor Galestok
Mariana Sáez
Gabriela Witencamps

ILUSTRACIONES

Marianela Colman
Ilustraciones originales para EL ANZUELO

DISEÑO

Julieta Lloret

CORRECCIÓN

Laura Pellegrino



Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (Edulp)
48 N. 551-599 4 piso / La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina
+54 221 644-7150
edulp.editorial@gmail.com
www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales de las Universidades Nacionales (REUN)

ISSN 2683-8656
 2022 - Edulp

Índice

Editorial

En movimiento.....7

Primeras clases

Danzar en escuelas primarias 13

Julia Kwiatek

Territorios escolares

Lo poético es político..... 16

Norma Sotelo

Otros territorios

Encuentro. Relación. Escucha. Una pedagogía de la afirmación22

Julián Poncetta

Entrevistas

“Soy un docente de guardapolvo blanco”. Entrevista a Marcelo Carimoney Tracaleu.....32

Gabriela Witencamps y Pablo Liciaga Olmos

Formación superior

Una pedagogía teatral de las diferencias. Notas sobre una experiencia en la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Tucumán42

Claudio Sebastián Fernández y Romina Vanesa Torres

El problema de la actuación en los Profesorados de Teatro en la Provincia de Buenos Aires49

Mercedes C. Santoro

Recursos didácticos

Descontracturando corporalidades. Ensayando una experiencia docente55

María Paula Susperregui

Investigación

Cómo convertir al objeto en personaje (y que el espectador también lo vea).....63
Gabriel Gioiosa Farina

Reseñas

Dramatiza: lugar de encuentro entre el teatro y la educación73
Eduardo Maximiliano Díaz Alomo

Celebramos la vuelta de la Coordinación Nacional de Educación Artística.....76

Festival de Teatro de las Oprimidas en Rio de Janeiro80
Gabriela Witencamps

2º Encuentro Provincial de Profesores de Teatro Dramatiza Nodo Pergamino.....83

Convocatoria abierta84

Contactos.....85

En movimiento

Cada editorial comenzamos hablando de la coyuntura. Del clima que acompaña la hechura de cada revista y le da un tono especial.

Desde que iniciamos el proyecto de El Anzuelo fueron muchas las circunstancias que nos atravesaron: la pandemia y el aislamiento, la virtualización de aquello que nunca pensamos que podía hacerse sin el encuentro de los cuerpos, la vuelta a las aulas y a los abrazos. Fueron años de mucho movimiento, de comprender que todo lo que creemos sólido puede de un día a otro desvanecerse y que aún así, somos capaces de reinventarnos y seguir adelante.

Y así como los últimos números estuvieron marcados por circunstancias que nos afectaron a nivel planetario, el proceso de armado de esta revista se detuvo por un suceso que nos atravesó de manera muy íntima a quienes componemos el equipo editorial de El Anzuelo pero que marcó profundamente a toda la comunidad del teatro y la danza platense: la partida de Ali, compañera de vida de uno de nosotrxs y maestra fundamental de varias de las integrantes del equipo. Alicia Durán, actriz, directora y docente, dejó huellas por doquier y fueron tantas y tan valiosas sus enseñanzas que estamos trabajando en un número especial, que saldrá en los próximos meses, dedicado a ella y a todas las semillas que dejó en nuestra comunidad artística y los saberes sobre el teatro y su enseñanza que acompañó a construir a tantas generaciones. Mientras tanto, este número va dedicado a ella y a otrxs compañerxs valiosos que partieron de este plano en los últimos meses pero que son y seguirán siendo parte de nuestra historia como colectivo.

Seguimos entonces publicando, teatrando, investigando como una forma de decir presentes, estamos vivos y en movimiento. Quizá, una manera de producir vientos que alejen las penas que nos producen las pérdidas y las ausencias. Como un modo de continuar aquello por lo que estxs queridxs compañerxs trabajaron, eso que lxs hizo vibrar.

El número comienza con la sección Primeras Clases, desde donde Julia, una creativa y espontánea profesora de expresión corporal, nos regala una poesía sobre la danza en la escuela primaria.

En la sección Territorios escolares, daremos un paseo por el nivel inicial de la mano de Norma Sotelo, quien nos contará sus experiencias como docente en el jardín 913 "Latinoamérica" del barrio Ejército de Los Andes, popularmente conocido como "Fuerte Apache". En su escrito, que en su versión inicial fue una ponencia presentada en el Encuentro Nacional de Profesores de Teatro realizado en Santiago del Estero en octubre de 2022, nos compartirá algunas características propias de enseñar el lenguaje en ese nivel. Recursos utilizados en su tarea docente, reflexiones en torno al lugar que ocupan el teatro y el arte en general en la

educación formal y el impulso vital de cambio social que estos representan para cualquier persona y especialmente para quienes habitan en el contexto al que hace referencia.

En la sección Otros territorios, Julian Poncetta nos comparte un ensayo en el que delinea algunos pensamientos sobre el campo de la pedagogía teatral que emergen de su experiencia en la coordinación de talleres y laboratorios en el ámbito independiente. Cuenta que la experiencia a la que nos sometió el aislamiento durante la pandemia le mostró tres cuestiones elementales del teatro que estaban presentes incluso en la virtualidad y que son las que hoy toma como eje de sus clases: el encuentro, la puesta en relación y la escucha. Nos habla de rechazo a la aplicación mecánica de manuales y sistemas y de la propuesta de que sus clases tengan una dinámica análoga a un ensayo, entendiendo cada encuentro como un acontecimiento en sí mismo, un trabajo sobre lo real y no un simulacro. Y también de la estrategia de hacer “clases de guerrilla” en la que el encontrarse funcione como principio básico para aprender y de la escucha y la relación como elementos que se retroalimentan en un proceso que apunta a trabajar los aspectos técnicos, formativos, de una manera donde lo propio está presente en todo momento. En busca de una pedagogía de la afirmación que apunte a apoyarse en las potencias y transitarlas en la experiencia.

A un año de la partida de nuestro amigo y colega Marcelo Carimoney Tracaleu, referencia en la Educación Artística por su trayectoria en las Escuelas de Danzas Tradicionales, Danzas Clásicas y Teatro, compartimos una entrevista realizada por Pablo Liciaga emitida en la plataforma de YouTube en Julio de 2020, con el fin de recordar su lucha y entrega en la docencia y homenajear con mucho cariño a este gran “Maestro de Guardapolvo Blanco”.

En la sección Formación Superior encontraremos dos textos. El primero, de Claudio Sebastian Fernández y Romina Vanesa Ponce, de la Universidad Nacional de Tucumán, nos sumerge en una de las problemáticas actuales en la enseñanza superior y universitaria del Profesorado de Teatro: cómo trabajar desde la inclusión como emergencia y como oportunidad para pensar el acceso a la educación superior desde la experiencia concreta. A partir del trabajo en la materia Trabajo Vocacional 1, Fernández y Ponce nos proponen el concepto de “Pedagogía de la Diferencia” para hacernos reflexionar sobre la multiplicidad de procedimientos que pueden implementarse por los equipos docentes para incorporar las diferencias propias de cada contexto y que también forman parte de esos otros saberes que ponen en discusión los modelos teóricos que sostienen las técnicas actorales tradicionales.

A continuación, Mercedes Santoro, docente del Espacio Curricular Actuación II en la Carrera del Profesorado de Teatro en la Escuela de Arte Emilio Petorutti en la ciudad de Pergamino, propone un abordaje sobre la inclusión de la experiencia actoral como insumo de la reflexión pedagógica y didáctica en la formación docente. Dicho trabajo de Investigación nos parece relevante ya que es una constante encontrar profesionales que desconocen el campo teatral en sus propios territorios, porque la praxis teatral no fue estimulada en su formación, y no suelen producir teatro o asistir a funciones como si esto fuera parte de la experiencia áulica a la hora de producir arte como conocimiento. El recorrido propuesto sería entonces pensar la actuación como vertebradora de las futuras prácticas docentes, brindando a los estudiantes herramientas técnicas claras, experiencias concretas y la posibilidad de pensar las mismas en territorios posibles.

En la sección Recursos Didácticos, Paula Susperregui nos permite entrar en las Prácticas Docentes, un espacio clave para la culminación de los Profesorados, quizá la única oportunidad de compartir y debatir con pares y docentes la construcción de una secuencia de clases, poder ajustar, corregir y volver a ponerlo en acción en el aula. Este ensayo, prueba y error, tan cercano a lo teatral, se desarrolla en un sexto año de una escuela pública en la localidad de Unquillo, cursando las prácticas y residencia IV del profesorado de teatro de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba.

A continuación, en la sección dedicada a las Reseñas, festejamos la vuelta de la Coordinación Nacional de Educación Artística dependiente del Ministerio de Educación de la Nación para que la Educación Artística realmente sea federal y con presencia igualitaria en todas las provincias. A partir de una carta de apoyo al Encuentro Nacional de Profesorxs de Teatro en Santiago del Estero, la que fue leída en la apertura de este Dramatiza, Maximiliano Díaz Alo-mo, uno de los organizadores, nos comparte una reseña de lo que fue el Encuentro Nacional de Profesorxs de Teatro, lugar de cruce entre el teatro y la educación.

Desde Rio De Janeiro, te mostramos algo de lo que fue El Festival de Teatro de las Oprimidas, donde tuvo lugar la presentación de la 10° Edición de la revista Metaxis, proyecto editorial del Centro de Teatro del Oprimido.

Por último, te informamos sobre el 2° Encuentro Provincial de Profesores de Teatro Dramatiza Nodo Pergamino a realizarse los días 30 de Junio, 1 y 2 de julio de este año.

Finalmente, en la sección Investigación, Gabriel Gioiosa Farina, en su artículo “Cómo convertir al objeto en personaje (y que el espectador también lo vea)”, comparte los resultados de una investigación con fuerte anclaje en la práctica artística y la experiencia docente en el campo del Teatro de Objetos. Presenta un recorrido que parte de identificar la convención y la animación, como aspectos principales en el proceso de convertir un objeto en personaje, y a partir de allí aporta reflexiones y claves prácticas para su abordaje. Se destaca particularmente todo lo referido al direccionamiento de la percepción del espectador, y lo que el autor de este artículo ha dado en llamar “títere-neuro-magia”, en el cruce entre magia, teatro de objetos y neurociencias. Se trata de un trabajo sumamente interesante, que, si bien decidimos incluir en la sección investigación, -ya que evidencia un proceso de trabajo de larga duración, de reflexividad y sistematicidad en relación a la propia práctica (tanto artística como pedagógica) y de diálogo crítico con otras producciones académicas sobre la temática-, bien podría pensarse también como un valioso recurso para lxs docentes que aborden el Teatro de Objetos.

Les invitamos entonces a recorrer este número, que, tomando las palabras de uno de sus autores, podríamos definir cómo un número de guerrilla, hecho desde la resistencia y desde el compromiso de seguir en movimiento, abriendo caminos para compartir experiencias, preguntas y pensamientos sobre la educación artística. Aquella por la que tanto trabajaron esxs queridxs compañerxs que partieron de este plano y a los que hoy especialmente recordamos. Con el anhelo de que los textos que aquí se reúnen mantengan vivo eso que lxs hizo vibrar y renueven y potencien el deseo y la confianza en el valor de nuestro trabajo.

MARIANA DEL MÁRMOL

Es licenciada en Antropología por la UNLP y doctora por la UBA. En su tesis doctoral estudió las construcciones de cuerpo y afectividad en los procesos de formación de actores y actrices en el teatro independiente platense. Actualmente indaga los procesos de trabajo y autogestión en ese mismo circuito. Ha participado como organizadora y expositora en diversos encuentros dedicados a la investigación sobre el cuerpo en las artes escénicas y performáticas. Es docente de Etnografía I en la carrera de Antropología de UNLP y de Metodología de la Investigación en Artes en el Profesorado en Danzas Folklóricas de la EDTA. Se ha formado en danza contemporánea, teatro y expresión corporal y ha participado de diversas actividades y proyectos vinculados a la creación y producción en artes escénicas.

VÍCTOR GALESTOK

Es actor y profesor egresado de la Escuela de Teatro de La Plata y de la Universidad de las Artes (UNA). Desarrolla actividades de investigación en Educación Teatral. Escritor de los diseños curriculares de educación secundaria básica/teatro DGC y E. Coordinador para la escritura de núcleos de aprendizaje prioritarios (NAP) y marcos de referencia educación artística, Ministerio de Educación de la Nación. Es docente en el profesorado de Teatro en la UNA en la cátedra de Juegos Teatrales. Es Supervisor de Educación Artística y Asesor de la Dirección de Concursos de la Dirección General de Cultura y Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. Referente de la Red Nacional de Profesores de Teatro "Dramatiza".

MARIANA SÁEZ

Es bailarina y antropóloga. Desarrolla actividades de investigación, creación, gestión y docencia en el campo de las artes escénicas. Formada en Danza Clásica y Danza Contemporánea en la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata, y como licenciada y doctora en Antropología (UNLP-UBA), actualmente se desempeña como becaria posdoctoral del CONICET y es docente en las cátedras de Etnografía (FCNyM-UNLP), Trabajo Corporal (FDA-UNLP) y Metodología de la Investigación en Artes (Escuela de Teatro de La Plata). Integra las compañías Aula 20 (FDA-UNLP) y Proyecto en Bruto. Es parte del equipo organizador del festival DANZAFUERA, el ECART y el Encuentro Latinoamericano de Investigadores sobre Cuerpos y Corporalidades en las Culturas.

GABRIELA WITENCAMPS

Actriz y profesora de teatro egresada de la Escuela de Teatro de La Plata (ETLP). Realizó trabajos actorales y se desempeñó como docente en escuelas primarias en la ciudad de La Plata. Ayudante de cátedra en la materia Metodología de la Investigación en Artes en la carrera de Profesorado de Teatro en la ETLP (2019-2021). Colaboró como productora y conductora en el Proyecto de Periodismo en Artes Escénicas "El Vodevil", programa radial emitido en Radio Universidad FM

107.5 hasta 2019. Participó como columnista de Artes Escénicas en los programas “Rápido y Mal” y “Vamos Viendo” en la misma emisora. Invitada a varios festivales nacionales e internacionales como asistente de prensa entre ellos Aúra, Festival de Artes Escénicas (La Plata, 2016-2017), Convención de Circo y Artes del Palo (La Plata, 2016 y 2017), 1°Convención Nacional de Circo (Rosario, 2018), Festival Nacional de Teatro de Rafaela (Santa Fé, 2018-2019), Festival Provincial de Teatro de Pergamino (Buenos Aires, 2018), Encuentro de Biomecánica (Mendoza, 2019), Janeiro de Grandes Espectáculos (Recife, Brasil 2019), Festival de Teatro de Las Oprimidas (Río de Janeiro, 2022), Festival Provincial de Teatro de Mendoza (2022). Actualmente reside en Bahía, Brasil donde desarrolla una investigación sobre danzas afro brasileras y técnicas de entrenamiento actoral desde una perspectiva decolonial.

MARIANELA COLMAN

Soy Marianela Colman, nací en Laprida, provincia de Buenos Aires.

Trabajo como ilustradora, ilustro cerámica y pinto murales.

Soy Profesora y Licenciada en arte. Estudié formalmente en la Facultad de Artes, en la Universidad Nacional de La Plata, donde me recibí en el año 2008, y 2011 respectivamente.

Antes y durante la carrera seguí formándome en distintas disciplinas de las artes. Fui a talleres privados, de extensión universitaria, a jornadas de educación por el arte, a cursos del Pasaje Dardo Rocha, seminarios, etc.

He trabajado en ámbitos públicos y privados como docente y también como coordinadora realizando proyectos, buscando generar y transmitir cultura.

He realizado muestras colectivas, e individuales, en distintos espacios, en diferentes ciudades y países.



"Máscaras"

Danzar en escuelas primarias

Mientras pienso cómo contarles... les cuento.
Es tan lindo trabajar mancomunadamente.
Articular.
Trabajo interdisciplinario
Compartir.
Integrar.
Sumar.

Danza es escuela primaria.
Danzar la escuela.
La escuela en danza.

De la práctica a la teoría.
De la teoría a la práctica.

Escribo y bailo.
Dibujo y bailo.
Escucho y bailo.
Siento y bailo.
Bailo y siento.

Tomo conciencia.
Mi cuerpo en el espacio.
Yo me muevo en el espacio.
Es tiempo de juego.
Es tiempo de explorar.
Es tiempo de expresar.

Conciencia en el registro de mi cuerpo en movimiento y en quietud.
Conciencia en el registro de lo que escucho.
Conciencia en el registro del espacio compartido.
Conciencia de otredad.

Salto, ruedo, me levanto y vuelvo a saltar.

Camino, giro y vuelvo a girar.
Miro, me detengo, espero y me muevo en mi lugar.
Sacudo, estiro, me alargoooooooooooo.
Relajo, contraigo, percibo.
Silencio para volver a empezar.

Rondeamos.
Chacareemos.
Improvisamos.
Coreografiamos.
Y dale que va.
Que va la danza.
La que inventamos.
¡Bailemos ya!

JULIA GABRIELA KWIA TEK

Es Profesora Nacional de Expresión Corporal egresada del Centro de Educación Corporal Profesora Lola Brikman.

Se formó además en Acompañamiento terapéutico en la Universidad de Buenos Aires, en Método Feldenkrais. Profesora Mara Borchardt, en Danzas Circulares con Pablo Karp, en Danza Creativa con Karina Livingston, en Expresión Corporal con Patricia Stokoe, en Sistema Fedora Aberastury con Úrsula Stutte, en Alfarería en torno con Mariela Salguero, y como correctora de textos en el Instituto Mallea. Actualmente trabaja en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en la Escuela de Educación Especial N° 2 DE 17, la Escuela Primaria Intensificada en Artes N°24 DE 13, la Escuela de Música N°7 DE 11, y la Escuela de Danzas Aída Mastrazzi.



Lo poético es político

“Algo profundamente escondido debe encontrarse detrás de cada cosa”

Albert Einstein

La palabra poesía quiere decir “cualidad de la acción de hacer” y se refiere a convertir pensamiento en materia.

“¿Qué es poesía?, dices mientras clavas/ en mi pupila tu pupila azul/ ¿Qué es poesía? ¿Y tú me lo preguntas?/ Poesía... eres tú”.

Platón, en su libro La República, manifiesta que si se incentiva en los niños los valores de la música, las demás artes, la educación física y el pensamiento se colabora en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. Por eso, consideraba imprescindible que estas experiencias fueran incorporadas en sus almas desde pequeños.

Nosotros podríamos agregar que consideramos indispensable prender en el interior de las infancias el gusto por la apreciación y la vivencia estética. Por suerte, mucho es el camino recorrido en este sentido e infinitas sus posibilidades hacia el futuro. No porque el sistema económico neoliberal lo requiera, sino porque siempre será una necesidad humana vital la expresión del pensamiento, las sensaciones y las emociones.

Territorio: Jardín 913 “Latinoamérica”



No conozco muchas escuelas de nivel inicial. Vivencio solo una en la que estoy hace casi diez años. Es más, jamás imaginé que trabajaría en un jardín y menos creyendo que teatro no se podía enseñar a niños y niñas tan pequeños. Me tocó por azar ser la primera docente en el nivel en la jurisdicción de Tres de Febrero.

Comenzar un camino implica tener toda la libertad pero, también, toda la soledad. Esta situación no me generó mucho conflicto por mi tendencia a llevarme bien con los lugares marginales. Estudié teatro.

Contexto: El barrio Ejército de Los Andes es un complejo habitacional que se encuentra en el sector norte de la localidad de Ciudadela, en el partido bonaerense de Tres de Febrero. Limita con las localidades de Caseros y de José Ingenieros, en la zona oeste del Gran Buenos Aires, Argentina.

Surgió a fines de la dictadura cívico-militar que derrocó al presidente constitucional Arturo Illia mediante un golpe de Estado sucedido el 28 de junio de 1966. El proyecto se originó como parte del Plan de Erradicación de Villas de Emergencia (PEVE) que, comenzó en 1968, con el propósito de reubicar a los habitantes de la Villa 31 de Retiro.

El Barrio Ejército de los Andes, oficializó su nombre en 1976 pero esta denominación quedó en el olvido cuando el periodista José de Zer, transmitiendo una nota en medio de un tiroteo, lo rebautizó como Fuerte Apache. Esta denominación se volvió popular, tanto, que se conoce al barrio con este nombre. En los últimos años, con el objetivo de quitar los estigmas negativos, se ha empezado a reivindicar el nombre real.

Es uno de los barrios más grandes del país, en él funcionan tres jardines de infantes, cuatro escuelas de educación primaria, una de educación secundaria y una escuela para adultos que no terminaron la escuela primaria. Apenas el 8,37% de la gente del barrio está entre los 15 y los 19 años y las estadísticas sentencian que de los 1.825 chicos que hoy tienen entre 9 y 14, 340 desaparecerán al cumplir de 15 a 19.

En la actualidad, el barrio es custodiado por Gendarmería dada la creciente ola delictiva y actividades del narcotráfico.



La escuela: El jardín 913 "Latinoamérica" queda en Barragán y Richieri. Fue creado y habilitado en 1979, año en que dio inicio a sus clases.



Llegué al jardín en el año 2013. Lo titularicé en 2018. Pude quedarme con el cargo porque los docentes de teatro, generalmente, no quieren trabajar con niños y niñas de tres, cuatro y cinco años. Prefieren el nivel medio. Además, todavía en el presente, hay mucho prejuicio en relación al barrio.

Como las historias, las clases en cualquier nivel siempre tienen un principio, un medio y un fin. La diferencia está en el ritmo, en los tiempos. En el nivel inicial jugamos todos a la vez, no hay espectadores. O sea que realizamos “juegos dramáticos”. Salvo que se trabaje mucho la apreciación y, entonces, al aparecer el rol de espectador vivenciamos lo teatral desde la observación. Igual que en todos los niveles, no se pretende formar actores de los niños, sino brindarles herramientas que faciliten la expresión, la socialización, la comunicación, la imaginación y lo lúdico desde una vivencia psicofísica.

Recuerdo que al principio le tenía pánico a la sala de tres. No les entendía cuando me hablaban. Una profesora me dijo: “Vos no los entendés pero ellos sí te entienden a vos”. Creo que tenía razón.

Fui dándome cuenta de que al alma de los niños se llega teniendo paciencia y comenzando a trabajar muy lentamente. Un día quedándote en la sala, durante el periodo de inicio mientras hacen adaptación con los padres, otro día acercándote al juego que eligieron, estando ahí, cerquita. Tal vez preguntar algo, comentar si ellos te muestran su juguete. Estar, acompañar, no invadir, hasta que, los días pasan y

podemos comenzar el trabajo específico. De cero, hay que aprenderlo todo. Incluso a jugar.

Los procesos con las salas son diversos. A veces te tocan grupos muy complicados, de esos que ni la maestra de sala, ni la asistente educacional, ni yo podemos frenar. Otras, grupos que son soñados y, entonces, la tarea se facilita. Pero todos, absolutamente todos, llegan a sala de cinco entendiendo lo que hacemos en teatro. A veces, algún niño o niña prefiere observar solamente y se queda sentado. Pero, minutos antes, minutos después, todos participan.

Una de las cosas que me llamó la atención fue que los niños y niñas registran todo, aunque parezca que están haciendo otra cosa. Recuerdo que, casi al principio de la experiencia, tenía en la sala multiedad de tres y cuatro un nene que no participaba de la clase y siempre estaba en un costado haciendo otra cosa. Una mañana se encontraba particularmente molesto, tenía en la mano un mazo de cartas pero hacía ruido y dispersaba. En un momento, me cansé, me acerqué y le dije: “Bueno, basta. Podés no hacer la clase pero basta de lío. Te quedás sentado y mirás”. Le saqué las cartas y le dije que después se las daba. Aclaro que no grité, pero le hablé seria con un tono que nunca usaba. El niño se puso a llorar desconsoladamente a los gritos. Se acercó la maestra de sala y trató de calmarlo, no hubo caso. Le dije que le diera las cartas mientras trataba de seguir con lo que estaba haciendo. Ella se las dió y él las revoleó por el aire mientras seguía llorando estruendosamente. Entonces, paré, le pedí que me mirara al grupo mientras yo lo llevaba a lavarse la cara a ver si se calmaba. En el pasillo seguía a los gritos y, entonces, tuve un impulso, me agaché y lo abracé. Al instante dejó de llorar. Abrió la puerta la maestra de sala supongo que porque le habrá llamado la atención el silencio repentino. El niño se había calmado y yo me sentía la peor de todas. Entendí que aunque parecía que no prestaba atención y no realizaba la actividad teníamos un vínculo. Yo quería una cosa y él otra, pero estábamos en la misma “escena”.

En cuanto a los recursos, me gustan mucho los relatos, los uso de estímulo. No para representar la historia tal cual está escrita, sino para inventar nuestro propio juego dramático utilizando los personajes, el espacio o el conflicto. Cuentos, poemas, canciones y cuadros, nos permiten accionar y vivenciar nuestras actividades.



Jugar con el cuerpo, con los otros, con la imaginación, transformar el cuerpo como si fuera masa o plastilina. Moverse, aprender que si corremos se pueden producir accidentes pero si caminamos rápido, igual podemos escapar, divertirnos. Hacer recorridos por espacios imaginarios o transformar las cosas, las mesas, las sillas... Elegimos y, entonces, entre barcos piratas, naves espaciales, aviones, colectivos, recorreremos nuestra propia historia inventada y vivenciamos la acción.



Cuando las maestras de sala trabajan el juego dramático lo hacen desde lugares muy concretos. La casita tiene que tener cocina, tetera, taza real y, está muy bien porque enseñan a los niños y niñas a conocer el mundo tal cual es.

Me parece muy importante conocer la realidad específica para poder adaptarse a la sociedad. Pero considero que es igual de importante poder desarrollar la posibilidad de ver más allá de lo existente, en este caso, a través del juego dramático. Esta huella, que seguro queda en el cuerpo, permitirá construir, pensar, imaginar, crear otra realidad si es lo que se elige tanto en la ficción como en la vida.

Entonces, jugar a que un palito se transforma en caballo, peine o helado a través de la acción, que de una caja imaginaria salen cosas que ni pensabas, experimentar que la historia se construye porque se involucra el cuerpo y se acciona y nos entusiasmos porque estamos en movimiento, jugando en el espacio con otros, es igual en el entorno del jardín que en cualquier otro lado. Simplemente, porque lo humano es universal.

En relación al contexto: todo origen es fundante pero no determinante. Entonces, quienes por azar del destino nacen en lugares vulnerables son quienes más necesitan imaginar que otra realidad es posible. La educación en general y el teatro en particular pueden iniciar el impulso vital que produzca el cambio. Es poco en relación a las variables que quedan pendientes pero, es una posibilidad.



Reflexión final

Algunas personas piensan que el arte es un lujo o un adorno, incluso una banalidad y, sin embargo, es un derecho. No se puede apreciar lo que no se conoce. Por eso, es obligación del Estado o, debería serlo, garantizar este derecho.

El nivel inicial comienza con la escolaridad pero no es muy valorado, posiblemente, porque se juega mucho y no se califica. De hecho durante la pandemia de covid 19 fue el nivel que menos devolución tuvo de parte de las familias.

Ya nadie piensa en cambiar "el mundo" como totalidad de lo que existe pero sí podemos humanizarlo. En este sentido, el arte es un camino que puede facilitar la construcción de una sociedad un poco más justa y un poco más igualitaria.

¿Hay que echar a los poetas de la República, como dijo Platón en aquellos tiempos inmemoriales?

"Es comprensible que se expulse a los poetas de la República, como inmigrantes furtivos y clandestinos. Pero estos

vagabundos, como los nómadas del desierto, son guías que indican las pistas para atravesarlo” (Magris, 1996: 8)

¿Hay que incorporar más teatro en las instituciones educativas?

Creo que Teatro debería ser materia curricular en todos los niveles y en todas las escuelas del país como lo son desde hace tanto tiempo Educación plástica y Música. En primer lugar porque el teatro es el lugar donde se elimina la escisión cuerpo-mente, se concibe al ser humano como totalidad psicofísica. Es el espacio donde se rompe con los estereotipos homogeneizantes del mercado, es el lugar de la expresión, de la comunicación, del cuerpo en acción. Por suerte, en el presente hay bibliografía que justifica esta incorporación y hay un camino iniciado hace tiempo que hay que defender y continuar.

Para quienes somos de teatro, el juego es algo muy importante. Sin embargo en las escuelas tenemos que argumentar el por qué estamos y por qué es lúdica la actividad. Incluso se lo aclaramos a los niños y niñas: jugamos pero estamos aprendiendo. Aprendemos de otra manera. Y es verdad.

Por suerte, algunos políticos no leyeron a Platón o se lo olvidaron porque la actriz Mabel Manzotti llegó al Congreso de la Nación y se comunicó con la doctora Ester Trozzo que llamó a otros profesionales del teatro y la educación, entre

ellos a la profesora Lita Llagostera y comenzaron este arduo y hermoso camino en el que nos encontramos hoy.

Lo poético es político porque poesía significa “hacer”, “materializar”, y todo lo que tenga que ver con el entramado social es político, sobre todo si hablamos de educación. Para todos los que amamos el teatro, poder estar en juego, en teatro, tiene que ver con SER. La etimología de la palabra “ser” en las lenguas indoeuropeas remite a tres raíces que subyacen y conviven en el significado actual: vivir, brotar, permanecer.

Bibliografía

Bécquer, Gustavo Adolfo (2012). *Poesía eres tú. Antología de rimas y leyendas*. Argentina: Edelvives.

Magris, Claudio (1996). ¿Hay que expulsar a los poetas de la República?: Buenos Aires: *Revista Descontexto: Arte/política/cultura*.

Periplo, compañía teatral (2011). *Misterios de un oficio poético*. Buenos Aires: André Materon ediciones.

Platón (1994). *La república*. Barcelona: Fontana.

Trozzo, Ester (2015). *La vida en juego. Miradas acerca del Teatro como aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Editorial Nueva Generación.

NORMA SOTELO

Técnica en actuación y profesora de teatro graduada de la Escuela Metropolitana de Arte Dramático (EMAD). Cursando el último tramo de Ciencias de la Comunicación (UBA). Estudió introducción a la comedia del arte, al varieté y al mimo en el Centro Cultural Ricardo Rojas; y Clown con Claudio Martínez Bel, Cristina Martí, Marcelo Katz, Raquel Sokolowicz y Cristina Moreira. Realizó diversidad de cursos de teatro y formación pedagógica con destacados referentes del área. Se desempeñó en el teatro independiente y en múltiples actividades, generalmente, relacionadas al marketing. Profesora de teatro en todos los niveles de la educación obligatoria en la Provincia de Buenos Aires y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

mi RA das



Miradas

"Miradas"

Encuentro. Relación. Escucha. Una pedagogía de la afirmación

Apertura

El siguiente trabajo se presenta como un ensayo, un marco para pensar en voz alta, en voz escrita, sobre la propia experiencia en el campo de la pedagogía teatral, situado y atravesado por el contexto pandémico de distancias y aislamientos. Un ensayo sin conclusiones pomposas, ni supuestos basados en la enumeración y repetición de fórmulas y neologismos cristalizados y forjados en burbujas academicistas. Es, por el contrario, un ensayo del rechazo, de la toma de posición y apropiación de herramientas y herencias, para realizar un acto de afirmación (Derridá, 2014). Un acto que parte de elementos que hoy en día considero fundamentales en el trabajo pedagógico propio y me han llevado a definirme como un pedagogo teórico-práctico, en la búsqueda de un circuito de diálogos, tensiones y fricciones entre teoría y práctica que generen la sinergia necesaria para dar movimiento y profundidad a una clase.

En el año 2018, invitado a escribir un manifiesto para la revista *El ojo y navaja*, tuve la posibilidad de sintetizar algunas intuiciones que hoy en día todavía me acompañan. Bajo el título "La pregunta manifiesta" y siguiendo las marcas del género, escribía sobre el laboratorio de entrenamiento que en ese momento coordinaba para el grupo del cual era director. El laboratorio permanente consistía en una apuesta a la formación actoral abierta a todo aquel que quisiera, a modo rancierano, generar un marco de condiciones que permitiesen encontrarnos directamente con el objeto a aprender, ya sea entrenamiento o la creación de materiales escénicos, desligándose de la necesidad de grandes maestros y realizando una apuesta a perderse entre ignorantes. Incluso se buscaba la aplicación de los principios del ver, del pensar, del hacer a través de sus preguntas: ¿Qué veo? ¿Qué pienso? ¿Qué hago? (Rancière, 2007). Preguntas proyectadas al infinito para desmenuzar acciones, mitos, mandatos, recetas y tradiciones.

Para dar cuenta de la experiencia, lo sintetizaba en:

¿Es posible buscar algo permanente, constante y ahí la intensidad...?

En eso se basa nuestro laboratorio. Profundizar, correrse de la dictadura de la novedad. Dar y generarse un espacio-tiempo recortado, pero sostenido para estudiar, mal entender, verificar, errar. Sin oscurantismos, la técnica del actor es una elaboración a la vista y necesita horas (muchas horas) de trabajo. Vale aclarar, técnica no es receta, no es lo primero que te sale, si hay algo que tenga que salir. No es el resultado ni el virtuosismo.

Será tal vez algo que decanta, que se destila, que aparece a través de las grietas que se le hacen a un cuerpo-mente moldeado e inscripto en una cultura y en los callos de los pies. Eso sí, sin callo o lo que eso signifique, no hay posibilidad de subversión ni en las poéticas ni en los procedimientos. Hay que saber el qué y el cómo, para arrancar por algún lado. (Poncetta, 2018, p. 60)

Así el manifiesto cerraba con un sutil “cumplir con el mandato del género, la tabla en piedra que baja de la montaña. Con el culo lleno de preguntas propongo el siguiente *decálogo* (Poncetta, 2018, p. 61), del cual rescato el punto número ocho: “la actuación no se enseña, se contagia, se transmite, es también un bicho, se viraliza en tanto haya condiciones” (Poncetta, 2018, p. 62)

Dos años después, la realidad, que siempre atropella todas nuestras palabras glamorosas, provocadoras e impertinentes, traería el lado más cruel del viralizar dejándonos encerrados por la pandemia. No voy a entrar aquí en detalles de lo que significó y significa para nuestro oficio de pronto encontrarnos ensayando en plataformas virtuales. Sí, a un nivel profundo y ante la ansiedad y desesperación por saber cuándo sería posible retornar a la acción, el espacio y el cuerpo, mi primera apuesta fue que tal vez la acción en el tiempo sería pensar y repensar. Como dice Anne Bogart (2008), paradójicamente son las restricciones las que hacen posible la libertad, en tanto las limitaciones hacen de lentes para magnificar y enfocar, aquello que parece cerrar las opciones al mismo tiempo abre muchas más y exige al artista una sensación de libertad más profunda. Fue así que el pensar como acción me abrió el campo a tres cuestiones elementales del teatro, que aún en la virtualidad estaban presentes: el encuentro, la puesta en relación y la escucha. Reconocer estas cuestiones básicas me sirvió para retomar luego la presencialidad ante la imposibilidad de hacer las cosas como antes. Así, focalicé en desarrollar estrategias del encuentro, de la escucha y de la relación junto a la mirada externa como garante de condiciones para el aprendizaje en tanto alteridad.

Por último, vale aclarar que dichas experiencias se dan en marcos de talleres y laboratorios particulares y no dentro de instituciones con programas y contenidos dados. Es, por el momento, en el campo autogestivo e independiente desde el lugar que afirmo, actúo y creo condiciones de trabajo, asumiendo las tradiciones sin caer en el conservadurismo.

Actos de afirmación

Apenas iniciando la escritura de este ensayo, me encuentro con un texto que encabeza la convocatoria en la Bienal de Performance de Buenos Aires. En el mismo afirma Maricel Álvarez: “El arte, frente a un panorama incierto, debe abandonar todo tipo de certezas y buscar formatos no afirmativos, sino provisionales, con el fin de trazar una nueva hipótesis poética del mundo” (2021). Vaya novedad para quienes están acostumbrados a ocupar lugares de centralidad jugándola de *outsiders*. Para quienes habitan los márgenes el panorama incierto es un cotidiano, siempre se trabaja desde la carencia, la precarización, la incertidumbre y la vulnerabilidad. No es una postura *cool*, es lo que hay, lo que es, no un modelo. Hacer en dichas condiciones, es un acto violento, creativo, desesperado, decisivo que conlleva la toma

de posición. La capacidad de reconocer que el mundo nos modifica, pero que también es posible modificarlo, “el poder de ser afectado y afectar” (Pal Pelbart, 2020). No es una nueva hipótesis poética sino las viejas condiciones de siempre. Y es en estas condiciones donde se llevan a cabo la mayoría de las producciones, talleres y laboratorios y en donde se forman la mayoría de los actores y actrices de la teatralidad argentina. Por eso lo tomo como punto de partida para pensar qué significa un acto de afirmación.

El concepto deviene de una apropiación de los conceptos de herencia y reafirmación que plantea Derridá (2014):

Primero hay que saber y saber reafirmar lo que viene “antes de nosotros”, y que por tanto recibimos antes incluso de elegirlo, y comportarnos al respecto como sujetos libres. Sí, es preciso (y ese es preciso está inscripto en la propia herencia recibida); es preciso hacerlo todo para apropiarse de un pasado que se sabe que en el fondo permanece inapropiable, ya se trate de una parte de la memoria filosófica, de la precedencia de una lengua, de una cultura, y de la filiación general. ¿Qué quiere decir reafirmar? No solo aceptar dicha herencia, sino reactivarla de otro modo y mantenerla con vida. En el fondo, la vida, el-ser-en-vida, se define acaso por esa tensión interna de la herencia, por esa reinterpretación de la circunstancia del don, hasta de la filiación. Esa reafirmación que al mismo tiempo continúa e interrumpe se asemeja, por lo menos, a una elección, a una selección, a una decisión. Tanto la suya como la del otro: firma contra firma. (p. 12)

Es decir, en ambos encontramos un eje fundamental para lograr la propia situacionalidad, a partir de la figura del heredero, lo que conlleva asumir una posición (no rígida, tal vez mutante) en la cual encontrar lo propio. La afirmación, entonces, no es la receta a la que se llega y que se repite, es una potencia que se destila de diversos procedimientos como “seleccionar, filtrar, interpretar, por consiguiente, transformar, no dejar intacto, indemne, no dejar a salvo ni siquiera eso que se dice respetar ante todo” (Derridá, 2014, p.12)

¿Por qué traer a colación entonces toda esta fundamentación sobre el acto de afirmación? En primer lugar, porque, como sugiere Francesca Rietti (2021) parafraseando a Cruciani, la historia se convierte en el almacén de lo nuevo. Claro ejemplo es Rancière, pensando en el presente una experiencia del siglo XIX. Si buscamos nuevas formas pedagógicas seguramente ya hubo intentos previos que nos permitirán ver más lejos (Eco, 2018). En segundo lugar, si pienso el acto pedagógico como la creación de experiencias, del encuentro entre iguales, en marcos colaborativos hacia cierta horizontalidad, el mismo más que un transmitir o un enseñar es un acompañarse. Esto no es menor, ya que no es extraña la sensación de soledad y angustia en el aprendizaje, sea al momento de ser el maestro o el estudiante. Por lo tanto, los y las maestras que nos precedieron y de los cuales somos deudores y deudoras, no serían una cita de autoridad necesaria para decir o coordinar un taller. Tal vez la posición es otra, reconocer y disfrutar de que mi voz es una polifonía de voces, que tiene un pasado y una continuidad, donde poder acompañar a otros en su aprender, como me han acompañado quienes estuvieron antes. Será un romanticismo, pero aliviar la soledad nos predispone de otra manera hacia la aventura. Decía Kitto (1971) que en el mundo griego el saber que Odisseo en algún momento había surcado los mares, aun a través de un sin número de peligros,

era también un impulso que abría la posibilidad de navegar nuevas aguas y conocer nuevos territorios.

Retomando entonces a las palabras de Álvarez, no hay dicotomía entre afirmar y comprender que dichas afirmaciones también pueden ser provisorias y que no anulan la posibilidad de acontecimiento, de nuevas formas. Es partir de la aceptación de paradojas fértiles y sus fricciones de las cuales nacerán algunos chispazos que aporten diversidad y nuevos sentidos. Por último, es el recorrido sobre la propia herencia la plataforma de conciencia necesaria para salir de los automatismos que muchas veces confundimos con espontaneidad. Está bien imaginarnos flotantes, fluctuantes y adaptables, pero también tener armazones y raíces profundas, como las chinampas aztecas. En nuestro hacer, saber explorar es tan importante como tomar decisiones y profundizar las posiciones, lo cual es fundamental si la apuesta es al encuentro entre inteligencias con una historia cargada de presupuestos teóricos, de memorias y presentes afectivos y corporales que nada tienen que ver con una tabula rasa a la cual hay que inscribir y llenar con conocimientos.

Estrategias del encuentro, de la escucha y de la relación

Como se ha planteado en la apertura, el actual contexto ha significado un repensar la actividad pedagógica en sus principios y estrategias, es decir, en sus elementos más básicos. En este sentido, antes de cualquier discusión sobre metodologías o técnicas, el primer elemento a problematizar es el encontrarse. Encontrarse ya sea en un espacio virtual o real supone una estrategia en sí misma y un entrenamiento. Esto presupone, en mi caso, preguntarme ¿dónde comienza realmente la clase o encuentro? ¿Cómo se sostiene el compromiso y la dinámica de estar presente? Un viejo consejo pragmático suele sugerir que el entrenamiento, por ejemplo, no inicia en la sala sino en la acción previa cuando se decide dejar la comodidad de la casa y realizar el trayecto al espacio. Hay ahí una primera lucha, un primer rompimiento de la lógica cotidiana. Presupone un esfuerzo, un costo, correrse del mero deseo de realizar algo a dar el primer paso para ejecutarlo. Parece, o sin duda lo es, una obviedad, pero es muchas veces lo más complejo de realizar ya que vivimos

en épocas donde los discursos sobre el deseo están en la atmósfera, así como también marcos ideales, donde se tiene la idea de hacer teatro pero cuesta poner el cuerpo. Esto a su vez se ve atravesado por la necesidad de resultados rápidos, donde no se da el tiempo-espacio necesario para aprender, lo que lleva a frustraciones, resistencias y expectativas que no conciben con lo que sucede. Se desea, pero no se paga el costo de poner el deseo en movimiento, en concretarlo. Por esto replanteo la importancia de pensar la capacidad de encontrarse, de qué estrategias se elaboran para realizar el acto (si pensamos en la clase como un acontecimiento). Esto, a su vez, se suma a las complejidades de lo cotidiano, las agendas imposibles, los horarios de trabajo, las distancias, los compromisos. La aventura del aprender inicia por caminos muy sinuosos y llenos de obstáculos, lo que conlleva a grandes niveles de incertidumbre donde todos los mapas, programas y planes se prenden fuego rápidamente porque, como nunca, la realidad se modifica a velocidades cada vez mayores.

Por este motivo, la imagen que antes aplicaba a ensayos también la tuve que llevar a las clases. De acuerdo a la complejidad del encontrarse, mi propuesta era realizar “ensayos de guerrilla”, en la búsqueda de desligarme de los mitos teatrales de los ensayos de horas interminables como garantías de la seriedad y profundidad de un espectáculo. Ante la imposibilidad de la cantidad de horas, mi pensamiento fue por la calidad, salir de la eterna guerra de trincheras y convertirse en guerrilleros de ataques oportunistas, por ráfagas e intensidad, salir de la selva cotidiana, realizar la acción, volver a la selva. Esto sólo es posible si se piensa en el ensayo como un acontecimiento en sí mismo, que dura lo que tiene que durar, con su vida propia y no como la preparación de algo, un medio para un fin. En un paralelismo, entonces, los “ensayos de guerrilla” se convirtieron en “clases de guerrilla”, priorizar el encontrarse como principio básico para aprender. Si el estudiante no se encuentra con el maestro, teniendo en cuenta otro principio fundamental como la “alteridad”, toda otra discusión se desvanece en el aire. Si nos encontramos, si generamos el círculo de potencia, entonces tal vez algo aprendamos, en el sentido de que algo se modifique. Antes de aprender cualquier técnica hay que reaprender a encontrarse, eso genera la primera condición, eso habilita la posibilidad de alguien que hace, que mira, que se pregunta frente a lo que

quiere aprender y de otro que desde el umbral del círculo acompaña también mirando, preguntando y elaborando en conjunto la herramienta necesaria. En cierta manera encontramos un ejemplo en los dojos de karate de Okinawa donde no hay un horario de clase sino que el maestro se encuentra en el espacio, el alumno sencillamente va y realiza la práctica. Problematizar el encuentro entonces es poder ir hacia lo concreto, es ahí donde hay posibilidad de acontecimiento. Por lo tanto, aprender a encontrarse es la primera batalla contra el diletantismo y donde surge la posibilidad, como afirma Antonio Céllico, de “aprender a aprender, que plantearía que yo no puedo enseñar a actuar, lo que sí puedo es construir experiencias en las que el otro aprende” (Zylberberg, 2004).

Lo siguiente a problematizar es lo que sucede en el encuentro. Si el mismo se va tratar de una mera transmisión de ciertas habilidades, de saberes específicos que luego devendrán en algún tipo de virtuosismo, desde mi perspectiva esa clase nació muerta. Muerta no porque esté mal o por un mero gesto peyorativo, sino porque va a anular todo un abanico de potencias, modificaciones y mutaciones, “encuentros que disminuyen nuestra fuerza de existir” (Pal Patel, 2020). Por ello, la palabra escucha se vuelve central en una clase que se piensa como plataforma de conciencia, donde como sujeto necesito estar para percibir y modificar. En este sentido el ejercicio no tiene valor en sí mismo, sino que es el tránsito por el mismo y lo que me devuelve lo que me permite aprender. Y esto corre tanto para el estudiante como para el pedagogo. Es decir, que el maestro también puede ocupar la posición de escucha. En mi caso me sirve correrme de la idea de planificación donde se lleva un recorrido a priori, donde algo de lo escrito tendría que suceder. Por el contrario, necesito *desneurotizar* el campo de la clase y también percibir. La consigna para impulsar la tarea no viene del cuaderno, sino de la escucha de los cuerpos que tengo delante en los primeros minutos de un precalentamiento personal de cada uno. Los miro, me pregunto que hace falta, cómo están hoy y elaboro la propuesta donde el bagaje propio se vuelve fundamental en tanto son apuestas a ser verificadas en el presente. Otras veces la propuesta se retrasa porque lo que comienza a suceder por parte de los estudiantes es más interesante que cualquier propuesta propia y se trabaja sobre ello, señalando principios y categorías teatrales para enmarcar lo que se está

produciendo y es pertinente a una “clase de teatro”. Entonces, el principio de escucha es fundamental, tanto para quienes están dentro como para aquellos en los bordes de la experiencia. Por ello es fundamental pensar y elaborar estrategias para escuchar, lograr posiciones que al mismo tiempo son firmes y vulnerables. Como imagen posible, la escucha se configura como la membrana celular que al mismo tiempo que demarca la unidad, contiene y separa, es permeable para la poder expulsar elementos e incorporar otros.

Por último, en paralelo con este principio, la tercera estrategia es la puesta en relación. Nos encontramos, nos escuchamos, ¿qué hago? ¿qué hacemos? Comprendo que el encuentro teatral, si está vivo, de alguna manera va a significar un rompimiento con lo cotidiano, ya sea manifestado en los cuerpos, en las velocidades, en el uso de la voz, del espacio, etc. Por lo tanto, todo rompimiento abre la pregunta qué hacer con lo que queda, desintegrar para integrar bajo otras lógicas asociativas y afectivas. Qué hacer con los pedazos no es una cosa menor, abrir grietas a partir de la escucha nos permite relacionarnos de otra manera. Por un lado, con nosotros mismos y con lo que nos rodea, por otro, entre todos los elementos presentes entre sí. Escrito esto pienso que realmente la escucha y la relación son dos procesos que se retroalimentan y que muchas veces uno lleva al otro. En este sentido, la estrategia es poder percibir el mundo y vincularse con el mismo, con aquello que está por fuera, con el otro o con lo otro.

Elaborar estas estrategias es lo que permite trabajar los aspectos técnicos, formativos, de una manera donde lo propio está presente en todo momento. Es decir, como estudiante se me ofrecen condiciones que voy a atravesar de forma presente, sensible y desde ahí encontrarme con los aspectos más tradicionales y que se consideran particulares del teatro. Desde este lugar, será el encuentro con el texto (propio o ajeno), con la creación de imaginarios, con la acción, con la espacialidad, la utilización de diversos lenguajes, la corporalidad, la actuación, la repetición y composición, como sujeto en una situación extra-cotidiana. Una pedagogía de la afirmación sería un apoyarse en las potencias y transitarlas en la experiencia. De esta manera, se piensa un actor/actriz especialista en nada, con técnica, pero sin virtuosismos y con arrojo por su capacidad de errar y transformarse, atento al acontecimiento, es decir, capaz de elaborar (poner en forma)

en tiempo presente. Esto último en el sentido que asume el factor teatral de ser un arte que aún repetible se da en presente. Por lo tanto, si no logra configurar y estructurar formas caerá en exploraciones estériles pero, si sólo es capaz de repetir aquello que hizo, sólo podrá ser una copia mecánica de sí mismo.

Dice Rancière (2007) que se emancipa al alumno si se le obliga a usar su propia inteligencia. En este sentido, ocupar la posición de la mirada externa es pensar la posibilidad de garantizar condiciones fértiles que procuren un sistema de contagio. Vale aclarar que garantizar no significa el ejercicio del control, ya sea un rol policial que establece el sentido, así como tampoco la ejecución de un plan o aplicación y respeto por un método. Garantizar no es “esto debe ser de tal manera”. Por el contrario, volviendo a la imagen de Okinawa, garantizar es estar en el espacio para generar el encuentro. Esto lo digo en mi condición de pedagogo de talleres particulares que no cuenta con la obligatoriedad de las instituciones de formación oficiales. En este sentido, en este tipo de taller, en general es el pedagogo el que convoca y la continuidad de los grupos no se da por la idea de aprobar una materia, sino por el deseo, afinidad y compromiso de cada uno con su proceso. Por este motivo, donde no hay programa a seguir es central encontrar principios no universales sino propios que sirvan para crear condiciones de aprendizaje. Algunos de ellos vienen de tradiciones, otros se inventan en el momento y perduran o sólo se aplican en el momento en su doble condición de rígidos y volátiles. De esta manera es posible problematizar el aprendizaje, comprendiendo que sólo en el encuentro es posible la circulación de saberes y que estos funcionan bajo la lógica del “pharmakon”. Es decir, que si nos corremos de pretensiones de pureza conceptual, la praxis nos lleva a comprender que todo elemento que se introduce o se quita en el campo de la clase puede ser al mismo tiempo un remedio o un veneno. Por lo tanto, será fundamental percibir cuándo aplicar un principio, una ley pragmática, una pregunta o un concepto proveniente de otro campo. De esta manera, la mirada externa da marcos, clarifica, pero también puede opacar cuando sea necesario salir de la obiedad, entramando la multiplicidad en un ejercicio de escucha presente. Su subjetividad también está puesta en juego para que la clase sea un espacio vivo.

Por último, la puesta en juego de estos principios como rechazo a la tendencia de la aplicación mecánica de manuales y sistemas, me impulsa a proponer que una clase o taller busque una dinámica análoga a un ensayo. En este sentido, me interesa pensar cada encuentro como un acontecimiento en sí mismo, un trabajo sobre lo real, que tomando el pensamiento de Ure nada tiene que ver con un simulacro. Por este motivo, el espacio rechaza la idea de “enseñar a actuar”, para consolidarse en el aprender a ensayar a través de la autonomía y la apropiación de la escena por parte de actores y actrices. Poder tener una posición propia frente al resto de las materialidades que se superponen en el campo de la clase y del ensayo, en el reconocimiento de que muchas de las herramientas ya están ahí y es la capacidad de pensarlas y percibir las lo que habilita el hacer. En este sentido, quizás un tanto romántico, la apuesta es a que el estudiante transite su último taller de teatro, que no necesite más de dichos espacios para lanzarse a crear, que no pulule más de forma diletante en búsqueda de maestros porque siente que siempre está en falta y que nunca es suficiente. Por el contrario, tener la capacidad de encontrarse con aquello que quiere aprender/hacer y generar o hallar los modos, tiempos y lenguajes propios.

Clausura provisoria...

A modo de cierre y de reflexión con puntos suspensivos, en el presente trabajo intento dar cuenta de líneas de pensamiento propias sobre el campo de la pedagogía teatral a partir de la experiencia de talleres y laboratorios que he coordinado. Hago este planteo como otros lo han hecho antes que yo. Es decir, es importante comprender que la batalla que cada uno da con las cristalizaciones particulares de la cultura propia se da en gran parte en el lenguaje. Por eso siempre es sano revisar los términos, categorías y palabras que se heredan. Sin embargo, cabe también recordar que muchos de los maestros y maestras que nos han dejado sus enseñanzas también nos han dejado una válida advertencia: que las palabras que utilizarían serían aquellas destiladas de las experiencias situadas, de grupos en particular, contextos y búsquedas personales y colectivas. Así nos lo dice Stanislavski (1977): “La terminología que empleo en esta obra no es

de mi invención, la he tomado de la práctica, de los alumnos mismos y de los actores principiantes. Ellos, en el transcurso del trabajo, fueron determinando con designaciones sus sensaciones creadoras. [...] Tenemos nuestro léxico teatral, nuestra jerga de actores, que ha sido elaborada por la vida misma" (p. 42). Estas palabras las considero centrales para la relectura de cualquier maestro o maestra, en el sentido de que no importa tanto el qué (lo que resulta en sistemas, métodos, manuales, recetas, etc.) sino el cómo pensaron, como si fuera posible realizar una ingeniería inversa para encontrar en ello procedimientos actuales.

En este sentido, para finalizar, creo que corremos con la gran ventaja de producir y aprender en Latinoamérica. Esto nos da ya la capacidad de forma impertinente de ser un deshuesadero de técnicas, escuelas, métodos y sistemas, donde tomamos lo que nos sirve y producimos obras y pedagogías siempre impuras aun muchas veces sin saberlo e incluso con pretensiones de pureza (sobre todo cuando el mestizo se autodenomina *stanislavskiano* y defiende a capa y espada todos los clichés del sistema). Esto también es nuestra herencia, presente aun en los tiempos más explícitos de la colonia española, donde nuestros artistas locales pintaban siguiendo los lineamientos y temáticas barrocas, europeas y cristianas, pero filtraban su fauna y flora, estilo y paleta de colores. Una batalla secreta e inevitable que dejaba huellas en forma de arcángeles arcabuceros.

Por ello, rescato en este trabajo a quienes produjeron lenguaje a partir de su hacer en la búsqueda de un léxico propio que se abriera espacio entre los discursos colonizantes de la literatura, la filosofía y la ciencia. Estos maestros y maestras, en sus palabras bastardas y opacas, nos acompañan a hacer, a tomar posiciones, a rechazar, pero también a afirmar. Por esto, la importancia de encontrarse, escucharse y ponerse en relación, crear una grupalidad posible, entonces, ya sea en un aula o un teatro, que genere la posibilidad de múltiples posibilidades. Un no sé, donde acompañarse a hacer. ¿Qué soy? Actor, director/a, actriz, dramaturga/o, pedagogo/a, productor/a, investigador/a, docente, aprendiz. Tal vez todo eso, y más. Tal vez nada de eso. Parafraseando, el teatro es de esas cosas que sólo pueden ser reales cuando se comparten.

Bibliografía

- Álvarez, M. (2021). ¿Cómo pasar de la vulnerabilidad a la potencia? En: *Convocatoria de creación –Bienal de performance*.
- Barreiro de Nudler, T. (1975). La quiebra de la Ciencia Social acrítica. *Revista Paraguaya de Sociología*, 12(32).
- Bogart, A. (2008). *La preparación del director. Siete ensayos sobre teatro y arte*. Madrid: Editorial Alba.
- Campanaro, G., & Poncetta, J. (2018). Palabra escrita, palabra traicionada. Lo vital en el aula y en la escena. *El toldo de Astier*. UNLP
- Deleuze, G. (2007). *Pintura. El concepto de diagrama*. Editorial Cactus, Buenos Aires.
- Derrida, J. y Roudinesco E. (2014): *Y mañana, qué...*, Fondo de cultura económica, Bs. As. Eco, U. (2018). *A hombros de gigantes*. Lumen. España.
- Flaschen, L. (2016). *Grotowski y compañía. Fuentes y variaciones*. El Palomar: Horizontes Baldío Editorial.

- García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México D.F.: Editorial Grijalbo.
- García, S. S., & Belén, P. S. (2013). *Aportes epistemológicos y metodológicos de la investigación artística: Fundamentos, conceptos y diseño de proyectos*. Editorial Académica Española.
- Jurber, Panno (2019) Entrevista a Nora Moseinco: El goce deja huellas profundas, en *Revista Picadero #35, Mastras*, páginas 69-80.
- Kitto, H. D. F., & Garasa, D. L. (1971). *Los griegos*. Editorial Universitaria de Buenos Aires. Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, 2006, num. 19, p. 87-112.
- Mignolo, W. (2009). La idea de América Latina (la derecha, la izquierda y la opción decolonial). *Crítica y emancipación*, 2, 251-276.
- (2010). Aiesthesis decolonial. *CALLE 14: revista de investigación en el campo del arte*, 4(4), 10-25.
- Nózica, G. (2012). Las violencias del maestro ignorante de Rancière. *Academia: revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, 10(19), 273-288.
- Poncetta, J. (2014). *La página en blanco, una reflexión sobre el campo del ensayo*. La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- (2016). *Decir detrás de las palabras: Un ensayo sobre La herencia de B. M. Koltès*. La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- (2018). La pregunta manifiesta. *El ojo y la navaja*. Editorial Malisia, La Plata. Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante*, Libros del Zorzal, Buenos Aires.
- Ruffini, F. (2007). "Stanislavski y el 'teatro laboratorio'". *El Baldío: arte, cultura y antropología*. N° 19. *Revista especializada en artes escénicas*. Ciudad Jardín El Palomar: El Baldío Teatro.
- Schino, M. (2009). *Alchemist of the Stage. Theatre laboratories in Europe*. Holstebro, Malat, Wroclaw: Icarus.
- Stanislavski, C. (1977). *El trabajo del actor sobre si mismo en el proceso creador de las vivencias*, Editorial Quetzal, Buenos Aires.
- Sztajnszrajber, D. (2018). ¿Para qué sirve la filosofía? C.A.B.A.: Paidós
- Taviani, F. (2019). Dos visiones: del actor y del espectador. En: Barba, E., & Savarese, N. (2019). *El arte secreto del actor*. Libros del balcón, Buenos Aires.
- Ure, A. (2012). *Sacate la careta*. Ediciones Biblioteca Nacional, Buenos Aires.
- Zylberberg, L. (2004). Reportaje a Antonio Cécico: "Humahuaca es mi manera de pelear mi condición dentro del campo teatral". *Alternivateatral*. <http://www.alternivateatral.com/nota19-humahuaca-es-mi-manera-de-pelear-mi-condicion-dentro-del-campo-teatral>

Videografía:

- Pal Pelbart, P. (2020). "Elementos para una cartografía de lo grupal". Link: https://www.youtube.com/watch?v=Wl9tmCyiqAI&ab_channel=UnidaddeComunicaci%C3%B3nInstitucionalPsicoUdelar

- Enkamp, J. (2020). *10 Diferencias entre el Karate de Okinawa y el de Japon*. En: <https://www.youtube.com/watch?v=65mZA-ICJXQ>
- Riatti, F. (2021). *Comunidades y laboratorios teatrales europeos del siglo XX: culturas y prácticas del rechazo*. En: <https://youtu.be/SkLVKoYQijo>
- Silvestri, L. (2021). *La piel dura. Reparopiación de la injuria y desempoderar el poder. Camille Paglia x Leonor Silvestri*. En: <https://www.youtube.com/watch?v=x7bID0qg2j4>

JULIAN PONCETTA

Nacido en la ciudad de La Plata el 14 de mayo de 1987. Actor, director e investigador teatral, estudiante de la Lic. en Teatro (UNL).

Se ha formado con maestros como Rafael Garzaniti, Ernesto Martínez y realizado seminarios con Iben Nagel Rasmussen, Julia Varley, Eugenio Barba (Odin Teatret), Raul Iaza (Regula contra Regulam), Ludwik Flaszen, entre otros. En su carrera se destaca el recorrido junto a El Baldío Teatro dirigido por Antonio Céllico, con quienes profundizará su trabajo como actor, el entrenamiento físico-vocal y la dramaturgia del actor. Además participará en giras, seminarios, espectáculos y otras actividades.

Como director de Galpón Momo Teatro ha realizado los espectáculos: Los puntuales. Aquellos que siempre regresan; La turné, Intervención itinerante; el unipersonal Bajo un sol de sílice; Un koltés, Adaptación criolla; Amenazas; Proyecto Cero; Fuego en tus ojos; El Río y Fútbol. Una tragedia y Un océano de caricias rotas. Ha coordinado talleres de teatro para la Pro-Secretaría de Bienestar Estudiantil de la UNLP, el Laboratorio Permanente de GMT y la "Primera Residencia de Creación Internacional" de El Baldío Teatro y del taller de dirección "Mirada externa" y el Laboratorio Teatral Internacional con Antonio Céllico.

Actualmente coordina el taller de actuación en La Filial entre otras actividades pedagógicas destinadas al seguimiento de trabajos individuales y montajes, como seminarios e intensivos de creación y entrenamiento.

Como artista escénico ha recibido el apoyo de diversas instituciones y ha participado en diversos ciclos y festivales.



S
L
E
E
R
O

SU

SU

Rrc

mava

"Susurro"

“Soy un docente de guardapolvo blanco”

Entrevista a Marcelo Carimoney Tracaleu

Poyenekayan

“Seguire Amando” en lengua mapuche (Canción de Beatriz Pichi Malén)¹

Corría Marzo del año 2022 y hacía 3 años que no estaba en mi país, Argentina. Llegué de Brasil con el entusiasmo de quien siente toda la nostalgia luego de años de ausencia tras una pandemia de por medio y con las ganas de ver a todas las amistades y seres queridos. Entre ellos estaba Marelo, con quien unos días atrás había intercambiado unos mensajes sobre mi llegada y la idea de abrazarnos con unos mates en nuestro reencuentro, ya que mi paso por la Escuela de Teatro nos había dejado una gran amistad. Su partida inesperada no nos dio tiempo y como a muchos, me dejó un sin fin de palabras de agradecimiento. Marelo, como se hacía llamar Marcelo Carimoney Tracaleu, no solo era ese docente de Educación Artística que todxs conocíamos, también era ese colega amigo que estaba ahí siempre dispuesto a brindarse cariñosamente, desde el respeto, el amor y la entrega hacia su profesión. Por eso, surge la idea de compartir fragmentos de esta entrevista² realizada por Pablo Liciaga y emitida en vivo en julio de 2020 por YouTube, como una forma de recordar su trayectoria y su huella por el camino de la docencia.

Pablo: [...] Bueno, yo hice un intento de presentación pero no me alcanza el tiempo para poder presentarte así que lo que vamos a hacer es que en la primera partecita te conozcan un poquito. Me gustaría que te presentes y que le cuentes a la gente de todos lados quién es Marcelo Tracaleu.

Marcelo: Mirá es muy loco, yo cuando empecé era una criatura de 19 años que venía de la Patagonia con intenciones de estudiar en esta gran ciudad, en la ciudad de las diagonales. Me vine a hacer la carrera de veterinaria con lo poco que traía, traía las ganas de progresar en la vida y con una ayuda de mi mamá en ese entonces, de una pensión mínima que me mandaba un poco de plata, y bueno, empecé como a caminar esta gran ciudad, a vivir con gente, mucha gente. Conocí a mucha gente hermosa en La Plata y en Berisso. No pude seguir



¹ Beatriz Pichi Malén: cantante argentina de origen mapuche, tataranieta por vía materna del cacique Ignacio Coliqueo. Su trabajo artístico se relaciona con la búsqueda, rescate y difusión de la cultura mapuche. <https://www.youtube.com/watch?v=MsDD68ACI28>

² Quienes lo deseen, pueden acceder a la Entrevista completa en el siguiente Link <https://www.youtube.com/watch?v=7Q5g0tiGT2U&t=2123s>

porque no me daba la plata, no podía en realidad solventar económicamente, pero siempre con la idea de salir adelante y hacer otras cosas, lo cual me dio fortaleza todo el tiempo de conocer otra gente, que también es parte de la vida. Hoy por hoy uno sana, uno ve mucho más allá de eso y le agradece también a esa gente, porque gracias a esas improntas que son también diferentes, hacen que uno también tenga una proyección diferente, que no quede ahí. La lucha siempre está. Yo después de eso, de venir acá a La Plata a hacer veterinaria, que hice dos años, me encuentro en una fiesta de folklore en la plaza San Martín con un montón de gente que estaba activando folklore. Cuando me pongo a mirar, me encuentro con un ser extraordinario, una persona de luz, a la cual respeto y quiero muchísimo, Marta Sarasola, me toma de la mano y me hace bailar una cueca y era tan libre, y era tan linda esa sensación, me entendes de bailar, bailar con el cuerpo, que ahí me empiezo a conectar con mi secundario, que había bailado en mi pueblo mucho tiempo, había hecho en una academia también, privada. Entonces, ahí es donde descubro la carrera de Folklore. Voy a la escuela de Folklore, subo las escaleras de 7 entre 59 y 60 con la expectativa de conocer el Profesorado. Entré a hacer el Profesorado como algo casual, metí todas las materias por promoción directa, aprobé todas con 7, en esa época no existía el FOBA [Formación Básica], sino primer año. Entonces yo necesitaba trabajar, no tenía por ahí nadie que me chapee ni que me conozca, que me presente. Tuve la suerte un día en el mes de julio me fui a la ciudad de Berisso a anotarme al SAD [Secretaría

de Asuntos Docentes], me encontré con una persona que se llama Diana, a la cual toda la vida y en mis 24 años se lo agradezco y cuando la veo le digo, ella es maestra de Berisso, alucinante persona. Le digo "Mira yo vengo por un cargo, soy de la provincia, vengo a estudiar, necesito trabajar, sino me tengo que volver". Porque era la realidad. Y yo vivía en 122 y 66, el cargo quedaba en 122 y 80. Me dice: "Hay un cargo, no vino nadie, dejame hablar con mi jefa". Se va a hablar con la jefa, sale y me dice: "El cargo te lo vamos a dar porque sos una persona que no va a dejar de trabajar". Te lo cuento y me emociono porque es la vida que me toca desde otro lugar, me entendés. Entonces me acuerdo que iba caminando por 122 y 66 a 122 y 80 a la escuela N° 24 y me cambió la vida. La llamo a mi viejita y le digo "Mami no me mandes más plata porque hoy tengo un cargo Provisional, 12 horas". Tenía todo el año hasta el 28 de febrero del año siguiente, le digo: "No me mandes mas plata mami, ya está, tengo obra social". Se me abrió un panorama increíble, con lo cual empecé a laburar en el año 94, hago la carrera de folklore y sigo trabajando. La terminé en 4 años, hice Magisterio y Profesorado. Seguido a esto después, seguí trabajando en Berisso después, la escuela N°10 en la Balandra, donde conocí un montón y trabajé ahí. Hice la carrera solo porque aprendí haciendo, la didáctica la aprendí construyendo yo solo. Me iba al monte y sale uno, el Titi me acuerdo, ahí [señala para arriba] tengo la fusta que me hizo él, de cuero, la tengo guardada hace 24 años, 23 años. Viene él y me dice: "Vamos a buscar instrumentos, a cortar caña a Los Talas". Veníamos con los caños en el hom-



bro y los chicos venían con guadañas, yo en ese momento no sabía lo que era una guadaña, no tenía ni idea, imagínate, ¡cosas camperas ni en pedo! y la maestra que decía: "No, que se van a lastimar" y los flacos empezaban a bajar cañas. Fue un proyecto espectacular que lo hice con La Salamanca, con Luis que en ese momento me ayudó a conectarme con los instrumentos que tocaba, así que exploré ahí. Estuve mucho tiempo en Berisso, en la escuela N°9 en la Nueva York, que todos me decían: "¡Nooo, estás loco! ¿Cómo vas a ir a la Nueva York?". Fui y trabajé fantástico y después me fui atrás de los cargos.

Pablo: Justo que nombraste la 9, la Escuela América, ahí empecé yo ahora, este año, estamos ahí con los chicos de 4° grado, les mandamos un saludo a todos los chicos que seguro nos están viendo porque lo mande al grupo de los chicos de 4° grado, a la Directora Patricia que es una genia.

Marcelo: Bueno Diana, por ejemplo, es maestra de la escuela N°9 [...] yo la aprecio y toda la vida le estoy agradecido porque uno en la vida tiene que aprender de esas cosas. Uno no tiene que tener memoria frágil, tiene que tener memoria intacta para desearles, yo en mis oraciones siempre la pongo a ella como una persona que me ayudó en ese momento. Así que bueno después con el tema de la educación me fui

atrás de los cargos, me fui a Varela, Berazategui, Plátanos. Me fui con mi bicicleta, ésta de media carrera, y empecé a patear con mi bolso, con el grabador doble casetera, con los cassettes, ¿me entendés?. A full, ahí tren, cambiarme de andén. Después ahora vine, hace poquito tiempo me traje todas las horas a La Plata. Pero bueno, seguido a esto después vi que del Folklore había como mucha idea, se hablaba mucho del teatro pero en realidad no estaba, no se hablaba del teatro, se hablaba muy por arriba. Entonces me metí en la carrera de teatro, hice la carrera de maestro y Profesor de Teatro, también hice la carrera de actor, me recibí como actor en la Escuela de Teatro de acá de la ciudad de La Plata en 2 y 49. Después con el tiempo aparece en esta cuestión de la danza y el movimiento, la expresión corporal, donde había muchos tradicionalistas que por ahí la veían como algo positivo y otros que de repente decían: "Uy, estos se tiran al piso, hacen pavadas". Una inspectora, que aparte la adoro, también tenía esa idea y esa charla. Me puse a hacer la carrera y me recibí de Profesor de Expresión Corporal, nivel inicial que hicimos juntos la carrera y espero que te recibas, mis libros están para prestarlos, desinteresadamente, sabes que mi biblioteca está abierta. Y después hice la última que fue Expresión Corporal para Superior, eso en cuanto a lo Institucional, a lo académico, a lo que termine. Después en ese interin también hice Conservatorio de música. Hoy miraba el



curriculum y tengo FOBA 3, me falta nada más que lenguaje Musical 3 y ya empezaría la carrera de canto lírico, pero bueno ya no quiero seguir estudiando, quiero tomar cursos, porque estudié mucho. Después he hecho cosas teatrales, he trabajado para la Comedia de la Provincia de Buenos Aires como actor, he ganado concursos, he trabajado en cine como extra, he trabajado en Tango Feroz en su momento, he trabajado en "Algo habrán hecho" en su momento con Felipe Pigna, en la época de la conquista, en el capítulo 8 de la Campaña al Desierto, y lo último que hice fue "Un Amor" con Diego Peretti y Elena Roger, que llevé a los bailarines de Berisso también en ese momento y estuvimos en una participación en una escena, que fue más que interesante. Hice Flamenco contemporáneo con Isabel Victorero, Alma Festa, Danza Teatro en la Fabriquera con Laura Valencia, un montón.

Pablo: Bien Marcelo, la verdad que has hecho de todo, no solo has estudiado y lo has hecho de la mejor forma, sino que también has experimentado arriba y abajo, has estado como jurado en varios lugares y has estado como intérprete, y yo tuve la suerte de poder haber estado cerca tuyo. Yo me acuerdo que, no se si alguna vez te lo dije, pero vos fuiste una de las personas responsables de que a mi me gustara, viste cuando alguien te dice: "Abrí la cabeza no es solamente zapatear". Me acuerdo cuando eramos chicos. ¿Te acordás?. Me llevabas a todas las obras de teatro, vos ya conocías a todos los actores, pero para mi era un mundo nuevo, un mundo mágico y me acuerdo, en la semana, los fines de semana íbamos a dos o tres obras de teatro, todas las semanas y bueno, en esa amistad que se fue dando, fui aprendiendo al lado tuyo, jamás te lo dije. Hemos tenido alguna charla pero la verdad que eso fue, que vos me incentivaste y pude encontrar el gustito al teatro y por eso después estuve estudiando 3 años de Teatro.

Marcelo: Así es, en la escuela estuviste también, que tenemos que cerrar ese ciclo, te jodo. En realidad es muy grata la situación que me está pasando este tiempo, en este tiempo distinto también, porque yo empecé a cambiar un montón de cosas, físicamente cambié, volví a ser el de antes, por una cuestión de iniciativa personal y no es nada casual y está bárbaro que caigan estas cosas maravillosas como las que me decis vos. También hablo con Jose Lugones, también

hemos tenido contacto, ha trabajado con vos. Hoy transita el mundo con su tango. También me pasó con Elena Rizzo que está en Italia, que también en ese momento yo le decía "chicos tienen que cruzar", siempre le digo a los bailarines, "Tienen que cruzar la autopista, allí está el crecimiento, allá hay un cambio, hay que prepararse para eso". Entonces me caen estos agradecimientos que son bendiciones porque yo lo que he hecho, lo he hecho con todo el mundo igual en mi parte artística, no me guardo nada porque creo que la vida lo que te da es la grandeza desde un lugar de respeto con el otro. Y yo me emociono al decirlo porque me atraviesa en mi ser. Cuando empecé a bailar y vine acá a la Escuela de Folklore, mis comienzos, fue trabajando, que fue de casualidad, porque sale un casting para ir a Madryn, que necesitaba. En ese momento estaba Estela Bran que era la co-directora con Juan Carlos Luna, Director del Conjunto Municipal de Berisso y necesitaban mujeres para viajar al sur. En ese momento el grupo estaba armado por Adrian Sancho, que canta los pericones, Felipe Elizondo, la señora, Horacio, que es santiagueño también, Fabiana, Jose Luis Redondo, un montón de gente que estábamos en ese momento. Entró al casting, entran las chicas, voy a acompañar a mis compañeras, a Sandra Leoni y demás, que es profesora de danza, y Estela Bran me llama y me dice: "Vení un cachito, ¿Vos sabés bailar?" "Siii" le digo, yo era guachito, una cosita temerosa. Y me dice: "Vení, Yo te voy a enseñar". Y yo nunca fui ducho en el zapateo, yo fui ducho en otras cosas, en la movilidad, la prestancia, de repente cómo trabajar el cuerpo todo el tiempo, repeticiones todo el tiempo, pero no era malambista. Obviamente que con Juan Carlos no tenía la mirada de malambista porque había otros que zapateaban y a él le encantan los malambistas, es una persona que se dedica a eso, que le pone todo el saber. Entonces entré de casualidad, empecé a caminar en ese entonces con Albores de Tradición, que ensayabamos en el Pasaje Dardo Rocha. Después surge la necesidad de pasar a la Escuela N°89, donde estaba mi compañera, también un ser hermoso, Noemí Cabrera, espectacular persona.

Pablo: Está ahí, te está viendo.

Marcelo: Un cariño enorme, sabés que te respeto muchísimo Noemí, la verdad es que me has dado y me seguís dando mucho cariño, mucho amor, se agradece eternamente, es un

ser de luz. Entonces ella empieza a trabajar con este grupo, que saca alumnos de la escuela, empieza a hacer un trabajo social impresionante, con vestimentas, premios. Llevó a la gente a Córdoba, a la Cumbre, fui a la Cumbre, y armó algo y ese algo se fue transformando y con el tiempo Juan Carlos va a trabajar con ese grupo, después se empieza a armar otro grupo más. En ese grupo empecé a trabajar en la preparación técnica, trabajé con vos, con Gerardo Petrelli, Diego Nusera, los mellizos y armamos muchas cosas con respecto a la parte teatral y también a la zamba y empecé a trabajar en una co-dirección. Para mí era una co-dirección, porque estaba encargado de la parte de maquillaje, en la parte de preparación física, hasta que llegó un momento en donde yo necesitaba buscar otro espacio, agradecido con el trabajo que hice con Juan Carlos.

Pablo: Quería que antes de que sigas contándonos tu trayectoria y estas historias que están geniales, queríamos marcar algo que nos marcó, ya que nombras a Dieguito Nusera, a Pablo Lugones, Gerardo Petrella, armamos un trabajo de teatro para el Malambo de cuarteto que ganamos en los Torneos [Bonaerenses], que nos fuimos a Europa, el trabajo que hicimos con vos fue único y la verdad que por eso también le contaba a la gente que la danza o el Folklore no es solamente bailar, o en el caso de los que nos gusta zapatear no es solo zapatear sino que hay un trabajo y una historia atrás. ¿Nos querés contar un poquito de esa experiencia?

Marcelo: Todo estuvo bueno, ustedes eran un material importante porque venían con un trabajo muy bueno en cuanto a preparación física y a preparación de motricidad y un conocimiento también de la danza. Entonces lo que yo hice, hablando con Juan Carlos, fue cómo podíamos armar una historia para contar en este trabajo de cuarteto. Y empezamos a trabajar en el Dardo Rocha, en el club Dardo Rocha, fue la experiencia más pronta en cuanto a armar una fisonomía que ayudara a la escena.

Pablo: Estaba Pablo Migno también...

Marcelo: Estaba Pablo Migno también. Entonces en ese momento hicimos un trabajo teatral importante. Me acuerdo un día que les llevó velas, cerramos el lugar, trabajamos con

los ojos cerrados, trabajamos sensaciones, trabajamos olores, trabajamos qué nos pasaba en ese entorno y para ese momento era muy pronto poner el teatro en la puesta en escena, me puse a investigar, a ver el teatro criollo, cómo estaba visto, pero venía todo con el tema de la danza, la danza era como un juego, que en realidad a mí me parecía que no había un juego de comunicación entre dos personas. Había como un personaje armado que se fusionaba con el otro. Gestualmente era muy exagerado, pero no había pregunta-respuesta. Entonces, en ese momento aparece el señor Foucault, dónde podía estar para mí, para lo que venía haciendo y leer un poco de semiótica con respecto a lo que pasaba en cada uno de los trabajos de búsqueda. Fue maravilloso, yo me acuerdo que fuimos a Torneos, terminaron de hacer los chicos y la capacidad pulmonar que tenían ustedes en ese trabajo era impresionante.[...] Recuerdo que tuvieron que ir a desempate, terminaron que fueron como 4 minutos y pico poniendo toda la garra, toda la carne al asador y competimos con el Chasqui en ese momento, que venían picante y además ellos tenían una cuestión más de competencia. Ustedes lo que hacían de repente era trabajar en puesta en escena para espectáculos, entonces era como algo nuevo, estamos hablando de juegos deportivos en ese momento, que aparte recorrieron el mundo ustedes, fueron a Europa, Italia Francia, como que en ese momento estaba eso que era fantástico. [...] Hasta que en un momento decidí cambiar, porque veía que había mucha estilización y dije: "¿Por qué no?". Curioso el chico... me fui primero a bailar con Jorge Caballero, al Ballet del Federal, con todos los miedos, me fui al Albert Thomas. Tenía un Ballet el Caballero que era mortal, los bailarines que tenía en ese entonces eran extraordinarios, Mariano Mondania, increíble bailarín, interprete, malambista, Karina Rodriguez que ahora está en Viedma, Valeria Diaz Gallardo, Selena Rizzo, Gustavito, Jorge Lafalse, había un montón que me estoy olvidando por ahí, Cintia, yo lo miraba y decía no puede ser lo que están bailando. Aprendo a trabajar los tiempos, porque Jorge es muy preciso y también es muy puestista, está muy bueno lo que hace, y al tiempo disolvió el ballet y nos fuimos al Chasqui, estuve dos años y medio bailando en el Chasqui, que ahí empezábamos a competir.

Pablo: Me gustaría que le cuentes a la gente resumidamente de qué se trata la escuela de Danzas Tradicionales, cómo son

las carreras y, en tu trayectoria, en qué niveles diste o das clase. ¿Nos podés contar un poquito lo que es la Educación Artística?

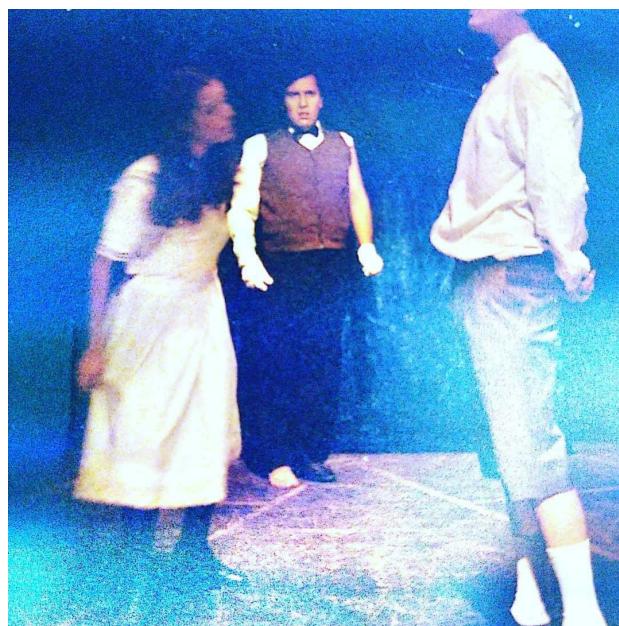
Marcelo: Yo voy a empezar de abajo desde la base, yo soy un docente de guardapolvo blanco. Hago esta observación porque yo me inicié en escuelas primarias y tengo el aprendizaje que me dio cada uno de mis colegas maestras y mis colegas directivos que me han enseñado a ser un formador social y no solamente, está bárbaro el contenido, sino como trabajar con la discapacidad o con la forma de ver la danza de diferentes maneras. Yo soy un formador en todo aspecto, entonces empiezo con primaria, y no dejo la escuela primaria en este momento, estoy trabajando en la escuela N°23 que queda en 7 y 601, tengo un 6° grado. Tengo la escuela n° 58 soy suplente de Grizia, mi compañera, a la cual amo y la beso todos los días de mi vida porque estoy agradecido porque fue una persona muy solidaria conmigo, ella cada vez que terminaba el año, como estaba trabajando en la parte de contralor, me llamaba y me decía: “Vos no te preocupes Profe, vos vas a seguir siendo suplente, vas a cobrar como corresponde”. Se ocupaba siempre de mí, así que imaginate qué puedo pedirle a esa persona, a ese ser tan maravilloso que la vida me dio, uno tiene que ser agradecido. Entonces en la 58, en la 84, y después de haber trabajado en primaria, haber recorrido todo Berazategui en bicicleta, que por ahí me agarraba la lluvia, que por ahí los colectivos truchos en Varela me llenaban de aceite. En la escuela me tenía que cambiar para dar clases, estaba todo el día dando clases. La escuela de Varela, la escuela 14 donde fui titular 10 años, que hace 3 años me vine, me traje el cargo para acá y me vine a las escuelas que te nombré. He trabajado en asentamientos, en situaciones de riesgo, he trabajado en la escuela del barrio Pepsi, he entrado con guardapolvo blanco y la gente de ahí me ha respetado siempre. Porque yo siempre digo una cosa, esto a alumnos de la escuela de danza, gente en general, el ser en realidad, tenemos que tener respeto por el otro y el respeto pasa respetando al otro para que el otro me de el respeto, es fundamental eso, mi vieja me lo decía: “vos tenés que ser buena persona”, y ser buena persona es abrir la puerta y decir: “Buen día, ¿Cómo están?” y cuando te vas: “Hasta luego”. No perder los buenos hábitos y es lo que me dio esta carrera. Estoy en la Legión, dándole un 1°, chicos que ingresan al secundario, que son maravillosos, yo no te puedo explicar, bueno vos creo que fuiste a una clase mía a observar. Tengo esa apertura con mis alumnos, yo soy así



con mis alumnos, yo no conozco retar a alguien, yo conozco la palabra de hablar, de reflexionar, de dar libertades, porque en mi aprendizaje de mis maestros, así como hubieron cosas buenas hubieron cosas malas, pero también entiendo que en el proceso que estaban esos formadores, era lógico que hicieran de esa manera. Hoy por hoy tenemos pedagogía, para estudiar Psicología, leer Piaget, Freud, y que vos digas: "Bueno, hago una lectura, cómo tratar al otro". Antes no. [...] Y Estoy en la escuela de Folklore, gané por concurso unas horas. [...] Me re-ubicaron en Técnicas de Improvisación y Composición folclórica en 1° año en la carrera de Tecnicatura de Folklore. Estoy dando Didáctica II, cómo dar clases. En Profesorado 4 estoy en el taller de Teatro en 4° año, es la materia que estoy dando en este momento.

Y la escuela de Folklore, como toda escuela artística, tienen que entrar y yo creo que el conocimiento no ocupa lugar, es más, te sorprende porque vos decís: "Mira esto que parecía terrible, es una pavada". Es sentarse a leer, sentarse a investigar, tener curiosidad. Y después transito por escuelas como la Escuela de Teatro, que soy profesor de Práctica Docente I y IV. Soy profesor de Didáctica también de la carrera de Teatro en 4° año. Y en la Escuela de Clásico, doy Coreografías Populares, Profesorado 3 a las chicas bailarinas contemporáneas. A las bailarinas clásicas y contemporáneas del Profesorado 2, les doy Técnicas Dramáticas para bailarines. Eso es todo mi curriculum de laburo y me dejo espacio para mí, pero también tiene que ver con la formación. Me forme muchísimo, estude mucho y todavía no estoy trabajando en expresión corporal, por ejemplo, que también es otro tema que por ahí en algún momento lo voy a incursionar.[...]

Pablo :[...] Qué importante que una de las cosas que nombraste durante la charla, que me parece que es un buen mensaje para los alumnos o para todos los que educamos de alguna u otra forma y que estamos aprendiendo, que nombraste el respeto y ser agradecido. Creo que esas dos palabras encierran un montón de cuestiones que vienen después. Esto de ser agra-



decido y nombrar a todos los que pasaron por su camino, ya sean alumnos o docentes con los cuales estuviste tomando y dando clases y el respeto que es fundamental en cualquier orden de la vida ya sea en la carrera o en la vida misma [...]

Marcelo: Es que es eso, yo creo que es fundamental. Hoy el tiempo nos paraliza para que podamos detenernos y poder vernos. Porque yo siempre digo que en esta situación, a veces es muy claro dar oratoria al otro, pero el ejemplo pasa por uno mismo. [...] El decirle al otro “te quiero”, el sentir que el otro está cerca, el compartir, que ahora deseamos tanto el compartir con el otro... ¿Cuándo la gente se iba a visitar al amigo? [...] Tenemos que tener apertura y valorar que el encuentro tiene que ver con la sanidad y con el respetar. [...] Mirate primero a vos mismo cómo estas, permitite estar agradecido. Permitite que si tenés ganas de bailar, poné música, bailá, se libre. Por ejemplo, si yo quiero expresarme, tengo que buscar algo que me de inspiración y no estar todo el tiempo con el ojo crítico: “Ay porque lo que hago está mal”. No, no hay nada mal, sale distinto. ¿Quién es el que te da la autoridad para decir que está mal?. Ubiquémonos, bueno si es algo teatral, algo de puesta en escena, yo lo construyo. ¿Pero quién tiene la posibilidad de decirte que algo está mal? Estás en búsqueda, estás en proceso, como yo estuve en proceso. [...] Con tanta simpleza uno puede jugar y dejar que el cuerpo se organice, que tu Yo de repente esté con vos mismo

y deja de penar, hay que ser agradecido, tenemos un cuerpo móvil. [...] Y hay que permitirse emocionarse porque uno es artista, porque uno elige esta profesión. [...] Hay mucha gente de acá, gente de mi pueblo que están viendo al artista, porque yo me estoy dejando ver ahora. Te dije Pablo, hay un cambio importante en mí, entonces no hay nada que me cierre, que me diga que las cosas están mal. No permito que nadie haga sentir al otro mal [...] Porque yo lo que yo no conté es que mi apellido en lengua Mapuche Tehuelche, tiene un significado que es “Caminando sobre el río”. Yo me encontré con mi familia, por la que está en Sarmiento, mi familia por parte de madre. Y bueno, mi mamá que está en Sierra Grande, mi apellido es Carimoney, yo hoy acepté, más allá de que tengo que ver si legalmente puedo incorporar mi apellido que tuve en primario. Yo en primario me llamaba Marcelo Fabián Carimoney, en mi pueblo, en Sierra Grande, Rio Negro. [...] Ahora me estoy encontrando con eso también, con el tema de mis tiempos, de reconocirme, de ser agradecido a mis progenitores, mi mamá y a mi papá biológico que me tuvieron. Gracias a esa situación, uno es lo que es. Más allá de que estén fallecidos los dos y no tuve la posibilidad de hablar, tuve la suerte de tener unos papás, papás abuelos que me dieron todo, que los dos también fallecieron, mi mamá falleció el año pasado, hace dos años. Un ser de luz que me enseñó muchísimo, no puedo pensarla sin llorar porque la verdad es que estoy agradecido, uno tiene que estar agrade-



cido. Y a mi papá, que cuando me fui a mi sur encontré papeles que me han querido adoptar en su momento y no pudieron. O sea que ahí te das cuenta el amor que de repente tienen nuestros padres. Por eso yo ahora en el Facebook puse que soy Marelo Carimoney Tracaleu. Carimoney es el apellido de mi familia que voy siempre y Tracaleu es mi nueva familia, que también quiero muchísimo y esperan mis tiempos y también tengo para visitar. Esa es mi otra parte que tiene la búsqueda, la búsqueda de uno mismo, de sacar las mochilas, las cosas que no son nuestras, que a veces heredamos y dejar que todo sea diferente... Dar amor, recibir amor, esta es la hermosa vida que me toca vivir [...]

PABLO LICIAGA OLMOS

Presidente del Fortín Tradición Argentina Teófilo Olmos en La Plata. Docente en todos los niveles en la materia Danza Folklóricas y Malambo. Docente y bailarín en la Dirección de Cultura de Berisso. Campeón Nacional de Malambo Sureño. Cursando la carrera de Profesorado de Teatro.

GABRIELA WITENCAMPS

Actriz y profesora de teatro egresada de la Escuela de Teatro de La Plata (ETLP). Realizó trabajos actorales y se desempeñó como docente en escuelas primarias en la ciudad de La Plata. Ayudante de cátedra en la materia Metodología de la Investigación en Artes en la carrera de Profesorado de Teatro en la ETLP (2019-2021). Colaboró como productora y conductora en el Proyecto de Periodismo en Artes Escénicas "El Vodevil", programa radial emitido en Radio Universidad FM 107.5 hasta 2019. Participó como columnista de Artes Escénicas en los programas "Rápido y Mal" y "Vamos Viendo" en la misma emisora. Invitada a varios festivales nacionales e internacionales como asistente de prensa entre ellos Aúra, Festival de Artes Escénicas (La Plata, 2016-2017), Convención de Circo y Artes del Palo (La Plata, 2016 y 2017), 1ª Convención Nacional de Circo (Rosario, 2018), Festival Nacional de Teatro de Rafaela (Santa Fé, 2018-2019), Festival Provincial de Teatro de Pergamino (Buenos Aires, 2018), Encuentro de Biomecánica (Mendoza, 2019), Janeiro de Grandes Espectáculos (Recife, Brasil 2019), Festival de Teatro de Las Oprimidas (Río de Janeiro, 2022), Festival Provincial de Teatro de Mendoza (2022). Actualmente reside en Bahía, Brasil donde desarrolla una investigación sobre danzas afro brasileras y técnicas de entrenamiento actoral desde una perspectiva decolonial.



Una pedagogía teatral de las diferencias

Notas sobre una experiencia en la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Tucumán

La educación artística en nuestro país y, en este caso particular, la enseñanza del teatro, presentan características diversas a lo largo del territorio nacional, generadas a partir de las diferentes modalidades, niveles educativos y contextos socioculturales en los que se implementa.

El reconocimiento del teatro en el régimen especial de la educación artística propuesto por la Ley Federal de Educación (Ley 24.195), y su posterior incorporación a la enseñanza curricular establecido mediante la Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206), basada en los consensos federales obtenidos al respecto, impulsaron un proceso de definiciones de marcos epistemológicos y metodológicos para su enseñanza en los distintos niveles y modalidades del sistema, acordes con un paradigma político que dejaba atrás las concepciones más tradicionales, basadas éstas en la enseñanza de destrezas y el acceso privilegiado al mundo de la creatividad y la sensibilidad. No obstante ello, podemos sostener que en la práctica conviven, en diferentes grados, distintos modelos y enfoques que dan cuenta de la historicidad de todo este proceso y de las asimetrías y tensiones propias del campo.

Por otra parte, y en simultaneidad, el teatro ha permanecido y reforzado su presencia en espacios extracurriculares habilitados por las políticas públicas de inclusión socioeducativa, sostenidas desde hace poco más de 15 años en nuestro país, a través de programas como los Centros de Actividades Infantiles (CAI), Centros de Actividades Juveniles (CAJ), Escuelas Abiertas, entre otros, donde el arte jugó un papel determinante a la hora de pensar la integración de la diversidad comunitaria bajo el paraguas de la educación como derecho para todos y todas.

El ámbito de la educación superior, por su parte, tiene sus propias particularidades. Se evidencian ciertas asimetrías y/o contradicciones entre el nivel superior no universitario y el universitario, derivadas de una serie de factores que exceden al caso particular de la educación artística, pero que la afectan singularmente. Las desarticulaciones frecuentes provienen de la incumbencia de dos leyes distintas en cada caso: la Ley Nacional de Educación (N° 26206/2006) y la Ley de Educación Superior (N° 24501/1995), respectivamente, con la consecuente delimitación jurisdiccional, provincial o nacional, lo cual vuelve engorroso el diseño de procesos educativos entre el nivel secundario y el universitario con base en las trayectorias estudiantiles.

En este sentido, en la provincia de Tucumán, la influencia de los cambios paradigmáticos que operaron a partir del año 2006, particularmente para la educación artística¹, tuvieron un campo de aplicación progresivo y sistemático en la jurisdicción provincial, mientras que en el ámbito universitario sus efectos se dieron por influencias más indirectas, al momento en que las Facultades y los Institutos Universitarios de formación docente tuvieron que responder, en la medida que sus gobiernos colegiados lo consideraban, al campo educativo local que demandaba nuevos enfoques, modificando planes de estudios y prácticas intra-cátedras. En el campo del Teatro se suma una complejidad adicional, y es que la formación de Profesores/as en Juegos Teatrales que ofrece la Universidad Nacional de Tucumán, único título habilitante para la docencia teatral ofrecido a nivel local hasta el año 2020², se organizaba curricularmente como un “plan b”; un bloque de materias pedagógicas anexas a un trayecto central que respondía a la formación técnica de actores y actrices. Esta situación, en donde un profesorado para la educación primaria y secundaria está estructurado como complemento de una formación técnico profesional, sin espacios de articulación ni de prácticas progresivas que acompañen las transposiciones necesarias entre el trabajo actoral y el trabajo docente, tornó muy difícil la sustanciación de los enfoques que permitieran que los/as estudiantes visualicen los nuevos horizontes que la educación teatral se estaba proponiendo a nivel normativo. Los cambios se fueron dando paulatina e irregularmente en los hechos, a partir de que los/las profesores/as, particularmente de las asignaturas técnicas (Corporal, Vocal y Actuación), comenzaron a identificar que sus espacios curriculares debían atender a dos titulaciones que implican competencias y experiencias diferentes.

El caso que abordaremos a continuación supone una “emergencia” en este contexto, una experiencia contingente que a nosotros/as, como profesores/as de la cátedra Técnica Vocal I nos hizo problematizar y replantear nuestras prácticas de primer año. Se trata del año 2014, tiempo en el que ya había comenzado a trabajar una comisión curricular para transformar el Profesorado en Juegos Teatrales en lo que hoy es el Profesorado Universitario en Teatro, generada a partir del reclamo de egresados/as que exigían una formación acorde a la realidad de las aulas en el contexto local y regional.

¿Es posible pensar en un espacio de formación de actores/actrices que conviva con la formación del docente de teatro sin deconstruir los modelos implícitos y los horizontes de aplicación que operan en cada caso? ¿Cómo atender a la diversidad cultural y a la idea del arte para todos/as que postula la Ley de Educación Nacional en estructuras curriculares con una fuerte impronta tecnocrática? ¿Cómo dar continuidad en la universidad a las prácticas de inclusión educativa implementadas en la educación básica y obligatoria del sistema no universitario? ¿Cómo contener y posibilitar el derecho a la educación superior a la diversi-

¹ Nos referimos aquí al alejamiento del paradigma tradicional basado en “la copia, la imitación y la reproducción de modelos secuenciados de manera acumulativa (como) estrategias pedagógicas por excelencia para la adquisición de saberes y destrezas” (4) (...), con la mirada puesta en los criterios de belleza europeos de los siglos XVIII y XIX. La Ley 26206 propone la educación artística como “espacio curricular imprescindible en la educación contemporánea de nuestro país, para la producción y distribución democrática de bienes materiales y simbólicos, y para la construcción de la identidad social y política. Esto es, para la formación de sujetos capaces de interpretar la realidad socio – histórica con un pensamiento crítico y de operar sobre ella soberana y comprometidamente con el conjunto para transformarla” (6). RESOLUCIÓN CFE N° 111/10 (ME)- ANEXO.

² A partir del año 2020 comienza a dictarse el nuevo Profesorado Universitario en Teatro que vino a reemplazar el existente, tras el trabajo sostenido de más de 6 años por la Comisión Curricular creada ad hoc.

dad de personas que ingresan a nuestras aulas? Estos serán algunos de los interrogantes que trataremos de abordar en las próximas líneas.

Maxi

Hace muchos años que integramos el equipo docente en la Universidad Nacional de Tucumán de una materia denominada Técnica Vocal I en la carrera que otorga los títulos de Intérprete Dramático (actores/actrices) y Profesor/a en Juegos Teatrales, de 3 años de duración, y de Licenciados en Teatro, de 5 años de duración. El programa de la materia, si bien forma parte de todas estas currículas, persigue el desarrollo de habilidades y destrezas de la escucha y la voz humana por medio de entrenamientos básicos, cuyos fundamentos técnicos se consideran fundamentales para el trabajo escénico profesional del actor/actriz, dejando de lado, al menos en términos explícitos, las transposiciones y/o modulaciones de los saberes vocales a la formación docente.

Desde nuestro ingreso como docentes a la cátedra, hemos advertido la presencia cada vez más significativa de estudiantes con discapacidad que desean adentrarse en el mundo del teatro. Sin dudas, esta tendencia está íntimamente vinculada a las políticas educativas impulsadas en la última década en Argentina, que promovieron la inclusión de las personas con discapacidad en todos los niveles del sistema educativo, favoreciendo con diversos programas la terminalidad educativa de los ciclos obligatorios para todos/as, es decir, la conclusión de la primaria y la secundaria. Además, se suma la influencia social del teatro luego de incorporarse como materia obligatoria en los ciclos antes mencionados y la importante penetración de esta disciplina en los ámbitos de la educación no formal, que también favoreció el reconocimiento de sus valores en la formación de sectores sociales cada vez más vastos.

La presencia de estas personas en nuestras aulas representó para el grupo de docentes que compone la cátedra, un desafío permanente, principalmente al tener que revisar sus prácticas y planificaciones a la luz de un inquietante proceso social que prometía (y aún promete) una sociedad más igualitaria, y en donde resulta más que necesario revisar los pre-

ceptos que operan continuamente a la hora de encarar los contenidos planificados.

Maxi fue un estudiante de la cátedra hace ya unos cinco años. Inició el cursado sin manifestar algún tipo de condición particular que nos llevase a suponer un abordaje alejado de las formas más tradicionales de dictar la materia. Al acercarnos al primer práctico las dificultades se hicieron evidentes y Maxi se dirigió a nosotros para contarnos que tenía una disminución auditiva parcial que le impedía cumplir con las consignas dadas: tenía una discapacidad auditiva del 70%.

En ese momento comenzó para nosotros un camino muy importante, en pos de lograr algunas adaptaciones necesarias para que Maxi pudiese transitar los contenidos desde sus posibilidades. Era realmente complejo poder pensarnos en el desarrollo de la técnica de la voz fuera de los parámetros y las metodologías que proponen las mayorías de las técnicas vocales, basadas principalmente en la audición y el aprendizaje a partir de ella.

Lo más significativo del trabajo con Maxi fueron los profundos y permanentes interrogantes que nos generaba: ¿Qué teatro enseñamos? ¿Qué modelo de actor/actriz suponemos? ¿Es posible un actor/actriz hipoacúsico o sordo? Sin dudas, este caso ponía en crisis nuestras miradas sobre la disciplina, nuestras propuestas metodológicas e incluso, nuestro repertorio de posibilidades basadas en los recursos que cada uno de nosotros tenía para “adaptar” o “modificar” las estrategias didácticas y lograr que Maxi pueda aprender junto al resto del grupo. Para nosotros suponía poder abordar esta situación como un problema educativo y hacer explícitos ante todo el grupo de estudiantes los mecanismos y estrategias que pondríamos en juego, en tanto consideramos que nuestra asignatura integraba también la currícula del Profesorado y, por lo tanto, no podía dejar pasar la ocasión de plantear estas emergencias como una oportunidad para pensar la inclusión y el acceso a la educación superior desde la experiencia concreta.

Las primeras sensaciones fueron de desconcierto ante un fuerte temor a no “estar preparados” para encarar adaptaciones de este tipo. Entonces recurrimos al programa de Discapacidad de la UNT, el ProDis, en busca de asesoramiento y algunas claves para poder avanzar con un programa alternativo. Más tarde logramos contactar con una ONG que se

dedicaba al estudio y seguimiento de personas sordas, con quienes logramos acordar una serie de conversaciones que nos permitirían ir pensando juntos las actividades más convenientes para trabajar con Maxi.

Lejos de aportarnos información sobre discapacidad, esta ONG nos hizo comprender, en el mismo sentido que el ProDis, que teníamos que trabajar con este estudiante de modo semejante que con el resto, proponiéndole caminos alternativos y preguntándole permanentemente si estaba comprendiendo las consignas, si estaba en condiciones de realizarlas, si necesitaba algún apoyo. La idea era empezar a conversar con él y no dejarnos influenciar negativamente por los prejuicios que operan socialmente sobre la discapacidad. La propuesta fue conectar, asumir compromisos y acordar plazos de resolución de etapas como lo hacíamos con el resto de la clase.

Para planificar las actividades, el trabajo que realizamos como equipo fue recorrer el programa y reconocer que el mismo llevaba implícito un “modelo de actor/actriz”, 100% oyente, 100% hablante, es decir, había (¿acaso siempre lo hay?) un modelo operante bajo el cual se organizan los contenidos a enseñar y las actividades correspondientes. El encuentro con Maxi nos significó la posibilidad de reconocer este estereotipo y retomar preguntas más originarias para pensar la actuación teatral, para luego recién re-conocer lo que la técnica vocal puede ofrecer allí.

Si decimos que tanto un actor como una actriz pueden expresar en escena aún sin emitir sonido vocal, si pueden accionar dramáticamente con su partenaire, si pueden habitar un espacio y evocar emociones y producir sentidos, entonces no debería ser la condición de “hablante/cantante” lo que determine la posibilidad de la actuación. Allí advertimos que nuestra cátedra podría aportar, en este caso, las herramientas para comprender un texto y expresar las situaciones dramáticas desde la gestualidad e incluso, a partir de lenguajes alternativos como el de señas. Por supuesto que en este caso el trabajo con la voz perdía su centralidad pero, sin embargo, como equipo empezamos a comprender que era mucho más importante trabajar para que Maxi realice una experiencia significativa con la actuación más allá de cualquier tipo de certificación que diga algo sobre las competencias vocales desarrolladas.

Desde esta perspectiva empezamos a trabajar los contenidos con una fuerte impronta visual y táctil, logrando algunos avances, tal vez no tan contundentes en el proceso de Maxi como nos hubiese gustado, aunque sí en la manera en que comenzamos a mirar a todos nuestros estudiantes. Algo se había transformado en nuestra mirada, nos había impulsado a un campo misterioso que exigía de nosotros gran creatividad; empezamos a advertir la heterogeneidad de nuestros grupos, a barajar de antemano programas más flexibles adaptables al grupo particular que se conformara en cada ciclo lectivo (más allá de las situaciones de discapacidad) y, lo más importante, logramos habilitar ámbitos de escucha más amplios en donde todos y todas podían confiarnos sus inquietudes, sus deseos, sus limitaciones, sus posibilidades sin mayores tapujos y temores; logramos en cada año ir profundizando en modos más amables de compartir nuestras horas de clase, saber que lo más importante no está en las destrezas que puedan considerarse aprendidas, sino más bien en poder dar cuenta de la relación que cada uno, desde su diferencia, estableció con su sonido y los sonidos del mundo, aun cuando lo que prime sea el silencio.

Maxi dejó la cátedra y la carrera al concluir el primer cuatrimestre. Al regresar del receso invernal lo esperamos, pero no llegó. En esa espera entendimos que algo en nosotros había cambiado para siempre, en nuestra mirada, y deseamos fuertemente que algo parecido hayamos sembrado también en él.

Las pedagogías de las diferencias y el teatro como máquina para mirar el mundo

El teatro es “el lugar desde donde se ve”, es el edificio teatral pero también son los actores, los espectadores y la obra misma en convivio, aun cuando el edificio no existe como tal (Dubatti, 2007). La condición de posibilidad del teatro es, como dijimos anteriormente, la “teatralidad”. Josette Féral (2004) sostiene que la teatralidad no es privativa del teatro sino que constituye un processus que tiene lugar en la vida social cuando la mirada de un sujeto habilita un “espacio otro” distinto al cotidiano, un espacio simbólico donde la alteridad tiene lugar (91-92). Por su parte, Juan Villegas (2005) dice: “Hay teatralidades legitimadas y no legitimadas, es decir, aceptables o no aceptables por los sustentadores del po-

der social o cultural [...] Una teatralidad social estéticamente legitimada puede constituirse en la teatralidad definitoria de las prácticas artísticas del sector cultural y funciona como sistema de referencias legitimador de comportamientos sociales y representaciones estéticas". (2005: 19).

Es decir, el teatro como disciplina del arte está permanentemente valiéndose de las estructuras de teatralidad legitimadas para producir artefactos culturales que pueden reproducir ese estado de las cosas, o bien transformarlos. Dicho de otro modo, el teatro estudia, practica y/o transforma permanentemente los modos de mirar que determinan las representaciones que se dan con el cuerpo y la voz, tanto en el espacio cotidiano, el espacio público, como en los espacios llamados "teatrales".

Podemos sostener que resulta imposible enseñar teatro sin generar el encuentro con el otro, aunque ello no implica necesariamente problematizar los esquemas culturales que condicionan nuestros modos de mirar los cuerpos y las voces en situación de representación. La cultura monta escenas permanentemente y esas escenas condicionan nuestros modos de mirar el mundo. El mayor desafío para quienes se acercan al teatro es desmontar esas escenas, hacer visibles los dispositivos culturales que operan configurando "escenarios" desde los "sentidos comunes" naturalizados.

Más allá de cualquier destreza corporal y/o vocal, más allá de las situaciones de discapacidad, del talento o las "condiciones artísticas", e incluso de las "competencias" que se pretenden lograr y que suelen primar en los criterios de evaluación, tal vez el mayor de los retos resulte ser el tener una experiencia significativa (Camilloni, 2013) con el teatro, en tanto modo particular de la teatralidad, máquina que permanentemente nos arma los escenarios, nos marca los gestos y las inflexiones de la voz para decir lo que muchos otros esperan escuchar. Jorge Larrosa (2006) sostiene que

la experiencia es 'eso que me pasa'. (...), es un paso, un pasaje, un recorrido. Si la palabra experiencia tiene el ex de exterior, tiene también ese per que es un radical indoeuropeo para palabras que tienen que ver con travesía, con pasaje, con camino, con viaje. (...) Pero, al mismo tiempo, la experiencia supone también que algo pasa desde el acontecimiento hacia mí, que algo viene hacia mí, que algo me viene

o me adviene. Ese paso, además, es una aventura y, por tanto, tiene algo de incertidumbre, supone un riesgo, un peligro (91).

Pensar en experiencias educativas significativas por encima de las competencias, implica trabajar a partir del contexto real desde donde miro, con quienes tengo al lado, con la contingencia más allá de toda prescripción curricular. En el encuentro vivo con la diferencia todo límite se transforma en promesa. Cuando Jacques Derrida conceptualiza el término *différance* lo hace en su doble acepción de "distinto" y "diferido":

Diferir es temporizar, es recurrir, consciente o inconscientemente a la mediación temporal y temporizadora de un rodeo que suspende el cumplimiento o la satisfacción del deseo o de la voluntad; está temporización es también temporización y espaciamiento, hacerse tiempo del espacio y hacerse espacio del tiempo. El otro sentido de diferir es el más común y el más identificable: no ser idéntico, ser otro, discernible (1968:43 en Figueroa 2018:129).

El encuentro con los otros en nuestras aulas, sean éstas en contextos "formales" o "no formales", significa siempre ir hacia aquello que desestabiliza mi "yo", que se escapa de los moldes preestablecidos por la cultura de la homogeneidad y los estereotipos, abriendo una puerta hacia el futuro en donde sabemos todo será redefinido. Hablamos de "pedagogías de las diferencias" en palabras de Carlos Skliar para referirnos a ese "estar juntos" en "una tensión incesante entre identidades y diferencias, la pluralidad de formas de vida, la posibilidad de transformar ciertas existencias en otras y, lo más importante, el percibir que no hay destinos trazados de antemano" (2018: 76). Educar desde la diferencia requiere de una particular "hospitalidad" para dejar que algo pase, que algo irrumpa y desestabilice, para que ese otro me hable aún desde su inquietante silencio, para que la experiencia tenga lugar.

La hospitalidad acoge a la mesa, en casa, etc. a quien viene de fuera. En las prácticas y los relatos de numerosas culturas la hospitalidad es la acogida que se hace de la persona de fuera, es el conjunto

de gestos y de ritos del umbral, de la entrada, de la estancia y de la salida de un espacio habitado, conjunto que permite convertir el *hostis* en *hospes*, la hostilidad del enemigo en la hospitalidad de los anfitriones (...) Una oportunidad que se basa en gestos sencillos (subrayado por mi), en palabras y también silencios, con paciencias y respiraciones (CORNU, 2007, 63 en Skliar 2012).

El aula de teatro se nos presenta entonces como un doble reto: por un lado, el encuentro y la experiencia con la diferencia de los otros y, a la vez, la crisis permanente que genera el revelar los dispositivos culturales que funcionan como máquinas reproductoras o transformadoras de la mirada. Al fin y al cabo, las escenas educativas no son más que modos particulares de la teatralidad.

Algunas conclusiones

Más allá de las particularidades de cada contexto, la educación en el campo del arte, y particularmente del teatro, es el terreno propicio para promover miradas sensibles, críticas y transformadoras del mundo. Hablamos de la mirada como trabajo, una mirada que recorta, elige, desecha. Las aulas de teatro son escenarios en donde todos/as, estudiantes y docentes podemos darnos la oportunidad de cambiar nuestros modos de mirar. La Ley Nacional de Educación ha plasmado en letra este nuevo paradigma sobre la educación artística, aunque en el nivel superior universitario se vislumbran concepciones disímiles reflejadas en los planes de estudio, a veces muy alejadas de este enfoque. Para el caso de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Tucumán, donde la formación de profesores/as de Teatro para el nivel primario y secundario estuvo hasta el año 2020 adosada a la formación de actores/actrices, esto supuso una crisis tras advertir que la preparación técnica que organizaba el plan de estudio, como eje vertebral de ambas titulaciones, se alejaba de los horizontes previstos para los distintos campos de aplicación del sistema.

Como profesores de Técnica Vocal de primer año esta tensión nos permitió entender que la clave para darle coherencia a nuestras clases para ambas titulaciones, estaba en

pensar en términos de diferencias: asumir la diversidad de los grupos dándonos la posibilidad de la irrupción sorpresiva de lo otro, deteniendo el tiempo para habilitar una escucha verdadera sin la vorágine alienante de las competencias por lograr; mirar el mundo desde la provisoriedad del teatro para entender su devenir; deconstruir las técnicas actorales y los modelos que operan implícitamente. En este sentido, los saberes técnicos se enseñan junto con otros saberes que ponen en discusión los modelos teóricos que sostienen dichas técnicas, y sacan a la luz la multiplicidad de procedimientos que pueden implementarse por los equipos docentes para incorporar las diferencias propias de cada contexto.

Desde la gestión académica se impone la necesidad de revisar los planes de estudio universitarios para actualizarlos, pero también, desde el rol de educadores/as, existe el compromiso ético de asumir nuestras prácticas cotidianas en clave micropolítica, nuestras pequeñas intervenciones que resultan cruciales en la vida de quienes ingresan en nuestras aulas, más allá de los logros curriculares que por lo general se dan de modo mucho más lento.

Bibliografía

- Camilloni A. R. W. de (2013) "La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario" en Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender. Gustavo Menéndez et al. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Dubatti, J. (2007) Filosofía del teatro I: convivio, experiencia y subjetividad. Buenos Aires: Atuel.
- Féral, J. (2003) Acerca de la teatralidad. Buenos Aires: Ed. Nueva generación. Buenos Aires,
- Féral, J. (2004) Teatro, teoría y práctica: más allá de las fronteras. Buenos Aires: Galerna.
- Figueroa, Jorge. Arte contemporáneo: de marcos y marcos. San Miguel de Tucumán: EDUNT, 2018.
- Larrosa, J. (2006) "Sobre la experiencia" en Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació, núm. 19, p. 87-112.
- Perrenoud, P., Carreras Barnés, J. (2008) El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria. Barcelona: Octaedro.

Skliar, Carlos (2018). *Pedagogías de las Diferencias*. Notas, fragmentos, incertidumbres. CABA: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.

Skliar, Carlos (2012). "Pedagogías de las diferencias". Fichas de cátedra. Diplomatura Superior. FLACSO Argentina.

Villegas, J. (2005) *Historia multicultural del teatro y las teatralidades en América Latina*. Buenos Aires: Galerna.

Documento: La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional. Resolución CFE N°: 111/10 ANEXO. Consejo Federal de Educación. Buenos Aires, 2010. Disponible en <https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/111-10-anexo.pdf>

SEBASTIÁN FERNÁNDEZ

Director, docente e investigador teatral, egresado de la Universidad Nacional de Tucumán con los títulos de Doctor en Humanidades (Área Artes Escénicas) y de Licenciado en Teatro y Profesor en Juegos Teatrales. Participa en el ámbito del teatro tucumano desde 1998, en diversas puestas como actor y como director. Últimamente desempeña el rol de Director Residente del espectáculo "Tina, el rumor de una Nación", perteneciente al Ente Autárquico Teatro Mercedes Sosa. Es Investigador categoría 3 según el Ministerio de Educación de la Nación y Co-director del proyecto "Teatralidades de la memoria" dirigido por la Dra. Rossana Nofal. Ha publicado artículos en revistas nacionales e internacionales, vinculando los estudios teatrales con los de memorias, principalmente referidos al teatro tucumano. Su último libro se titula *Artes escénicas y memorias. La violencia política en el teatro tucumano*, publicado por EDUNT. Actualmente se desempeña como Profesor Adjunto de las cátedras Técnica Vocal I en la Licenciatura en Teatro y Taller de Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas del Profesorado Universitario en Teatro de la Facultad de Artes (UNT). En docencia también se desempeña como Profesor de los espacios Teatro y Política Cultural del Profesorado en Artes Visuales (Nivel Superior) de la Escuela de Bellas Artes UNT. En la gestión pública fue Consejero Directivo de la Facultad de Artes, y en la gestión privada Presidente de la Fundación para el Desarrollo de las Artes Escénicas – FUNDAE en Tucumán.

Romina Ponce

Docente, narradora, autora, y directora teatral.

Como docente teatral se desempeña en el campo de la educación especial, la formación actoral y la formación docente en el nivel superior universitario y no universitario.

Autora, co-directora y compositora de la obra de teatro musical infantojuvenil *Hilos de Azúcar*, Tucumán 2016.

Autora y co-directora de las obras de teatro-danza-documental *TRASCA*, Tucumán 2017-18 (participante del Festival Mundial Romerías de Mayo, Cuba 2018) y *FLAMA*, Santiago del Estero 2019 (con beca F.N.A., ganadora de la Fiesta Provincial del Teatro INT 2021).

El problema de la actuación en los Profesorados de Teatro en la Provincia de Buenos Aires

En la experiencia como docente en la formación de Profesores de Teatro en la Provincia de Buenos Aires, se observa un fuerte valor a la formación pedagógica y en menor medida a la experiencia de instancias que fomenten la adquisición y exploración de técnicas de actuación, considerando un saber menor a la actuación en sí misma, como un campo de investigación ajeno al futuro docente de teatro.

La actuación y su enseñanza en los Profesorados de Teatro

Los Diseños curriculares que regulan la formación de los Profesorados de Arte en la Provincia de Buenos Aires desde el año 2011, plantean como campo conceptual “el arte como conocimiento”, considerando las disciplinas artísticas un espacio de producción de saberes específicos. Si bien, en la carga horaria de las formaciones docentes, hay un gran peso de los espacios generales, dedicados a la reflexión pedagógica y de Prácticas Docentes, la problemática sobre qué debe saber, conocer y transmitir un profesor de teatro no deja de ser, al menos en la práctica, un misterio.

Encontramos aún en las aulas la consabida diada contrapuesta: Artista/Docente, donde se desalientan considerablemente todas las producciones en las que el estudiante desarrolle conocimientos desde la actuación como experiencia profesional. Es decir, el artista como hacedor de arte debería caminar hacia otro lado y es excluido de la formación docente, ya que sus intereses son “otros”.

Así encontramos en los niveles obligatorios, la existencia de docentes de teatro que no producen teatro ni asisten a funciones, desconociendo el campo teatral territorial, ya que desde su formación esta cualidad no fue sostenida o estimulada. Su formación estuvo circunscrita, principalmente a la tarea de “planificar”, “diagnosticar”, “observar” y “reflexionar” sobre el aula, la enseñanza y demás cuestiones que dejan bastante de lado la praxis teatral.

Aparece una necesidad formativa que “iguale” todos los campos del saber, como si la enseñanza fuera una sola: desde matemáticas hasta prácticas del lenguaje, hasta biología y arte. En el caso del Teatro sabemos que el conocimiento no puede darse sino desde la experiencia. Y que esta experiencia es reglada, acompañada por la creación que puede tener aristas tan variadas como complejas. Sin embargo, es indiscutible que el teatro solo se hace “haciendo”.

Los Diseños Curriculares son prescriptivos de nuestras prácticas áulicas, son el marco que contiene la enseñanza, la organiza y la encauza en las políticas provinciales y nacionales. Traza la línea que se espera que se camine en la formación de los sujetos que formarán luego a otros. En este camino el territorio del arte es complejo. Su inclusión a los niveles educativos obligatorios es relativamente reciente, lo que habilita un estado de interrogantes tan amplio como complejo.

Por eso resulta imprescindible construir acuerdos internos en la formación de los docentes de teatro. Visibilizar que las prácticas artísticas en el devenir cotidiano serán las que definitivamente nos salvarán de caer en situaciones hostiles que nada tienen que ver con el arte. Siendo las particularidades de la disciplina las que mediarán el diálogo con los estudiantes para producir un conocimiento específico.

Encontramos en las grandes teorías teatrales una forma de conocer que parte del hacer, el desafío consiste en construir teoría con el propio cuerpo y ser capaz de replicarla para enseñarla.



Aquí radica el verdadero conflicto. La tensión que la educación arrastra en la escisión del pensar y el hacer. La inhabilitación del cuerpo en pos de racionalizar. Y aquí estamos los docentes de teatro intentando derribar un muro de cemento con una cuchara de helado.

Pensar la actuación como problemática particular de la formación de docentes de teatro, considerándola vertebradora de las futuras prácticas docentes, quizás se trate de un conflicto sumamente territorial y que dará respuesta solo a una problemática particular. Sin embargo, no parece menor considerar la problemática de forma territorial recurriendo a las experiencias en el campo que puedo remitir como docente formadora de profesores de Teatro hace casi una década.

El abordaje del marco teórico perteneciente al espacio curricular Actuación II centra lo conceptual en la "Estructura dramática" de Raúl Serrano, como vertebrador del desarrollo del programa. Se sugiere un recorrido por algunos puntos del "Sistema" de Stanislavski para aunar criterios en torno a la enunciación de los contenidos. A partir de la presente prescripción, en el recorrido del espacio ofrezco a los estudiantes la posibilidad de experimentar la aplicación de dichos métodos/sistemas/estructuras en escenas diversas, a saber: autores contemporáneos, realismo, absurdo y teatro clásico. De esta manera considero fundamental la experiencia que se gana "actoralmente" y que es insumo indudable de la reflexión pedagógica y didáctica. El recorrido por cada escena propuesta se realiza poniendo rigurosidad en la técnica de actuación como forma de conocer y en cómo aplicar la teoría

a la escena como praxis real. A partir de la definición de la teatralidad como acontecimiento de la Filosofía Teatral desarrollada por el Dr. Jorge Dubatti, se establece el entramado de los procesos de ensayo, con las bitácoras desarrolladas, como insumo del conocimiento que deben adquirir los futuros docentes de teatro, es una estrategia de enseñanza que se profundiza cada año. Construyendo mediante el hacer y pensando aquello que es previo o que prepara el terreno posible del acontecer teatral, como momento fundante del teatro. Brindando a los estudiantes herramientas técnicas claras, experiencias concretas y la posibilidad de pensar las mismas en territorios posibles dentro de las prácticas docentes.

Considero que el marco conceptual que sostiene la presente propuesta proviene del campo teatral, de echar mano de las teorías y metodologías que logran realizar algún orden posible en la acción teatral, más que aquellos materiales que académicamente proponen dar respuestas teóricas a problemas prácticos. Considerando el campo conceptual brindado por los Diseños, las lecturas de Raúl Serrano y Stanislavski es el estricto abordaje metodológico. Pero que, si no son exclusivamente aplicados a la escena, resultan principios estancos y abstractos, sin posibilidad de ser replicados en las futuras prácticas como docentes.

Encontramos en la noción de Dominios acuñada por el Profesor Aldo Pricco una interesante postura para pensar la adquisición rigurosa de las técnicas de actuación como docentes de teatro. Presentando, desde esta postura, los dominios que deberá emplear un hacedor teatral, en este caso un



docente: el dominio vincular, estructural, morfológico y dramaticidad. Puntualmente acerca del dominio dramaticidad afirmará:

“el ‘dominio dramaticidad’, que sustenta al resto, dado que incluye en este conjunto todos sus principios, tendencias y leyes de la atención humana hacia un suceso espectacular, es decir, aquellas modalidades retóricas que provocan, aparte de un estilo particular, y por medio de la presencia física de los actuantes, un espacio en veda, la seducción de un auditorio y su permanencia deseante como tal” (Pricco, 2021)

Considerando la actuación como un campo de exploración con reglas y modos de hacer que tienden, junto a otros elementos propios del teatro, a mantener la mirada del espectador y generar un diálogo posible. Es inminente la fuerza como instancia de aprendizaje que tiene la posibilidad de representación, de creación de una obra artística. Es necesaria la reflexión pertinente a las acciones o modos de construcción de la poiesis, en términos de metaforización de los modos de comprender mediante la acción teatral los elementos dramáticos extraídos de los textos abordados. Es una forma vertebradora del aprendizaje, que no debe ser menospreciada ni desalentada por prácticas que desestiman su potencia por acentuar cierto carácter pedagógico como exclusivo de la formación del docente teatral. Reconocer el actuar como el “hacer” es poner en prosenio la verdadera característica del teatro y su enseñanza, que no puede ser minimizada a la sola tarea de impartir ciertos principios lúdicos.

Retomando la posibilidad que la presente reflexión sea solo la percepción territorial de una formación aún joven, pero con la certeza que es preciso pensar y reformular nuestras prácticas de forma constante. La única forma de que el teatro en los niveles obligatorios sea una experiencia memorable y motivadora es que asumamos con ferviente profesionalismo y seriedad las instancias de formar a los futuros profesores de teatro que recorrerán incentivando u obstaculizando la experiencia en torno al teatro de las presentes generaciones.

Considerando que no se puede enseñar lo que no se conoce y que la experiencia es la base del hacer teatral, la propuesta de instancias formativas que refuercen las diversas técnicas de actuación y el encuentro convivial con los espectadores, es una necesidad en el camino a la jerarquización de la disciplina. Es, nada más y nada menos, que asumir el paradigma del “arte como conocimiento”, valorando su especificidad en el hacer, pensar, esperar y enseñar teatro.

Bibliografía

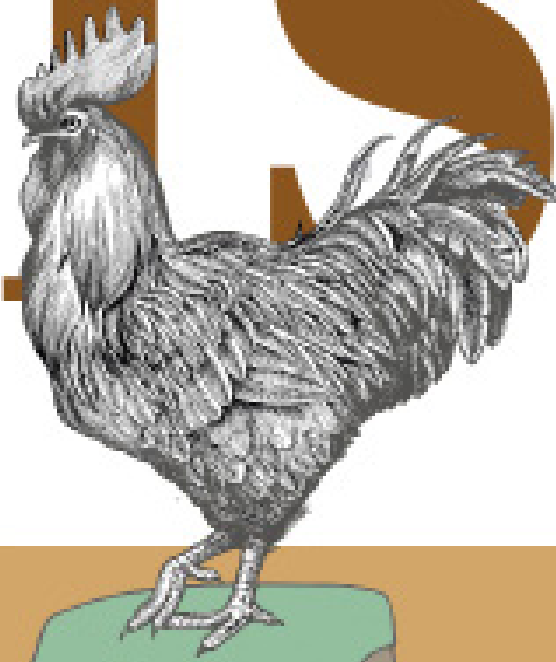
- Dirección de Educación Artística, Provincia de Buenos Aires. (2011) Diseño Curricular Profesorado de Teatro. Resolución 175/11
- Dubatti, J. (2020) Hacia una historia comparada del espectador teatral. CABA: Instituto de Artes del espectáculo. Facultad de Filosofía y Letras UBA
- Serrano, R. (2013). Lo que no se dice. Una teoría de la actuación. Bs As: Atuel
- Pricco, A. (2021). Teatro Explicativo versus Teatro de Experiencia estética. Apuntes sobre una dicotomía provisoria para comprender tendencias y estereotipos en la enseñanza teatral escolar. España: Revista APES
- Stanislavsky, K. 1986. "El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de las vivencias". Ed Quetzal

MEME SANTORO

Es actriz, dramaturga y profesora de Artes en Teatro egresada del IUNA (actual UNA). Se desempeñó durante una década como profesora de teatro en nivel inicial, primario y secundario. Actualmente es la Directora de la Escuela de Arte "Emilio Pettoruti" de la ciudad de Pergamino, donde nació y reside. En esa institución, desde hace 8 años, es docente de Actuación II, Historia del Teatro I y Didáctica del Teatro I en el Profesorado de Teatro.

El gran día

DTTS



El Real

"Disfraz"

Descontracturando corporalidades

Ensayando una experiencia docente

Introducción

Existimos en lo cotidiano, en ese accionar diario, en las pequeñas cosas. Puede parecer intrascendente, pero si les prestamos atención cobran un nuevo sentido y una nueva profundidad. Es desde aquí desde donde me posiciono a mirar mis prácticas docentes, prácticas que se dan en un determinado entorno, en un contexto específico que da ese nuevo sentido al accionar diario (Maturana H, 2008).

Cinco observaciones, cinco cartas, cinco clases, un ensayo. Una experiencia compartida, entre “el ensayo y error” fuimos buscando tocar el entusiasmo, y al parecer algo se movió, algo interno vibró. ¿Pero qué pasó, qué hicimos, qué acciones llevamos a cabo?

Este ensayo intentará ir respondiendo de alguna manera a este interrogante, que fue surgiendo del proceso de mis prácticas y residencia IV del Profesorado de Teatro de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba. Dicha práctica está estructurada en la observación de cinco clases de teatro, coordinada por su profesora titular, que llamaremos Laura, ella es profesora de Teatro y lleva más de 20 años trabajando en esta institución educativa; la elaboración de una secuencia didáctica de cinco clases y el dictado de las mismas en un sexto año de una escuela pública en la localidad de Uniquillo, situada en las sierras chicas cordobesas.

Tomaré algunos conceptos de autoras y autores de campos de estudio diferentes que me ayudaran a ordenar las ideas, a situar la observación, a reflexionar sobre las prácticas. Me parece interesante buscar puntos de vista de otros campos porque ese accionar estimula mi curiosidad. Como dice Paulo Freire (2009) la curiosidad nos empuja a conocer y a través de la acción descubrimos otras realidades.

Durante esta conversación y entre estos conceptos prestados, que iré citando en este transcurrir, de imágenes, palabras, memoria, que aparecen ante mí cuando empiezo a escribir sobre este proceso particular de reflexionar sobre mis prácticas docentes de teatro en una escuela pública. Pienso en una conversación, porque este trabajo integrador es una acción que nos proponen desde la cátedra, y si algo hicimos durante los momentos de presencialidad, los días lunes por la mañana, fue conversar, con todo lo que ello implica.

El formato que me interesa explorar para desarrollar este trabajo integrador es “el ensayo”. El ensayo es para el teatro su campo de acción, reflexión, exploración, composición, es el lugar que nos permite analizar, conceptualizar, crear, jugar, probar, arriesgar, errar, acertar, descubrir, desechar, fracasar y volver a intentar. Para ampliar esta mirada, compartiré un concepto que propone el director Alberto Ure, y busco a un “director” porque pienso que este ensayo es un ensayo de una práctica docente de Teatro, no de otra materia o disciplina, porque considero que es necesario tener en cuenta que el teatro contempla desde su propia especificidad, si quiero encontrar también las particularidades en estas prácticas docentes de teatro.

Hay que buscar la estrategia de diferenciación en el ensayo como fuente y no como mera preparación, porque allí es donde se discute todas las organizaciones del teatro y no solo su estética. En el ensayo se cruzan sistemáticamente todas las políticas que atraviesan el teatro y todas las que el teatro atraviesa. (Ure, 1998, p 63)

Pensar en el ensayo como fuente, da la sensación de un espacio donde nutrirse, refrescarse, escuchar ese sonido particular que el agua nos da en su recorrido.

Buscaré incluir o mejor dicho, tendré una mirada no-excluyente, intentaré la mayor amplitud a la que pueda abarcar. Para poner a conversar, en este ensayo, todas las ideas que resuenen de mis prácticas docentes, realizadas en la institución antes mencionada. para ponerlas en tensión en algunos momentos, y en encuentros en otros, en cuestionamientos y en problematizar en otros, buscando siempre la fuente para ir a refrescarse un rato.

El primer concepto que tomo prestado para observar, es de la autora Rebeca Anijovich (2020) ella habla sobre la importancia de hacia dónde dirigir la mirada, teniendo en cuenta que la mirada parte de uno mismo. Por lo tanto, quien observa está atravesada por su subjetividad la cual no busca tener la verdad, si no aceptar su particular punto de vista, que es de donde ve.

La observación es uno de los contenidos importantes de las prácticas docentes. Observar pareciera ser una compleja acción, que está cercana al conocer. Humberto Maturana es un biólogo, filósofo y epistemólogo chileno, que sostiene que:

El conocimiento de un organismo se produce a través de observar a ese organismo. Los seres humanos inventamos explicaciones, teorías sobre lo que vemos. Entonces el conocimiento es una mezcla de observaciones, distinciones, conductas, procesos interpretaciones y reflexiones aplicativas de cómo ocurre eso. (Maturana, 2013)

Entonces, podemos decir que el observar es una acción que nos ayuda a conocer; conocer eso que observamos. ¿Pero qué sucede con el observador? Volviendo a pedir prestados las lentes a la biología, “el observador es un sistema viviente, y el entendimiento del conocimiento como fenómeno biológico debe dar cuenta del observador y su rol en él” (Maturana y Varela, 2003, p. XIX). Por lo tanto en este ensayo, o intento de realizar un trabajo integrador, reflexionaré sobre las prácticas, desde mi rol de estudiante/practicante/residente, pero sin excluir la mirada de cómo atraviesa el arte y el rol docente a mi subjetividad.

Con respecto a los sentidos de la observación, me parece interesante “hacer foco” en reflexionar sobre la situación de enseñanza-aprendizaje, observar lo que ya hay, lo que las herramientas específicas del teatro pueden aportar al grupo clase. Y la mirada reflexiva sobre todo el proceso. Por último y en especial en este momento de este trabajo integrador, tomar como guía lo que nos propone Maturana “qué hacemos cuando hacemos lo que hacemos”, pero teniendo como lente la especificidad de nuestra disciplina artística, que es el teatro.

Podríamos decir entonces que, al observar, se pone en juego toda mi subjetividad y es a través de ella que se despierta la curiosidad para adquirir conocimiento sobre aquello que observo. En este operar, lo cotidiano toma relevancia y toda acción se vuelve consciente.

Entiendo que, para observar esa acción cotidiana, de la cual hablábamos al principio, debo posicionarme desde un lugar particular, donde tomo la distancia justa para incorporar ese singular conocimiento que me brinda ese contexto específico.

Para guiarnos en este recorrido voy a proponer una descripción, análisis y reflexión de las tres grandes partes de las clases.

Desarrollo

En este punto del ensayo partiremos de la descripción de la disposición espacial del aula, y pasaremos por el análisis para llegar a la reflexión sobre una acción cotidiana como es cambiar los bancos y sillas de su lugar habitual, poner nues-

tra atención en lo que sucede con la corporalidad en este transitar.

Parte uno Del cuerpo individual al cuerpo colectivo Desde lo espacial

La materialidad del cuerpo humano y de la naturaleza son habitualmente los límites de la cultura, es decir, las materialidades sobre las cuales esta se construye en una interacción dialéctica, interacción que termina transformando no solo la naturaleza sino también la misma constitución biológica del cuerpo. (Citro, 2003, pp.48 - 49)

En una primera mirada veo una diferenciación clara, entre los estudiantes y el docente, que está dada por cómo están ubicados los objetos (sillas, mesas, pizarrón) y los cuerpos en el espacio áulico. Totes los estudiantes miran al frente, y en ese frente se encuentra el/la docente y el pizarrón. El/la docente mira hacia una dirección que le da la posibilidad de ver a todes los estudiantes, y al mismo tiempo todes pueden verle. Los alumnos están ubicados en sillas y mesas, que forman hileras y filas, dejando dos pasillos laterales. Esta manera de organización espacial les impone a los estudiantes darse las espaldas entre sí. Las posibilidades motrices, y el ángulo de visión se reducen. Totes pueden ver al docente, pero entre ellos no pueden verse todes. Esa organización áulica deja a los cuerpos en una posición de cuerpos sentados en sillas generalmente duras y frías durante muchas horas.

Mientras observaba al grupo en la clase de teatro coordinada por su profesora Laura, pensaba cómo abordar el cuerpo, lo corporal desde el punto de vista del teatro y desde la expresión corporal, en este espacio áulico, descripto más arriba. ¿Qué dinámica podría proponer que desarmara esta estructura, para posibilitar otras? ¿Y hacer otra donde nos veamos todes? A partir de aquí comencé a elaborar la secuencia didáctica.

Uno de los propósitos de mi secuencia didáctica, fue favorecer la participación activa de los estudiantes. Uno de los aprendizajes propuestos en relación con las prácticas al lenguaje teatral, fue: exploración, percepción y valoración del

propio cuerpo y el del otro, desde el esquema y la imagen corporal, potenciando el uso consciente de las capacidades perceptivas, imaginativas y creativas.

La primera parte de la metodología pedagógica que sostuvo el tiempo compartido con los estudiantes constituía en la siguiente propuesta: “armemos un círculo”. Me pareció pertinente recurrir a la educación problematizadora a la que nos invita Paulo Freire. Entendiendo a ésta como estimuladora de una mirada crítica de lo que estamos percibiendo en nuestro entorno, no repetir la idea, sino renovarla con lo singular de la mirada, con conciencia de lo que estamos realizando, la posibilidad de romper la lógica de la “autoridad” entendiendo autoridad asumida por el docente en cuanto a la organización espacial en el aula. No sería apropiado asegurar que esta autoridad solo se da por cómo están dispuestos los cuerpos en el espacio/áulico, pero la acción de realizar un círculo de sillas, sacando las mesas, pone en tensión esta lógica de organización espacial, y entonces los cuerpos comienzan a salir de ese lugar de lo conocido a eso otro que iremos construyendo.

Pude observar que esta acción desestabilizó el automático, al que los alumnos están expuestos durante la jornada escolar, que los encuentra acomodados en filas y cuadrículas unidireccionales. Utilizo la palabra automático en cuanto al movimiento corporal, busco una definición posible y encuentro “[movimiento, acto mental] Que se hace sin pensar o de forma involuntaria. Se subió los lentes con un gesto automático”. Recuerdo entonces aquello que nos propusimos mirar, “qué hacemos, cuando hacemos lo que hacemos”, ser conscientes de lo que hacemos nos da la posibilidad de salir de lo automático que en su definición nos dice que tiene que ver con movernos sin ser conscientes, movernos por el hábito que produce la rutina de repetir lo mismo, en los mismos espacios, durante muchos días, en largas jornadas.

Reparo entonces que los estudiantes están en el aula muchas horas al día, sentados en sillas frente a mesas que les limitan su capacidad motora y sus “operaciones relacionales” (Maturana). Quizá pueda ser interesante trabajar en un gran círculo, un círculo que el teatro utiliza a menudo como herramienta didáctica, porque es el círculo el que rompe la lógica espacial del aula donde realicé mis prácticas y permite que podamos vernos todos. El/la docente deja de estar separado/a espacialmente de los estudiantes. Y se integra a

esta forma geométrica. Nos da la posibilidad que todos los cuerpos estén en igualdad en cuanto a la posibilidad de movernos y mirarnos.

Seguramente hay otros modos de organización espacial en otras instituciones educativas. Pero a mí me toca hablar de esta escuela en la que realicé mis prácticas. Aunque se presentan ante mí muchas interrogantes que bien podrían empezar una problematización de investigación: ¿Qué representaciones aparecen cuando decimos la palabra aula? ¿Qué imágenes se nos presentan? Pero esto sería un tema de otro ensayo.

En la primera clase, demoramos cuarenta minutos en armar el círculo, y “descontracturar los cuerpos”. Pero, ¿a qué me refiero cuando digo “descontracturar los cuerpos”? O, mejor dicho, ¿a quién le pido las lentes para ver?. En los párrafos siguientes profundizaré en este sentido.

Una de las especificidades del teatro está dada por la singularidad con la que aborda el cuerpo, en cuanto a la exploración y vivencia de todas sus posibilidades expresivas, comunicativas, lúdicas y compositivas. Acordando con la mirada que proponen Stokoe y Sirkin (1994) en relación con el cuerpo como “persona integrada en todas sus áreas: sentidos, emociones, imágenes, pensamientos, motricidad, motivaciones, creatividad y comunicación”.

Al observar los cuerpos dispuestos de esa manera en el aula, me hizo pensar en cuerpos contracturados, porque cuando un cuerpo está sometido muchas horas a la misma posición termina contracturándose. Pero si hiciéramos un círculo, aunque los cuerpos siguen sentados, podríamos abordar otra perspectiva de lo corporal y de lo comunicacional, en cuanto a las posibilidades que esta manera de disponer los cuerpos nos da.

En la segunda clase, tomó la mitad del tiempo y recién en la tercera clase logramos fluidez para armar el círculo. Para abordar el cuerpo y lo corporal desde lo teatral, considero importante generar un espacio cuidado, donde poder cuidar los cuerpos individuales y construir a partir de allí un cuerpo colectivo, un cuerpo grupal, donde la confianza y el respeto sean protagonistas, donde el proceso de aprendizaje pueda ser acompañado con herramientas lúdicas.

Este fue el primer momento de la clase de teatro, la migración de los cuerpos de las filas al círculo que, como en una ceremonia, prepara a las demás dimensiones de lo hu-

mano y les habilita un campo seguro para desarrollarse, tomando un concepto que fue desarrollado desde la “Escuela activa” fundada por Rebeca y Mauricio Wild. Escuela fundada en Ecuador, enmarcada dentro de pedagogías alternativas. Dicho concepto nos dice, entornos preparados, “entornos adaptados especialmente a las necesidades auténticas de un niño” (Wild, 2003, p. 11).

Entendiendo entonces a los entornos preparados como medios por los cuales podemos cubrir la necesidad de abordar lo corporal, desde el Teatro, puedo decir que habitar/transitar este espacio invita a les adolescentes a vivenciar la experiencia de lo colectivo en su operar relacional, habilitando el espacio para que en su conducta cotidiana su ser autónomo sea capaz de colaborar desde el respeto por sí mismo y por les otros y no tenga miedo a desaparecer en esa colaboración. (Maturana, 2015)

Parte dos - La integridad. ¿Cómo aprendemos? Construyendo la confianza

Partimos de un círculo sostenido en un espacio cuidado: Una vez ahí, se hace lugar al momento de jugar. El jugar nos conecta con un cuerpo necesariamente integrado, y de la misma forma revela los conflictos y tensiones que existen para lograr esa integración que supone el reconocimiento de los sentidos, las emociones, el pensamiento, la motricidad. En el juego se implica desde la piel hasta la memoria, y lejos de intelectualizar, lo que busca es que todas estas esferas que co-habitan el cuerpo se integren para habilitar un espacio de contacto y comunicación necesario para desplegar nuestro quehacer teatral.

Los juegos que se propusieron invitaban a dinámicas que ejercitan la percepción del espacio propio y de los demás. Al vivenciar la atención, la escucha, la concentración, la cooperación, se genera un espacio de confianza que vamos construyendo entre todes, donde el universo personal que cada estudiante trae puede ser valorado y por lo tanto compartido, en un espacio “seguro” como material dispuesto para la co-creación.

Parte tres - La creatividad. “Ponerse en juego” Desde lo creativo

Pienso en lo creativo como ese lugar de subjetivar la realidad, que nos propone la expresión corporal, donde la vivencia le da el tono y el punto de vista de quienes participan de su creación y ejecución, convirtiendo a esa situación artística a una nueva realidad develada en singularidad (Stokoe y Sirkin, 1994).

En el tercer momento, la dinámica propuesta en la clase consistió en la creación y presentación de improvisaciones pactadas a partir de uno de los elementos de la estructura dramática. Tomando este concepto de lo que propone Raúl Serrano en su libro *Nuevas tesis sobre Stanislavski* (2004), donde las diversas partes de la estructura dramática conviven y se integran entre sí. Exploramos los elementos de dicha estructura, los cuales son conflicto, entorno, acción, sujeto y texto; para luego decidir, poniendo el foco en uno de los elementos como disparador de la improvisación.

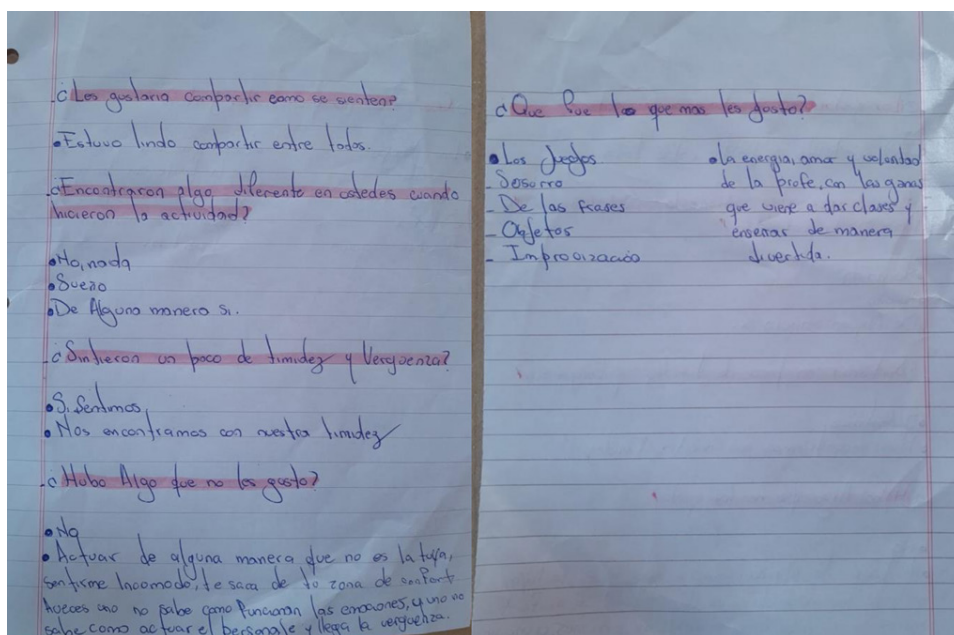
Este momento es posible después de haber desconstruido los cuerpos, habilitándoles la posibilidad de este juego colectivo que se da cuando estamos en círculo.

La improvisación teatral, implica “poner en juego” su propia realidad, su universo de naturalizaciones se cuela en la composición de escenas que después de atravesar el umbral de la exposición se convierten en otra cosa. En ese momento algo sucede, las realidades individuales se transforman y funden hasta lograr una composición que hasta el momento no había tenido lugar, se despierta en les estudiantes la curiosidad, la excitación y el entusiasmo de verse a sí mismo como creadores.

Al final de la clase número cuatro cuando estábamos todes sentades formando un círculo, propuse cerrar la misma con una actividad individual que consistía en responder algunas preguntas por escrito. Pero les estudiantes prefirieron hacerla todes juntas oralmente. Y una de les estudiantes se ofreció a hacer el registro por escrito.

Esto que agrego al final de este recorrido es el registro de sus voces, escuchando, respondiendo, acordando, dialogando; con toda su atención puesta en la tarea. Luego de registrado esto, propuse que la última clase la planifiquemos entre todes. La quinta clase fue un cierre colectivo de colaboración y cooperación a partir de una conversación. De

acuerdo con Maturana y Bloch (1985) lo humano aparece en el fluir de la dinámica que se genera y entre teje entre lo corporal, la convivencia y la conversación.



Registro de clase nº 4: las voces de ellos.

Conclusión

Este es el momento donde la mirada reflexiva debe cerrar un tiempo vivido y compartido con otros, independientemente de los roles que cada uno ocupó, en esta larga conversación en la que pareciera haberse convertido esto que comenzó queriendo ser un ensayo.

Me gusta ver el mundo a partir de lo que el arte nos posibilita, ver estructuras que se relacionan entre sí, que se agrupan, entretienen, entrecruzan saberes, conocimientos, aprendizajes. El arte invita a la posibilidad de habitar otros espacios internos y externos con otros, a través de un vínculo con el docente que se compromete a hacer el trabajo interno de observación para luego habilitar espacios de cuidado donde la creatividad sea potenciada.

Durante las prácticas pude observar dificultades y resistencias que colocan el arte, a los estudiantes y a los docentes en un lugar de urgencia y compromiso para con la educación, y al sistema educativo en jaque, si se piensa en un paradigma pedagógico donde prime la amorosidad y el respeto.

¿Será que al entusiasmo, a la curiosidad y a la confianza les gusta actuar en un entorno preparado y construido cuidadosamente entre todos a partir de lo simple y lo cotidiano, como la propuesta de "hagamos un círculo"?

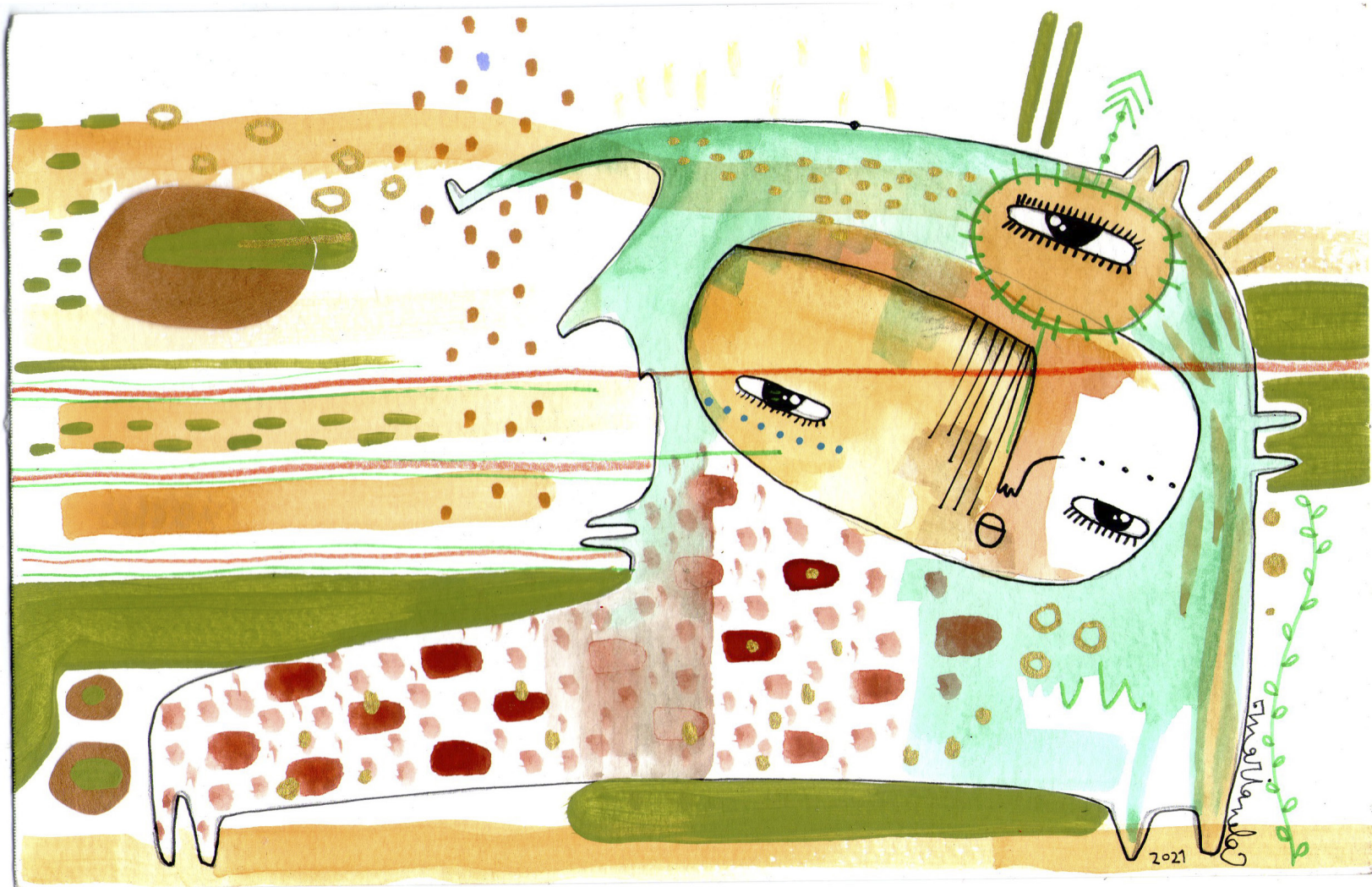
“Este texto fue producido en el marco de la cátedra Práctica Docente y Residencia IV: Nivel Secundario- Profesorado en Teatro Facultad de Artes UNC-Profesora Inés Cavanagh. año 2022”.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. (2021). *Transitar la Formación Pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.
- Citro, S. (2006). *Variaciones sobre el Cuerpo. Nietzsche, Merleau-Ponty y los cuerpos de la etnografía*. En: *In-certidumbres del cuerpo. Corporeidad, arte y sociedad*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Freire Pablo (2009). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Maturana, H. y Porsken B. (2008). *Del ser al Hacer. Los orígenes de la biología del conocer*. Buenos Aires: Granica.
- Maturana H. (2013) “Todo Sistema Racional se funda desde la Emoción”. Entrevista a Humberto Maturana por Soledad Oneto. Radio Cooperativa, Chile. <https://www.youtube.com/watch?v=NIVfWd5yYLs>
- Serrano, R. (2004). *Nuevas tesis sobre Stanislavski*. Buenos Aires: Atuel.
- Stokoe, P; Sirkin, A. (1994) *El Proceso de la Creación del Arte*. Buenos Aires: Almagesto.
- Wild, R. (2003) *Libertad y Límites. Amor y Respeto. Lo que los Niños Necesitan de Nosotros*. Berlín: Herder.

MARÍA PAULA SUSPERREGUI

Bailarina, actriz, directora y profesora de Teatro. Actualmente co-dirige la compañía municipal de Unquillo, continúa desarrollando un proceso de investigación que denomina Teatro con prácticas callejeras y formo parte de la compañía independiente por Boca de ellas. Nació en la ciudad de La Plata y actualmente me radico en Unquillo, provincia de Córdoba.



Cómo convertir al objeto en personaje

(y que el espectador también lo vea)

Podemos hablar de dos aspectos principales a través de los cuales se convierte al objeto en personaje: la convención y la animación¹.

La convención es el acuerdo, tácito o explícito, establecido entre el espectador y el manipulador (o manipuladores) que indica que el objeto no va a ser utilería y/o escenografía sino que va a funcionar como personaje. Es una convención específica que se suma a las convenciones propias del teatro.

Dentro de la animación se engloban todos los procedimientos utilizados para mover al objeto y los utilizados para conducir la percepción del espectador, teniendo como fin crear una ilusión de vida.

En un sentido más amplio, podemos pensar la división anterior en una dimensión conceptual y otra física. Dentro de la dimensión conceptual podemos pensar la metáfora (sinécdoque o metonimia), la historia del objeto y el campo semántico del mismo. Mientras que en la parte física podemos pensar también en una hiper presencia, como plantean algunos autores. El objeto existe y está presente como tal, con todas sus características propias, además de representar. Se deforma, se rompe e, ilusoriamente ante nuestra percepción, se mueve solo y "vive".

Esta división es tal, sólo a nivel teórico. Si el espectador se niega a "crear" la convención de que el objeto "cobra vida" no importa lo bien manipulado que esté ni todos los principios que se utilicen para conducir su atención. Hay espectadores así. No se sabe si han tenido terribles experiencias en su niñez o si los espectáculos de títeres y objetos que vieron los dejaron traumatizados. Creen que todo es un juego de niños e incluso que ni para los niños es legítimo este arte. No podemos aquí responsabilizarnos por los malos espectáculos que vieron ni por sus traumas. Por otro lado puede ocurrir que la metáfora sea muy potente y que nuestro espectador esté "entrenado" en el culto lenguaje del teatro de objetos, pero luego la manipulación distraiga con un mal procedimiento y mostrando constantemente al manipulador, dejando así al descubierto la maquinaria teatral, sin que esto sea realmente la intención poética de los creadores.

¹ Gershanik, P. Teatro de Objetos por Phillippe Genty. Teatro Físico Lecoq & Clown. http://gershanik.blogspot.com/p/teatro-de-objetos.html?id_curso=99

Dice Rafael Curci en su libro "Dialéctica del titiritero en escena":

Durante una representación titiritera el espectador acepta las convenciones particulares, esa singular *lectura* que le imponen los títeres. Su conciencia de que los muñecos no están vivos así como la supuesta *veracidad* del universo que habitan se modifica a medida que los personajes muestran una vida escénica **plausible, convincente**².

Y como también explica Luís Rivera Lopez:

...sucede que mientras un actor entra a escena y debe convencer, a través del transcurso de un tiempo de su actuación, al espectador del hecho de que está actuando en un contexto dramático, y por lo tanto es digno de ser depositario de la afectividad de quien comparte el rito teatral en el rol de público, el títere, aparece y es el personaje. Casi no precisa del transcurso del tiempo. Impacta en forma inmediata por su formulación plástica y por el hecho, justamente de no ser un sujeto, se prepara y prepara a todos los participantes en forma instantánea para iniciar el juego.

Ahora bien, los límites de tal fenómeno, también están dados por el propio devenir temporal, ya que como este transcurre inevitablemente, bien puede el titiritero traicionar a los pocos instantes de comenzado el tiempo dramático la buena comunicación lograda por razones inherentes al objeto-personaje³.

Cabe señalar aquí que, si bien cuando el títere construido especialmente para la escena, al presentarse, es el personaje inmediatamente, no ocurre lo mismo con el objeto corrido de su función cotidiana. Sino todo lo contrario. El objeto en escena no se convierte en personaje hasta que no es manipulado o referenciado por un actor⁴.

Podemos concluir que la convención sostiene y se sostiene a través de la manipulación coherente y precisa. Luego, el artista más audaz podrá jugar a romper la convención o introducir el error y encontrarse con los límites y mostrar los hilos o al manipulador a voluntad y con un sentido poético y comunicacional.

Quizás porque la parte física del asunto sea trabajada en forma práctica y vivencial, es que resulte muy difícil, sino imposible, encontrar material teórico específico al respecto. Al plantear este trabajo no quiero poner la teoría por delante de la práctica, sino aportar algunas reflexiones al respecto e iniciar un análisis más profundo del tema.

Metáfora

Siempre que hacemos teatro de objetos estamos realizando una metáfora. Se reemplaza al ser humano o animal (con conductas humanas) por un objeto. ¿A quién puede interesarle

² Curci, Rafael (2007). "Sinécdoque, metonimia y metáfora". En *Dialéctica del titiritero en escena: una propuesta metodológica para la actuación con títeres*. Buenos Aires, Colihue. pp. 54

³ Rivera López, Luis (2009). *Teatro & Títeres*. Colección Cuadernos de Picadero N°17. Buenos Aires, INT.

⁴ Según algunos autores el objeto puede convertirse en personaje sin que necesariamente se lo manipule

la vida de una vela que se derrite si no fuese comparada con las pasiones humanas?⁵ Se da un problema cuando el procedimiento es demasiado obvio para el espectador. En contra de esta idea, muchos artistas piensan que no hay nada que entender y se ubican en el extremo opuesto. Se corre el riesgo de que cualquier cosa pueda significar cualquier otra y caer en un completo sinsentido.

Direccionamiento de la percepción del espectador (títere-neuro-magia)

Es aquí donde me quiero detener y quizás aportar algo a la teoría existente sobre el Teatro de Objetos. Luego de algunos años observando a mis alumnos y tratando de encontrar principios o reglas que faciliten o ayuden desde lo puramente técnico al manipulador, he desarrollado estas ideas que llamo títere-neuro-magia, cruce entre magia, teatro de objetos y las neurociencias⁶.

La titiritera argentina Ana Alvarado plantea comenzar el proceso dramático desde el caos y la materia:

Concebir la dramaturgia desde la imagen como un mapa no es otra cosa que una forma de acceso, una puerta, una forma de construir y de leer en los signos del ensayo los sentidos que la obra tiene sin hacer el camino inverso, sin imprimirle los sentidos desde afuera, dejar que la materia los proponga. Hablamos de materia refiriéndonos a todo lo que forme parte del **campo de percepción del espectador**. La tarea consiste en encontrar en el caos de información las uniones que permiten que el sistema teatral comience a funcionar como un todo, como un sistema poético comunicador, como algo más que la suma de sus partes, como una maquinaria creadora de sentidos que no parte del orden sino del más confuso de los desórdenes. No acomodar sino ver en el desastre el sistema perfecto, sus líneas de fuerza, sus relaciones ocultas hasta descubrir su perfección, sin juzgar. En este sentido el caos no es ya un elemento dispersante sino el elemento necesario para el ejercicio dramático con objetos⁷.

La idea es dar herramientas para poder reforzar las *líneas de fuerza y las relaciones ocultas* a voluntad, sin necesariamente caer en el signo obvio o por el contrario ilegible.

Como siempre digo a mis alumnos (y decía mi profesora), "la última verdad la tiene el escenario. Prueben." Es decir, todos los principios aquí expuestos pueden que, combinados o en circunstancias particulares, se vean contradichos. Esto es natural, ya que la percepción resulta de la combinación de todas las variables que se ven involucradas y no funcionan igual que si se las aísla.

Una forma típica de centrar la atención del espectador en el objeto es ocultando al manipulador, pero también podemos dejar al mismo a la vista y lograr, como los magos, que la

⁵ Mauricio Kartun. Escritos sobre dramaturgia y teatro de títeres. Móin Móin. Revista de Estudios sobre Teatro de Formas Animadas. Argentina, Universidad de San Martín. pp. 20

⁶ Rieznik, Andrés (2015). Neuromagia. Qué pueden enseñarnos los magos (y la ciencia). Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

⁷ Alvarado, Ana (2016). Teatro de objetos. Manual dramático. Buenos Aires, INT.

mirada se dirija hacia el objeto. Más precisamente, lo que se dirige es la atención del espectador y no necesariamente la mirada como veremos más adelante.

Los principios que desarrollaremos son los siguientes:

1. Dirección de la mirada del/los manipulador/es
2. Quietud inicial (redundancia de estímulos)
3. Modo de agarre (forma de tomar al objeto)
4. Cambios de agarre (Lapso de olvido)
5. Distracción
6. Precisión vs dificultad / Control vs descontrol / Caos elegido y organizado vs azar errático.
7. El orden de los factores altera el producto
8. Ritmo y expectativa
9. Relación entre el cuerpo del manipulador y el objeto. Ojos del manipulador y altura del objeto. Tamaño del objeto.
10. Sonido (Audiovisión)
11. Contrastes.

1. Dirección de la mirada del/los manipulador/es⁸

Como regla general la mirada del manipulador siempre debe dirigirse hacia el objeto manipulado. Esto hace que el espectador también lleve su mirada al mismo. En cuanto el manipulador deja de mirar al objeto aparece él.

Sin embargo hay casos en los que no se cumple este principio de ocultamiento. Si el objeto es muy grande y está a la altura de los ojos y la cabeza del manipulador está en un mismo plano (como ejemplo, pensar en los Bunraku), el manipulador aparece con más fuerza si mira al objeto. Aquí la única forma de desaparecer es colocando la cabeza del manipulador por detrás del objeto. No escondiéndose, sino corriéndose de la línea de mirada del espectador.

2. Quietud inicial

Es común que, por ansiedad, el manipulador principiante comience inmediatamente su animación. Pero lo ideal es comenzar desde la quietud. Luego de transcurridos unos instantes, el espectador comienza a percibir una redundancia de estímulos que hacen que cualquier modificación de este estado inicial cobre mayor sentido e impulso. Esto es muy útil cuando el objeto a manipular es pequeño.

3. Modo de agarre

Si el objeto es tomado de la forma en que se utiliza típicamente (un teléfono tomado por el tubo por ejemplo), es más difícil que el espectador lo corra de su función cotidiana. Como norma general, conviene tomar los objetos a manipular de una forma que permita precisión en el control del mismo, pero que en lo posible se aleje del modo de agarre para el que fue construido. Especialmente si el objeto es ergonómico (la gran mayoría).

⁸Ver: "Los 5 puntos mágicos" de Juan Tamariz, página 5, Misdirection

Figura 1: Tubo tomado de forma cotidiana. Figura 2: Tubo tomado desde abajo.



Figura 3: Plancha tomada de forma cotidiana. Figura 4: Plancha tomada sutilmente.



En las fotos de ejemplo, se ha ocultado intencionalmente la cara del manipulador para aislar la variable que estamos analizando en este punto, pero también para potenciar la idea de que, aunque está oculto, se lo percibe igual. En las figuras 1 y 3 es muy intensa la sensación generada de que el manipulador está por presionar el botón del perfume de ambiente y que hay alguien planchando. En cambio en las figuras 2 y 4, si bien es claro que hay alguien presente, el objeto cobra mayor importancia.

En el caso de la plancha antigua, al tomarla en la forma más sutil se pierde precisión. Es un objeto pesado. Sin embargo esto no debería limitar la exploración inicial del objeto ya que al profundizar se pueden descubrir muchas posibilidades. Este objeto se puede arrastrar cómodamente tomado en la forma indicada y tiene una forma triangular que remite a una serpiente por ejemplo.

4. Cambios de agarre

Cuando el manipulador cambia el lugar o la forma de sostener el objeto manipulado corre el riesgo de que el espectador lo “vea” y se pierda la ilusión creada hasta el momento. Para que esto no ocurra, el cambio debe ser prolijo y breve. Esto se relaciona con el principio mágico “lapso de olvido”. Cuando la atención del espectador está capturada, se interrumpe y luego lo que vuelve a capturarla es potente y el lapso de interrupción es suficientemente pequeño (esto depende de factores que no vamos a analizar), todo es percibido como un continuo al punto de olvidar la interrupción. Aunque la interrupción llegue a los sentidos del espectador, no es percibida y por ende no se nota el cambio de agarre. El espectador continúa “enganchado” con la historia y el personaje creado. A medida que el lapso de tiempo

entre el primer agarre y el segundo aumenta, el espectador comienza a percibirlo como un ruido que lo desconecta de la ficción creada.

Cuando todo esto falla podemos recurrir al punto siguiente si es que no queremos mostrar la maquinaria teatral y que aparezca el manipulador en escena.

5. Distracción

Básicamente consiste en llamar la atención con otro personaje o dirigir la atención del espectador hacia un punto que no sea en donde está ocurriendo el cambio de agarre o la dificultad técnica del manipulador. Esto se genera aplicando todo lo visto, pero en lugar de conducir la atención hacia el propio objeto se la llevaría hacia el punto u objeto donde no está la dificultad.

Otra forma posible de distracción consiste en utilizar el principio de la magia que indica que un movimiento amplio y rápido oculta al movimiento corto. Pudiéndose aplicar en diferentes partes de un mismo objeto o en la escena en su conjunto, como en el párrafo anterior.

6. Precisión vs. dificultad / Control vs descontrol / Caos elegido y organizado vs azar errático

Cada vez que el manipulador pierde el control de su objeto, aparece a la vista del espectador.

Cuando se trabaja con objetos con partes que cuelgan y que no se pueden controlar directamente, por ejemplo, hay que tener en cuenta los movimientos derivados que se producen al manipular la parte que sí se puede controlar. El teatro de objetos requiere síntesis y en esto está su poder expresivo. Si se producen movimientos descontrolados e innecesarios se reduce la calidad del resultado.

7. El orden de los factores altera el producto

En el teatro de objetos no ocurre lo mismo que en las multiplicaciones. Es muy importante pensar el orden en que se dan las imágenes que recibe el espectador. Cuando el juego está en funcionamiento y el espectador ya ve al personaje es cuando pueden darse manipulaciones más arriesgadas.

Esto también se puede pensar desde la convención. Una vez creado el código recién ahí se puede romper.

8. Ritmo y expectativa

En los movimientos que implican un ritmo, puede aprovecharse a hacer cambios de agarre o tomar otros personajes en los tiempos intermedios a los pulsos. Para que funcione este principio, el ritmo debe ser preciso. Al igual que sucede en la música, si se mantiene el ritmo, el ejecutante hasta puede equivocarse en algunas notas. Por el contrario cuando el ejecutante se desfasa o pierde el ritmo inmediatamente se percibe el error.

9. Relación entre el cuerpo del manipulador y el objeto. Ojos del manipulador y altura del objeto. Tamaño del objeto.

Cuando el objeto a manipular es muy pequeño, es recomendable alejarlo de la cabeza del manipulador. La ocultación a medias no sirve. O se oculta al manipulador del todo o se lo muestra. Esto es muy claro en los trabajos que se hacen sobre una mesa. Muchas veces tien-

den a semiocultarse dejando la cabeza en la misma línea que los objetos que se manipulan. Es muy difícil que un objeto pueda competir con todos los músculos que tiene el manipulador y generalmente la atención se va hacia este último.

10. Sonido (Audiovisión)

Lo podríamos definir como el fenómeno por el cual al presentarse dos estímulos simultáneos en distintos órganos sensoriales, el cerebro tiende a relacionarlos con una causa común⁹. Esto es explotado en el cine al agregar incluso sonidos arbitrarios a acciones u objetos particulares. Como ejemplo puede pensarse en el sonido de los sables láser de La Guerra de las Galaxias o la campana que suena en los golpes del Chavo del Ocho. También es el principio a través del cual se crea la ilusión del habla de los títeres. Michel Chion también señala que el resultado no es igual que la suma de las partes. Habla de un valor agregado. La precisión del sincronismo entre el movimiento y la aparición del sonido es fundamental para que la ilusión funcione.

11. Contrastes

Cuando se trata de contrastes y figura-fondo, hay que prestar atención a los colores y las texturas visuales que compiten por la atención del espectador. Un error común es creer que alcanza con poner un fondo negro o utilizar ropa negra cuando el fondo es el propio manipulador. La forma más fácil de lograr contrastes de color es utilizar el opuesto en el círculo cromático. Por ejemplo, si el objeto es verde, el mejor contraste se dará con el color rojo. También se puede lograr contraste entre cálidos y fríos y por último por intensidad de color. En el caso de las texturas, hay que probar o estudiar artes plásticas.

Antropomorfismo o zoomorfismo (Imagen sugerente)

Figura 5: Pava eléctrica que parece tener cara.



⁹ Chion, Michel (1993). La Audiovisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido. Buenos Aires. Paidós.

Tenemos una tendencia natural a encontrar formas conocidas en los objetos. El cerebro intenta siempre encontrar orden en el caos y dar un sentido a todo. Por lo tanto, si un objeto tiene algo que sugiere la idea de cara, de figura humana o animal, el espectador inmediatamente completará la imagen en su percepción. Debemos ser conscientes de las características que el objeto tiene en este sentido para utilizarlas a favor del personaje que estemos construyendo, o si no, nos jugarán en contra.

En la figura de ejemplo, es clara la posible asociación entre el pico de la pava y una nariz. Pero más sorprendente es cómo parece tener ojos por encima de esa nariz imaginaria.

Contexto

Tal como ocurrió en su momento con el famoso mingitorio de Duchamp, el cambiar al objeto de contexto hace que lo miremos diferente. Antes de comenzar la manipulación, colocar al objeto en el escenario en primer plano, iluminado y realzado de todas las formas que se nos ocurra, obligan al espectador a repensarlo y, por ende, también hace que una de las posibles lecturas sea la construcción de un personaje. Si hay más de un objeto, las relaciones entre ellos también generan significados y, cuando no guardan una relación obvia y completamente lógica, potencian aún más la relectura.

Temas finales

El objeto intervenido. ¿Es necesario agregar ojitos, boca y nariz?

Al trabajar con prototipos neutros, en talleres con niños¹⁰, me ha sucedido varias veces que no pueden resistirse a dibujarle caras. Quizás las pelotitas de telgopor completamente lisas son como la hoja en blanco para el escritor y asustan o se ven excesivamente vacías. Viviana Rogozinsky¹¹ propone para estos casos trabajar con prototipos con ojos, bocas, narices, etc. intercambiables.

En el caso de obras de teatro de títeres, creo que no hay una respuesta única. Todo dependerá del grado de oscuridad o claridad que quiera trabajar el artista. Quizás una forma de contrarrestar o desdibujar las formas sugerentes que ya tiene un objeto por sí mismo, sea intervenirlo.

Así como con el maquillaje se realzan rasgos de la cara del actor para fines prácticos (que se vean desde la platea) o estéticos, se puede hacer lo mismo con los objetos.

Dice Viviana Rogozinsky al respecto:

si un aprendiz decide representar la luna con una medialuna de grasa, la magia del objeto, la metáfora, se transforma al colocársele ojos y boca, características que humanizan a

¹⁰ También me ha sucedido, en menor medida, con alumnos de profesorado. Fijar antes de tiempo la expresión plástica de la cara dificulta el descubrimiento del personaje.

¹¹ Rogozinsky, Viviana (2005). *Títeres en la escuela. Expresión, juego y comunicación*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

la luna y eliminan otras posibilidades de expresión que podrían aparecer si se dejara que el material se expresara por sus propias características¹².

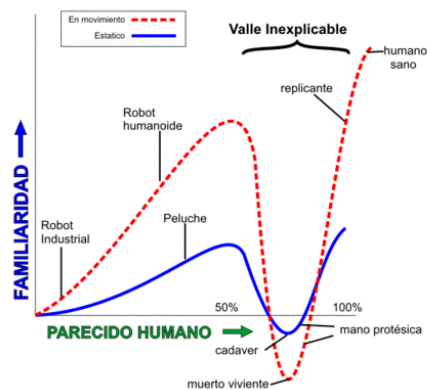
Valle inquietante

Es un fenómeno perceptivo analizado por el experto en robótica Masahiro Mori¹³. Según su investigación, a medida que un robot se parece cada vez más a un humano, quien lo observa tiene sensaciones positivas hasta llegar un punto en que comienza a sentir rechazo. Luego, si se sigue perfeccionando el parecido con un humano, se llega a un punto en que ya no es fácil distinguir la diferencia y vuelve a sentirse empatía. Este concepto se puede aplicar a todo tipo de construcciones antropomórficas. El grupo argentino “El Periférico de Objetos”, conociendo o no esta idea, en varios de sus espectáculos juega con la idea de muñecos/títeres que son escalofriantemente realistas. En varias obras utilizan muñecos bebés de porcelana antiguos, que tienen una estética realista pero que de todas formas se nota que no son seres vivos. Al margen de la historia que tienen ese tipo de muñecos y que ellos utilizan en su dramaturgia, la imagen que poseen ya es en sí misma perturbadora.

¹² Ibidem.

¹³ Varios autores. https://es.wikipedia.org/wiki/Valle_inquietante

Figura 6: Créditos: https://es.wikipedia.org/wiki/Valle_inquietante#/media/Archivo:Valle_inexplicable2.gif



GABRIEL GIOIOSA FARINA

Recibe el título secundario de “Técnico en Electrónica” y luego cursa Ingeniería en Sistemas de la Computación en la Universidad Nacional del Sur. Posteriormente completa estudios terciarios obteniendo el título de “Profesor de Artes en Música” en el Conservatorio de Música de Bahía Blanca. Desde 1990 y en forma casi ininterrumpida toma clases y talleres de teatro con diferentes docentes de la ciudad, nacionales e internacionales. Como actor participa de varias obras para niños y adultos y en 2010 es seleccionado para participar de la Comedia Municipal de Bahía Blanca. En la compañía de teatro y títeres “Los Pepos” realiza varias obras y funciones. Como director realiza la obra propia Cuentos Envalijados bajo el auspicio inicial del Fondo Municipal de las Artes. Como docente ha realizado talleres de teatro de títeres y dictado la materia “Teatro de Objetos” en la Escuela de Teatro de Bahía Blanca. También dicta la materia Arte y Educación en el Instituto de Formación Docente N°3 Julio César Avanza. Desde el 2010 ocupa el cargo de Encargado de Medios de Apoyo Técnico Pedagógico en la Escuela de Teatro de la ciudad.



Dramatiza: lugar de encuentro entre el teatro y la educación

Tomando el párrafo-idea de Julio Cortázar en su Rayuela, podemos decir que quienes integramos la Red Dramatiza, ***andábamos sin buscarnos, pero sabiendo que nos íbamos a encontrar***, premisa que da nacimiento a la RED y por la cual hace 22 años andamos encontrándonos con nuestros cuerpos, voces, letras, gestos; en un espacio y en un tiempo específico donde nos fundimos para saber, entregar, mirarnos, debatir, para que el deseo circule entre nos.



El aula

Nos paramos en espacios variopintos de clases: salas diminutas llenas de bancos, salones inmensos con palabras que regresan en ecos, patios, galerías y con suerte ¡un escenario!, siempre en un tiempo que si no lo determinamos nos determina: sea hora cátedra o módulo; con cuerpos que hablan, palabras que ilustran, emociones y sentires que gritan, miradas que se buscan y se encuentran. Alumnos niños, adolescentes o adultos que construyen en aquí y ahora.

El teatro

Acontecimiento que se erige entre artistas y espectadores que se encuentran, el teatro es la dialéctica del deseo, necesidad de comunicarnos sensorialmente con otros, artistas que desean transmitir el producto de su libido artística a su público, trascendiendo el mero esquema de comunicación de emisor-mensaje-receptor, aquí no importa el mensaje que se emite o recibe, importa el deseo de emitir y recibir una carga de sentidos, emociones e ideas en continua construcción erigida colectivamente, asumiéndonos seres activos.

La red

Cohabitada por enseñantes y aprendices de Teatro.

Nadie sabe más que todes juntas, canon con el cual nos construimos, compartimos, debatimos, creamos, pensamos, apoyamos y promocionamos saberes inherentes a nuestra práctica. El norte es proponer, gestionar o luchar si la situación lo amerita para que el arte teatral esté presente en el sistema educativo y cada alumne tenga la oportunidad de atravesar por el hecho teatral.

Razones por las cuales nuestro principal evento es el Encuentro Nacionales de Profesores de Teatro, que se da cada año en una provincia diferente, resaltando el carácter federal de DRAMATIZA.

En octubre de este año se realizó el encuentro n° 22, en la Ciudad de Termas de Río Hondo, Provincia de Santiago del Estero. En el mismo participaron alrededor de 300 docentes y alumnas, quienes tuvieron la oportunidad de socializar mediante ponencias, los temas que se están abordando sobre teatro en educación; debatir saberes en mesas redondas, confrontar ideas en asambleas, ver obras teatrales y enterarnos qué y quiénes escriben sobre nuestro quehacer en la actividad denominada biblioteca rodante.



Dramatiza

Si tenemos en cuenta que en educación como en teatro necesitamos cuerpos, palabras, un espacio y un tiempo determinado donde circula el deseo de aprender, mostrar y mostrarse, entregar y entregarse, crear(se) y recrear(se), podemos afirmar que la Red Dramatiza estos denominadores comunes están presentes, por lo tanto, LA RED es TEATRO y es EDUCACIÓN.



EDUARDO MAXIMILIANO DÍAZ ALOMO

Profesor de Artes en Teatro en nivel secundario y Superior (Santiago del Estero)
 Actor en las compañías teatrales "Teatreando", "Hay Lugar", "TEM" y en la Intervención Teatral Urbana organizada por el Gobierno de la Ciudad de Santiago del Estero.

Director en "Brillante Sobre Mi" (Natalia Cárdenas), "Retazos que adolecen" y "Permiso para jugar" (Creaciones Colectivas).

Co-creador del Colectivo Arte en Emergencia.

Integrante del equipo organizador del Encuentro Nac. de Prof. de Teatro Dramatiza 2015, 2020 y 2022.

Celebramos la vuelta de la Coordinación Nacional de Educación Artística

La Educación Teatral en la Argentina tiene un corto recorrido en comparación con otras pedagogías de las artes. Que la educación artística y en particular la teatral sea parte de la educación obligatoria en todos los niveles es un logro de un colectivo de educadores organizados y un estado que en su momento ha estado presente y por lo que se debe seguir insistiendo para que en todas las provincias argentinas la oferta educativa sea pareja y esté en las aulas como un derecho a la educación por el arte. La existencia de una Coordinación Nacional de Educación Artística es imprescindible para una construcción política educativa con alcance nacional para fortalecer y dar justicia educativa. Después de unos oscuros años de ausencia, saludamos la vuelta al Ministerio de Educación de la Nación a la Coordinación y agradecemos que se haya hecho presente con una carta de apoyo en el Encuentro Nacional de Profesores de Teatro en Santiago del Estero, Rio Hondo.

Compartimos a continuación la carta de apoyo y el documento adjunto.

Buenos Aires, 7 de octubre de 2022

Estimadas y estimados
docentes y organizadores
«XXII Encuentro Nacional de Profesores de Teatro»

Desde la Coordinación Nacional de Educación Artística hacemos llegar por este medio nuestro saludo y reconocimiento a las y los docentes y organizadores de una nueva edición del Encuentro Nacional de Profesores de Teatro,, un espacio que, desde hace 22 años, construye conocimiento entorno a la educación teatral promoviendo el intercambio de experiencias, el debate,, la investigación y la difusión de las producciones que docentes de teatro e investigadores del área llevan adelante en las distintas regiones de nuestro país.

Por su recorrido, por su historia, por lo que sin dudas seguirán construyendo, celebramos su realización y enviamos nuestro afectuoso saludo.

Lic. Ximena Martínez
Coordinadora Nacional de Educación Artística
Ministerio de Educación de la Nación



Ministerio de Educación Argentina

En nuestro país la Educación Artística es parte constitutiva de la educación común en el circuito de los catorce años de educación obligatoria y además cuenta con formación específica y profesional a cargo de instituciones que abarca desde el nivel inicial al superior para la formación docente y artístico profesional.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 reconoce su importancia, su complejidad, sus desarrollos históricos, al tiempo que coloca a la Educación Artística en un lugar estratégico educativo para la formación de las nuevas generaciones dejando a un lado el terreno periférico que durante años ocupó.

En función de esta Ley, en el año 2008, el Ministerio de Educación de la Nación tomó la decisión política de crear la Coordinación Nacional de Educación Artística a fin de lograr que la demanda existente se transforme en respuestas concretas con un sentido federal, para cada una de las provincias/jurisdicciones, en pos de una Educación Artística de calidad para todas y todos.

El desafío planteó la importancia de ampliar y profundizar las políticas educativas que la Ley traza, posicionando a la Educación Artística como derecho y al arte como campo de conocimiento y contribuyendo con tres propósitos educativos centrales: la formación ciudadana, la formación para el mundo del trabajo y la formación en el ámbito de la cultura.

Y en ese sentido se avanzó con la creación de espacios de la modalidad en las 24 jurisdicciones con quienes se trabajó conjuntamente y se avanzó entre otros puntos en:

- La aprobación de normativas específicas que hoy nos sustentan; entre ellos los núcleos de aprendizaje prioritarios para primaria y secundaria.
- La creación/transformación de escuelas secundarias de Arte.
- La incorporación de nuevos lenguajes artísticos en la escuela secundaria (Artes Audiovisuales, Multimediales y Diseño)
- La entrega de centros de producción multimedial.
- Planes de mejora específicos.
- Capacitaciones.
- Encuentros con estudiantes y docentes.
- Publicaciones.

En 2016, la Coordinación Nacional de Educación Artística, al igual que las coordinaciones de las demás modalidades educativas se quitaron del organigrama del Ministerio, discontinuando su trabajo.

En 2020, y con un nuevo gobierno, se restableció la Modalidad en el ámbito del ministerio de Educación y el objetivo inicial fue retomar el contacto y el trabajo conjunto con los equipos jurisdiccionales para volver a pensarnos en clave federal. Se inició una nueva etapa en la que,

sobre lo que supimos hacer, nos propusimos alcanzar nuevas acciones que nos permitan fortalecernos como Modalidad.

La pandemia por COVID/19 y los periodos de ASPO y DISPO implicaron, como en todos los aspectos, repensar las acciones y atender a la situación que se imponía.

Hoy, el objetivo principal de la Coordinación es consolidar a la Educación Artística como derecho en el contexto actual con énfasis en lo popular, colectivo, contemporáneo y latinoamericano en cumplimiento de los principios que establece la Ley de Educación Nacional y sus marcos normativos específicos.

Llevar adelante la planificación y gestión de políticas educativas en materia de Educación Artística implica avanzar en líneas de acción que se traduzcan en más y mejores clases de arte para todas y todos y esto es posible a partir de una concepción inclusiva de la educación. En este sentido y a partir de los lineamientos planteados por la Subsecretaría de Gestión Educativa y Calidad, desde la Modalidad, se han desarrollado acciones de trabajo articulado con los equipos jurisdiccionales, con las Direcciones Nacionales de niveles educativos obligatorios y Coordinaciones de Modalidades educativas, así como también propuestas de formación docente junto a INFoD y otros organismos nacionales.

Con relación a la articulación con equipos jurisdiccionales se restableció el espacio de diálogo y trabajo entre la Nación y las jurisdicciones para planificar y desarrollar líneas políticas de Educación Artística. Desde 2020 a la fecha se realizaron 5 Mesas Federales: 4 de manera virtual y una presencial en junio de este año. Luego de 6 años las y los referentes de Educación Artística volvimos a encontrarnos en el Ministerio de Educación de la Nación para poner en común lo realizado y proyectar lo que viene.

Asimismo, en este tiempo realizamos dos rondas de mesas regionales, mesas bilaterales con todas las jurisdicciones y asistencias técnicas.

Participamos de los distintos congresos y encuentros jurisdiccionales.

Se realizaron aportes específicos a normativas para tiempos de ASPO/DISPO y documentos de trabajo. Se elaboraron propuestas didácticas para esos tiempos y se sistematizó todas las producciones en el portal Educ.ar

Se retomó un trabajo articulado con el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD): en este momento está realizándose un trayecto formativo, a la fecha se realizaron 7 tramos de formación, se retomó la capacitación Cajita de Música de manera virtual. Y junto al Instituto Nacional de Artes Audiovisuales (INCAA) se llevaron adelante capacitaciones a docentes de Artes Audiovisuales

En 2021 se llevaron adelante talleres disciplinares de Diseño, Mural y Teatro destinados a docentes y estudiantes de escuelas secundarias en el marco de la convocatoria: "Juventudes y derechos" organizada por el Ministerio de Educación de la Nación, junto con la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación y el Instituto Nacional de Juventudes (INJUVE).

En junio de este año y como cierre de la V Mesa Federal de Educación Artística se presentó «Para que sepan de nosotras»: producción audiovisual, musical y literario sobre la obra de Laura Devetach con musicalización e interpretación de Teresa Parodi, y otras artistas. La propuesta puede visitarse en un micrositio en Educ.ar y cuenta con 12 piezas audiovisuales y un libro digital destinado a niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

En esta breve síntesis compartimos con ustedes algunas de las acciones que son posibles porque ha habido una decisión política de restituir en el ámbito del ministerio de Educación de la Nación la Coordinación de la Modalidad.

Como mencionamos en la nota de salutación, celebramos la realización del “XXII Encuentro Nacional de Profesores de Teatro” que hoy se lleva adelante en la provincia de Santiago del Estero, y destacamos su relevancia como espacio de intercambio, reflexión y producción.

Un afectuoso saludo.

Lic. Ximena Martínez

*Coordinadora Nacional de Educación Artística
Ministerio de Educación de la Nación*

Festival de Teatro de las Oprimidas en Río de Janeiro

El 16 y 17 de marzo de este año se realizó el Festival de Teatro de las Oprimidas en la sede del Centro de Teatro del Oprimido en Lapa, Rio de Janeiro en conmemoración al mes de la mujer. Creado por el actor, dramaturgo y director Augusto Boal (1931-2009), el Teatro del Oprimido (TO) tiene principios esenciales que se encuentran especificados en el árbol que representa su estructura. El método es practicado en los cinco continentes por grupos que enfrentan situaciones de opresión relacionadas a cuestiones raciales, de clase, de género, de orientación sexual y las más diversas injusticias y especificidades. A su vez, el Teatro de Las Oprimidas (TA) es el resultado de las necesidades de desenvolver producciones teatrales en las cuales las mujeres no sean culpabilizadas por las violencias machistas que enfrentan y de ampliar la participación de artistas-activistas como facilitadoras de esos procesos de producción y de diálogo con el público en las sesiones de Teatro Forum.

El Centro del Teatro del Oprimido (CTO) es un centro de investigación y difusión que desenvuelve la metodología del Teatro del Oprimido y del Teatro de las Oprimidas en laboratorios y seminarios de dramaturgia, ambos de carácter permanente, para la revisión experimentación, análisis, sistematización de ejercicios, juegos y técnicas teatrales. El espacio fue dirigido por Augusto Boal durante 23 años y luego Bárbara Santos, sistematizadora del Teatro de las Oprimidas, fue coordinadora general y artística de la institución durante 20 años estimulando hoy un equipo de jóvenes, negros y mujeres que le dan continuidad al trabajo.

La programación del festival del TA proponía la presentación de obras de Teatro Forum y Teatro Legislativo Feminista y performances artísticas de los distintos grupos y redes que hoy en día integran distintos colectivos del CTO creados con el objetivo de combatir las problemáticas sociales que los atraviesan ; el grupo Ponto Chic (grupo de jóvenes negros y negras que discute el racismo y sus violencias), el Núcleo Maricanto (grupo de Teatro de Las Oprimidas de Maricanto que busca discutir la construcción y el fortalecimiento de las estructuras de violencia contra la mujer), Núcleo Bahía de Guanabara (acción exclusiva para muje-



res trabajadoras de la pesca en la Baía de Guanabara y sobre cómo el machismo está presente en sus vidas y en las relaciones entre la comunidad pesquera), Colectivo Magdas Migram (grupo de mujeres que trabaja la situación de las mujeres migrantes a través de su obra de teatro-Forum “ ¿Brasil, Um país acolhedor?”), el Núcleo Viradouro (jóvenes negros y negras de la favela cuyas temáticas abordan el racismo), y la Compañía del CTO (Grupo de artistas del CTO que abordan temáticas sobre Patriarcado) que presentó su ultimo espectáculo de Teatro Fórum “Gêneros” dirigido por Bárbara Santos, el cual acerca el debate sobre cómo la persistencia en la utilización de un concepto de Género con estructura binaria puede afectar avances y promover la intolerancia y la violencia en la convivencia cotidiana. En total, la cantidad de grupos teatrales y núcleos de la Institución son 17 pertenecientes a 10 municipios de actuación en todo el estado de Río De Janeiro (Duque de Caxias, Macaé, Maricá, Niterói, São Gonçalo, Itaboraí, Mage, Campos dos Goytacazes, Nova Iguaçu, e Rio de Janeiro). Por otro lado, el encuentro también contó con la exhibición de videos artísticos creados durante el proyecto, el lanzamiento del documental “Teatro de las Oprimidas”, samba, jazz, exposición artística y el lanzamiento de la 10ª edición de la revista Metáxis, la cual se define como una edición especial que celebra el proyecto Teatro de las Oprimidas, cuyas acciones extrapolan las fronteras brasileras

alcanzando trabajos presenciales en Perú hasta desembarcar en el continente africano, en Guiné- Bissau.

Es importante destacar el trabajo de la revista Metáxis como proyecto del CTO ya que, con una periodicidad semestral, contribuye a sistematizar y registrar las experiencias y el trabajo de los facilitadores y grupos de artistas que hoy ponen en práctica las metodologías y teorías del TO y del TA. El título hace referencia a la palabra griega que, en Platón, se traduce como el posible tránsito entre el mundo de las ideas y el mundo de la realidad. Aplicado al TO, designa la capacidad del espectador de transgredir el ritual teatral convencional, penetrar la imagen (la escena o la obra) y transformarla. “El Espectador es, al mismo tiempo, enteramente el personaje y enteramente él mismo”, dice la editorial. La novedad de este número 10 es que cuenta con una versión online la cual puede verse en el sitio web del CTO, textos y artículos reflexivos del trabajo que Bárbara Santos y el grupo de facilitadoras del Teatro de las Oprimidas vienen realizando en Brasil en distintas partes del mundo. Relatos sobre los atravesamientos causados por la violencia de las masacres y genocidios cometidos por el Estado en el transcurso del 2021 a 2023, y las tragedias ambientales ya previstas en cada verano son abordadas en los textos de las multiplicadoras y habitantes de las favelas de São Gonçalo, Rio de Janeiro y Niteroi. Un cuaderno sobre el Teatro de Las Oprimidas y las masculini-



dades con artículos escritos por los hombres del proyecto, y también un cuaderno dedicado a las acciones artísticas LGTBQIAPN+ del proyecto. Los desafíos enfrentados y las alternativas encontradas al momento de hacer teatro virtual en el período pandémico también ganan destaque en esta edición de la revista. Una mención no menos importante es que Bárbara Santos, es la editora de la revista y también fundadora de la Red Magdalena Internacional, *“Movimiento de artistas-activistas afroamericanas, negras, originarias, migrantes, inmigrantes, lesbianas, no-binarias, gordas, con diversidad funcional”* como ellas se identifican, estructuradas en cinco Regionales (América Central, México y Ecuador; América del Sur (hispanohablantes); Brasil; África y Europa) que a su vez se divide en grupos o nodos locales con el objetivo de luchar contra el patriarcado y el racismo que atraviesan y estructuran todas las relaciones. Esta red hoy funciona en

varias regiones de nuestro país, entre ellas el grupo Magdalenas Rosario en Santa Fé, Magdalenas Comarca Andina con grupos En Lago Puelo Y San Martín de los Andes y Magdalenas Puerto Madryn.

La experiencia de conocer el CTO y quienes lo integran personalmente es altamente recomendable, ya que es esa vivencia y convivencia con la comunidad misma la que posibilita la comprensión de toda la teoría a la que se pueda acceder sobre el TO en las diferentes bibliografías que se recurra a la distancia. Tanto la organización del Festival como el compromiso y la calidez de las personas que coordinan hoy en día el CTO, inclusive la mismísima Bárbara Santos, hablan de una humildad y grandeza profesional que se vuelve referencia para toda la vida en quienes buscamos otras formas de practicar el teatro desde perspectivas decoloniales latinoamericanas.



GABRIELA WITENCAMPS

Actriz y profesora de teatro egresada de la Escuela de Teatro de La Plata (ETLP). Realizó trabajos actorales y se desempeñó como docente en escuelas primarias en la ciudad de La Plata. Ayudante de cátedra en la materia Metodología de la Investigación en Artes en la carrera de Profesorado de Teatro en la ETLP (2019-2021). Colaboró como productora y conductora en el Proyecto de Periodismo en Artes Escénicas “El Vodevil”, programa radial emitido en Radio Universidad FM 107.5 hasta 2019. Participó como columnista de Artes Escénicas en los programas “Rápido y Mal” y “Vamos Viendo” en la misma emisora. Invitada a varios festivales nacionales e internacionales como asistente de prensa entre ellos Aúra, Festival de Artes Escénicas (La Plata, 2016-2017), Convención de Circo y Artes del Palo (La Plata, 2016 y 2017), 1ª Convención Nacional de Circo (Rosario, 2018), Festival Nacional de Teatro de Rafaela (Santa Fé, 2018-2019), Festival Provincial de Teatro de Pergamino (Buenos Aires, 2018), Encuentro de Biomecánica (Mendoza, 2019), Janeiro de Grandes Espectáculos (Recife, Brasil 2019), Festival de Teatro de Las Oprimidas (Río de Janeiro, 2022), Festival Provincial de Teatro de Mendoza (2022). Actualmente reside en Bahía, Brasil donde desarrolla una investigación sobre danzas afro brasileras y técnicas de entrenamiento actoral desde una perspectiva decolonial.

2do Encuentro Provincial de Profesores de Teatro. Provincia de Buenos Aires

En la ciudad de Pergamino viernes 30/06, sábado 01/07 y domingo 02/07

Se estableció en el Encuentro Nacional de Santiago del Estero, Rio Hondo 2022 QUÈ TEATRO QUEREMOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO.

TEATRO: Humanizante, inclusivo, comunitario, con perspectiva de ESI, pensamiento crítico, transformador, de denuncia, que reflexione sobre sus prácticas, con más experiencias estéticas para las infancias, desescolarizado, que se parezca al teatro fuera de la escuela, más rebelde, respetado por los docentes de teatro, con formadores que investiguen y cuestionen, situado, colectivo, que interpele, compartido.

Se podrán tomar Talleres y participar de ponencias, conferencias, plenarios y espectáculos sobre Educación en Artes Escénicas.

Inscripción al Encuentro Dramatiza:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeYwjeR0nDJ3tJwdyzls0VYEgpQhMuNCZ8lJuEPCCK1USRmXg/viewform>

Más información en <https://www.facebook.com/dramatizapergamino>

“Nadie sabe tanto de Teatro como tod@s junt@s”



Convocatoria a artistas, docentes, investigadorxs y estudiantes



Desde la Revista "El Anzuelo", Investigación y Educación en Artes Escénicas, convocamos a artistas, docentes, investigadorxs y estudiantes que deseen publicar textos académicos, reseñas, experiencias pedagógicas, ensayos u otro tipo de relatos. Esta publicación digital forma parte de una propuesta de la Red Dramatiza -Nodo La Plata, Berisso y Ensenada- y cuenta con el apoyo de la Editorial de la UNLP (EDULP) -quien se encarga de la edición de la misma- y de la Escuela de Teatro de La Plata.

La convocatoria para recibir trabajos está abierta de forma permanente. Los textos recibidos pasarán por un proceso de evaluación y selección para ser incluidos en los próximos números de la revista.

- Artículos de investigación** (10.000 mil a 15.000 caracteres)
- Ensayos breves / textos de opinión** (2.000 a 4.000 caracteres)
- Relatos de experiencias** (5.000 a 10.000 caracteres)
- Reseñas de libros u otros materiales pedagógicos** (hasta 3.000 caracteres)
- Reseñas sobre festivales y encuentros sobre educación teatral** (hasta 3.000 caracteres)
- Primeras clases** (hasta 3.000 caracteres)
- Reseñas de libros u otros materiales pedagógicos** (hasta 3.000 caracteres)
- Reseñas sobre festivales y encuentros sobre educación teatral** (hasta 3.000 caracteres)

Condiciones de envío:

- Los archivos deben ser enviados en formato .doc (elaborado con word u otro procesador de texto). No se aceptarán archivos en formato .pdf
- Cada propuesta debe ser acompañada con un breve cv de sus autorxs (extensión máxima aproximada: 500 caracteres)
- Los textos pueden incluir imágenes, enlaces e hipervínculos.
- Asimismo, puede incluirse materiales audiovisuales que quieran ser compartidos desde el canal de Youtube de la revista. Para ello pueden enviar, junto con el texto y el cv, el archivo en formato mp4 o el link a youtube (en ese caso, fijarse que no esté marcado como contenido para niños, ya que en ese caso no es posible compartirlo)
- En caso de que se utilicen referencias bibliográficas, se seguirán las normas APA para la elaboración de citas y referencias.

Correo para consultas y/o envío de trabajos: dramatizaba@gmail.com

EL ANZUELO

Twitter [@elanzueloedulp](#)

[www.facebook.com/elanzuelorevista/](#)

instagram [@elanzueloeducacion](#)

DRAMATIZA

[dramatizaba@gmail.com](#)

[www.facebook.com/dramatiza.laplata](#)

instagram [@dramatiza.lp](#)

EDULP

[www.editorial.unlp.edu.ar/](#)

ETLP

[etlp-bue.inf.d.edu.ar/sitio/](#)

PORTAL DE REVISTAS DE LA UNLP

[Revista El Anzuelo](#)