

**Universidad Nacional de La Plata**

**Facultad de Artes**

**Especialización en Lenguajes Artísticos. Orientación en Lenguaje Audiovisual.**

**Trabajo integrador final:**

**¿No ves que el mundo gira al revés?**

**Aproximación a experiencias de enseñanza teatral a través del lenguaje audiovisual en pandemia.**

**Autora: Anahí Soledad Pankonin**

**Directora: Prof. Gabriela A. Fernández**

**La Plata, Provincia de Buenos Aires.**

**Fecha de entrega: 28/06/2024**

## ÍNDICE

<b>Agradecimientos</b>	
<b>Sinopsis</b> .....	<b>3</b>
<b>1. Introducción</b> .....	<b>4</b>
• Camino sinuoso.	
• Contexto.	
• Metodología	
• Teatro y pantallas.	
<b>2. Desarrollo conceptual</b> .....	<b>10</b>
• Noción de proceso.	
• Experiencias artísticas y pedagógicas	
• Impredecibilidad y caos.	
• Convivio y tecnovivio en la enseñanza de la actuación.	
• Actuación frente a cámara	
• Puesta en escena en cine y en teatro.	
<b>3. Análisis de casos</b> .....	<b>26</b>
○ <b>Caso 1 Escuela de Teatro de La Plata. Entrevista a Gabriela Suarez.</b> Introducción: “Un salto al vacío, sin paracaídas”	
• Experiencia y contexto	
• Proceso y concepción actoral “situada”	
• Convivio y tecnovivio.	
• Puesta en escena.	
○ <b>Caso 2 Universidad Nacional de las Artes. Departamento de Artes dramáticas. Entrevista a Daniela Godoy</b> Introducción: Institución y convivio.	
• Proceso: El texto dramático como eje.	
• Experiencia, lo inesperado y sus derivados.	
• Actuación y puesta en escena en el tecnovivio.	
○ <b>Instituto Superior de Arte y Creatividad de Pilar</b> <b>Caso 3 Entrevista a Alejandra Calvert de Bohún:</b> Iniciar en la virtualidad	
• Proceso: motivación e incertidumbre.	
• Experiencia: apreciación y temporalidad	
• Puesta en escena y uso de la cámara.	
<b>Caso 4 Entrevista a Flavio Harriague:</b> Cerrar ciclos en la virtualidad.	
• Procesos: potencia y fragilidad.	
• Experiencia: simultaneidad y cámara.	
• Convivio y liminalidad	
<b>4. Mi propia praxis</b> .....	<b>54</b>
• Proceso y tecnovivio.	
• Actuación: subtexto y conflicto.	
• Experiencia: resistencias, temporalidad y forma.	
<b>5. Conclusiones</b> .....	<b>63</b>
<b>Bibliografía</b> .....	<b>70</b>
<b>Fuentes</b> .....	<b>74</b>

## **Agradecimientos**

Agradezco a quienes tuve y tengo la fortuna de tener como estudiantes en mis aulas y a mis docentes, a Gabriela A. Fernández por su guía y encauce y a Juan por sus lecturas y su continuo apoyo.

## **Sinopsis**

El objeto de este Trabajo Integrador Final será observar y analizar la complejidad de algunos procesos de enseñanza teatral, en diferentes instituciones de nivel superior del AMBA, acontecidos durante el período de aislamiento por la pandemia de Covid 19 en nuestro país.

Los conceptos de experiencia de Dewey y la perspectiva situacional que deviene del planteo de Vygotsky, serán los ejes pedagógicos sobre los cuales analizaré dichas prácticas. Tanto Dewey como Vygotsky son autores emblemáticos del siglo XX que, desde diferentes corrientes de pensamiento, han desarrollado un estudio acabado de las experiencias artísticas, su filosofía y psicología del arte, al tiempo que han contribuido a la solidez de un marco interpretativo sobre los procesos pedagógico artísticos, entre otros aspectos.

A partir del relevamiento de casos propios y de colegas surge la matriz de este trabajo. Dichas prácticas tienen un denominador común: fueron atravesadas por el aislamiento social preventivo y, en dicha situación, obligadas a recurrir a plataformas de conexión, a videoconferencias y al uso de la cámara como soportes para existir.

Por ello, en este trabajo, me propongo conceptualizar, a partir de la literatura sobre el tema, la relación entre la enseñanza teatral con el lenguaje audiovisual. Obturada la cuestión aurática, característica del lenguaje teatral, las invenciones que dichas prácticas desarrollaron, proporcionaron un desafío inusitado para abordar la enseñanza actoral.

La hipótesis que formulo es la siguiente: La necesidad de recurrir a la cámara, para sostener la tarea pedagógica en ese contexto, dejó al descubierto la escasa vinculación entre los lenguajes teatral y audiovisual en la enseñanza de la actuación. Para los docentes los límites de la teatralidad y sus diversas tradiciones imperantes obturaron, en menor o mayor medida, la posibilidad de exploración en ámbitos institucionales y oficiaron de obstáculo al desarrollo de una mirada contemporánea del hecho artístico en vinculación con el contexto híper mediatizado en el que vivimos. Recorreré entonces nociones ligadas a las categorías de tiempo y espacio en experiencias artísticas y el concepto de puesta en escena, para articularlas con los emergentes de los casos abordados y analizar, a través de dichos indicadores, la naturaleza de esas experiencias. Asimismo abordaré dichas prácticas en torno a los conceptos de convivio teatral y tecnovivio, como marco de referencia para caracterizar estos casos.

## 1. Introducción

### Camino sinuoso

Este trabajo es fruto de las constantes reflexiones y tormentos, ¿por qué no?, que surgieron a lo largo de mi tránsito como docente de actuación. Reflexiones que han suscitado un interés en mí por sistematizar los conceptos que de allí se desprenden, procurando comprender más cabalmente los procesos que acontecen en el intento de no dejar mi vida de docente-artista en el *descubrimiento de la pólvora* por enésima vez. Entre el quehacer teatral y el rol docente actoral se encuentran las motivaciones de esta producción.

Al reconocer las coordenadas complejas en las que acontecen dichos procesos educativos, asumo entonces la naturaleza contradictoria y singular que traen consigo las experiencias propias y ajenas que aquí se analizan: “Sucede que pensar la complejidad requiere comprender, precisamente, la dinámica compleja —es decir singular, incierta, contradictoria, múltiple— de este aquí y ahora nuestro, del presente vivir de nuestras formas de vida, y de las sentidas y esperanzadoras maneras en las que maestros y profesores buscan, anhelan o logran establecer lazo y generar posibilidad.” (Baquero: 2020)

Una de las premisas de este trabajo será indagar, en experiencias recientes, la presencia del lenguaje audiovisual en la enseñanza actoral. ¿Cuál sería la relevancia de esto? En un contexto donde convivimos con una avalancha de estímulos audiovisuales y contenidos que pululan en redes sociales, a una velocidad vertiginosa, como tendencia casi unívoca en las formas de comunicación: procurar aislar los fenómenos de actuación de dichas experiencias resulta una tarea titánica. Más aún si nos referimos a generaciones de nativos digitales donde la influencia de dichos contenidos ha rebasado cualquier expectativa<sup>1</sup>. Cualquier intento de pensar la actuación y las prácticas de

---

<sup>1</sup> Al día de la fecha, el inquietante avance que la influencia de las redes sociales genera en la opinión pública y política es un fenómeno que no encuentra techo. A propósito de ello Slimovich dice: “(...) vivimos en una «sociedad hipermediatizada», atravesada por relaciones entre el sistema de los medios masivos —en crisis— y el de las redes sociales. (...) Aproximarnos a la mediatización de la política, proceso histórico de imbricación del campo de lo político en el de los medios de comunicación (Verón, 1984), es sustancial para comprender el momento actual en el cual los discursos políticos están también en las redes. Las democracias actuales se caracterizan por instalar nuevos modos del discurso político y procesos de expansión de los actores políticos, entre los que surgen distintos tipos de internautas, que se

representación teatrales, considero, tiene hoy en día una relación crítica con estos fenómenos.

A su vez, si consideramos la propuesta de Barbosa<sup>2</sup> acerca de la tríada en la cual se asienta la educación artística, de producción, lectura y contextualización de obra, a menudo las referencias que circulan entre estudiantes iniciales en torno a la “lectura” de la actuación circunda en producciones audiovisuales de diversas procedencias. Me animo a sostener que, de manera creciente, es una tendencia y un saber previo con el que cuentan los y las estudiantes y que colman los límites del lenguaje artístico en cuestión, convirtiéndose en una mirada que arrastra condicionamientos políticos y estéticos. Será también una oportunidad de vincular la relación entre la pérdida del aura y reproductibilidad técnica, que fundó Walter Benjamin en los años 30, aplicada aquí a los entornos de enseñanza y aprendizaje teatral abordados.

Ahora bien: el cataclismo de la pandemia por Covid 19, que se suscitó a partir del 2020, ha puesto la luz sobre aspectos que han mutado a límites inusitados. La enseñanza teatral, la pedagogía actoral si se quiere, estará en este trabajo circunscrita a encuadres institucionales para poder observar algo restringido en una actividad que transitó diversas dificultades del orden casi ontológico durante dicho período.

Por su naturaleza convivial<sup>3</sup>, las prácticas de enseñanza de actuación sufrieron una suerte de tsunami que dejó al descubierto, entre otras cuestiones, la escasa sistematización de la relación entre la enseñanza del arte teatral y la teoría pedagógica teatral acumulada. Por otra parte, en el período que abordaré, se reveló que la relación con el lenguaje audiovisual es aún un territorio deshabitado en las prácticas de enseñanza actoral frente a la continua y creciente proliferación de contenidos audiovisuales que son moneda corriente en la socialización de jóvenes estudiantes.

---

diferencian según el tipo de relación con la red social y con el campo de lo político, así como también existen los que apuntan explícitamente a manipular la conversación política, como los trolls y bots.” (Slimovich, 2021:87)

<sup>2</sup> “Hacia la década de 1990 Ana Mae Barbosa, pedagoga brasilera, propone una metodología de enseñanza del arte que denomina “propuesta triangular”. El abordaje triangular plantea el desarrollo de tres aspectos del arte sin que esto implique establecer un sistema rígido, en cada uno de los vértices de su triángulo se sitúa: la historia del arte, la lectura de obra de arte y el hacer artístico. Cada profesor o guía podrá comenzar su clase o actividad por el vértice que crea más conveniente de acuerdo a sus objetivos.” (Augustowski: 2007)

<sup>3</sup> “Llamamos **convivio teatral** a la reunión de artistas, técnicos y espectadores en una encrucijada territorial y temporal cotidiana (una sala, la calle, un bar, una casa, etc, en el tiempo presente) sin intermediación tecnológica que permita la sustracción territorial de los cuerpos en el encuentro.” (Dubatti, 2015: pág.45)

## Contexto

La emergencia de la declaración de Pandemia de Covid 19, en relación a la educación superior artística, precipitó transformaciones medulares en el caso de la enseñanza teatral y las situaciones de aprendizaje del lenguaje actoral y teatral estas transformaciones fisuraron sus cimientos. En las ruinas del convivio teatral asomaban otras formulaciones que sostuvieron ese tiempo suspendido mientras duró la ausencia (Pricco: 2020), falto del encuentro en el aquí y ahora que define al teatro y a su correlato educacional.

En Argentina, a partir del relevamiento de diversas experiencias sistematizadas y entrevistas, pude encontrar miradas muy diversas en torno a esta situación. Partiendo de una circunstancia común: la imposibilidad de generar teatro en términos conviviales, se generaron diversas reacciones y decisiones a lo largo de los dos años en cuestión.

En lo que respecta a la Educación Superior, dentro de la cual se encuentran comprendidas las experiencias que aquí se retoman, podemos encontrar tres instancias o respuestas institucionales que ubican temporalmente dicho período. En primer lugar, en abril de 2020 se produce el primer período de aislamiento obligatorio en los cuales las instituciones dieron respuestas del orden administrativo; una segunda instancia donde se incorporaron, de forma más o menos temprana, aulas virtuales para garantizar la educación virtual y una transformación anodina de metodologías y sistemas de evaluación en pos del seguimiento y permanencia de los y las estudiantes y un tercer período que comprende las instancias de hibridez entre virtualidad y presencialidad del año 2021.

A propósito de ello, Cannellotto sostiene:

“Como puede verse hasta aquí, la excepcionalidad, la transitoriedad y la variabilidad del contexto que produjo la pandemia afectaron centralmente a la enseñanza, a la evaluación y a la acreditación de las asignaturas. (...) El carácter excepcional con el que definieron al fenómeno las normativas vigentes hizo posible que la actuación en todo lo referido al aseguramiento de la transmisión de conocimientos quedara dentro de los márgenes de la libertad institucional. Al no modificarse el carácter de las carreras –pues, antes bien, se adecuaron los regímenes académicos al contexto– todo lo relativo a la enseñanza, evaluación y acreditación quedó circunscripto al ámbito de la autonomía.

Atendiendo, por supuesto, a los marcos normativos aprobados en las carreras y a lineamientos establecidos en la Ley de Educación Superior.” (Canelloto: 2020)

## **Metodología**

En cuanto a la metodología para la elaboración de este trabajo, por un lado recorreré la producción académica sobre el tema y literatura sobre enseñanza teatral del contexto local; sistematizaré mi propia praxis docente en el período consignado y desarrollaré entrevistas a artistas-docentes que se desempeñan en tres instituciones de nivel superior: Universidad Nacional de las Artes, Departamento de Artes Dramáticas, Escuela de Teatro de La Plata e Instituto Superior de Arte y Creatividad de Pilar (DIEGEP 6085).

A su vez seleccionaré un marco teórico para el análisis de los casos a partir del concepto de *experiencia* en John Dewey como núcleo central para pensar las praxis educativas y artísticas que aquí se indaguen.

Asimismo, procuraré resaltar desde el enfoque socio-histórico como perspectiva situacional de la enseñanza, en este caso actoral, a partir de la lecturas de Vygotsky en su Psicología del arte y “El problema de la psicología del trabajo creativo del actor” y, en su línea de pensamiento, las de Baquero en el campo educativo y de Anton Franks en la pedagogía teatral, para pensar la enseñanza teatral en ámbitos educativos formales en educación superior.

En cuanto al encuadre de las experiencias educativas teatrales, virtualidad y nuevas tecnologías trabajaré a partir del abordaje de Delgado y Scovenna.

También señalaré la pertinencia de los conceptos de convivio, tecnovivio y liminalidad de Dubatti para situar las experiencias pedagógicas teatrales aquí exploradas. En línea con dicho enfoque tomaré el trabajo de Delgado y Scovenna como antecedentes para el inicio de esta investigación, poniendo el foco en experiencias educativas institucionales. En relación a los conceptos específicos sobre actuación teatral y actuación en el lenguaje audiovisual, tomaré como premisas el trabajo de Karina Mauro acerca de la sistematización de la actuación como objeto de estudio, el concepto de situación de actuación y los usos recurrentes del lenguaje audiovisual en los procesos de formación actoral.

A propósito de los conceptos que aquí se abordan acerca del lenguaje audiovisual, y su vinculación con el teatro y el concepto de puesta en escena, trabajaré en torno a producciones de Jacques Aumont, Huhtamo y Eduardo Russo seleccionadas.

Por último, atenta a las referencias para enmarcar en el contexto artístico contemporáneo las experiencias aquí desplegadas, trabajaré en torno a las categorías de impredecibilidad, caos y contradicción que desarrolla Abuín González.

## **Teatro y pantallas**

“La modificación de las *condiciones objetivas* de la práctica docente para el desarrollo de experiencias educativas que provoquen curiosidad y que fortalezcan las interacciones entre docentes, estudiantes y conocimiento, requiere de una filosofía y una pedagogía crítica de la experiencia, que apunte al desarrollo de un pensamiento experimental y reflexivo.” (Pérez Lus, 2017: 138)

Para retomar la iniciativa de Pérez Lus de promover una pedagogía crítica de la experiencia es vital considerar que las condiciones objetivas para las prácticas del teatro educacional fueron atravesadas por un vendaval farragoso en el cual la relación distópica entre cuerpo, presencia y virtualidad asumió su protagonismo. Cabe señalar que estas prácticas de enseñanza se dieron en un contexto local donde la desigualdad social es estructural y el acceso a bienes, tan esenciales como dispositivos de conexión a internet y espacios en sus viviendas con un mínimo de privacidad para continuar sus estudios, eran escasos en la población estudiantil relevada. La incesante preocupación colectiva acerca de la emergencia sanitaria y las dificultades económicas que transitaban nuestros estudiantes, a pesar de los apoyos estatales para intentar paliar esa realidad, también eran parte de las problemáticas que nos aquejaban. Si bien no me concentraré en este aspecto, es evidente que subyace a cualquier lectura del período.

Sin menoscabar la cuestión social y económica, pero procurando concentrarme en los aspectos que puedo indagar, puedo pensar a la pandemia como acontecimiento fortaleciendo su impronta de imprevisibilidad con la que irrumpió en las prácticas docentes aquí observadas: “(...) lo que llega, lo que viene por sorpresa y no se puede anticipar, ni programar, ni planificar; es lo que irrumpe y rasga la continuidad de una determinada experiencia del tiempo” (Bárcena, 2012:69)

Dentro de las nuevas condiciones para la enseñanza teatral que aparecieron a raíz del período de aislamiento social, las prácticas de pantalla reinaron en un mar de dudas. A

propósito de ello, puedo relacionar con la siguiente idea de Huhtamo: “(...) las pantallas poseen una tendencia a convertirse en invisibles: ellas median percepciones (...) no clavamos los ojos en las pantallas, miramos lo que se transmite.” (Huhtamo, 2012). En las situaciones aquí analizadas, podría decir que en su invisibilidad radicó el problema que interrogo en este trabajo. ¿Aceptar la práctica de pantallas y el lenguaje audiovisual como posibilitador de prácticas liminales o reforzar los límites de la teatralidad<sup>4</sup> en la enseñanza en la contemporaneidad?

Esa mediación a su vez está íntimamente ligada con la reproductibilidad técnica de la que habla Walter Benjamin (1936) en cuanto a la alusión, por un lado, a las industrias culturales y la cuestión aurática y, al mismo tiempo, a una predicción acerca de la actual democratización de los medios de producción audiovisual y creación de contenidos para redes sociales. Dichas relaciones, si bien tenían antecedentes en la práctica artística tecnovivial, en las situaciones de enseñanza teatral eran prácticamente inexistentes.

A propósito Aldo Pricco, reflexiona sobre este acontecimiento:

“Es obvio que la televisión y el cine construyen sensaciones y la emoción de la expectatoriedad con movimientos de cámaras, tomas, ángulos diferentes, encuadres, sonidos y música, iluminación, escenografía y - sobre todo - edición. En efecto, en los nuevos “panales” se tiene la sensación de espiar por una *webcam* el cuadro limitado de una direccionalidad a un punto focal de atención visual sujeto, encima a *delay*, interrupciones, congelamiento (...)” (Pricco, 2020)

En esa tensión entre la ausencia de convivio, las prácticas de pantallas y el desarrollo obligado del tecnovivio en un encuadre pedagógico teatral es dónde reside mi interés acerca de cómo se presenta, en este contexto, el lenguaje actoral.

Pricco dice: “Mientras la empatía eventual del cine y de la televisión obedece a convenciones, tecnología específica y efectos, estos resultan inexistentes en la precariedad terminante de la videoconferencia. (Pricco: 2020, 16) Sobre este punto debatiré en torno a las experiencias relevadas acerca de si esa precariedad aventuró una impronta de experimentación sobre rudimentos del lenguaje audiovisual en las clases de actuación o, por el contrario, solo remarcó la ausencia del convivio.

---

<sup>4</sup> “La teatralidad tiene que ver fundamentalmente con la mirada del espectador. Esta mirada señala, identifica, crea el espacio potencial en el cual la teatralidad va a poder ser localizada. (...) Esta mirada siempre es doble. Ve lo real y la ficción, el producto y el proceso. (...) Entonces, decir que hay teatralidad, es identificar en el actor un juego de fricciones entre códigos y flujos, entre simbólico y semiótico, entre caos y orden con los cuales el actor actúa. Son en estos frotamientos, fricciones, alternancias de donde actores y espectadores encuentran el placer del teatro”. (Feral, 2003:45)

## 2. Desarrollo conceptual

- **Noción de proceso**

A continuación comenzaré a delinear algunos conceptos claves a los que haré referencia en el trabajo.

En primer lugar, cuando me refiero al proceso, estoy nombrando al conjunto de actividades y tránsitos de aprendizaje que ocurren a través de la interacción social y cultural en los espacios de enseñanza teatral delimitados.

En particular, analizaré aquí el proceso de enseñanza y las observaciones acerca del aprendizaje en teatro desde el rol docente. Para ello traigo a colación el pensamiento de Scovenna:

“Así la experiencia pedagógica, que fomenta las circunstancias para que surja el acontecimiento teatral, posee además cierta singularidad originada por el especial entramado de los procesos complejos que le dan forma y la diferencian de otros acontecimientos. A los dos tipos de procesos complejos que definen el acontecimiento pedagógico-teatral, los identificaremos como las acciones de “estudiantar” (Fenstermacher, 1989, p. 154) y acciones de teatrar.” Cuando me refiero a las acciones de estudiantar, estoy nombrando al conjunto de actividades que los y las estudiantes desarrollan para apropiarse de los contenidos (tratar con los profesores, resolver las tareas asignadas, leer la bibliografía, elaborar resúmenes, identificar dificultades, hacer consultas, ejercitarse, etcétera). En cuanto a las acciones de “teatrar”, se traduce en el conjunto de actividades que desarrolla el oficio actoral: ensayar, crear escenas, analizar textos dramáticos para la actuación, memorizar textos dramáticos, desarrollar una caracterización actoral, etc.)”

A su vez, Scovenna genera una nueva categoría para singularizar los procesos de enseñanza y aprendizaje teatrales:

“En las experiencias de teatro educacional, los estudiantes juegan en simultáneo, un doble juego: el de crear acontecimientos de aprendizaje y acontecimientos teatrales que se implican y enriquecen mutuamente. A esta confluencia de procesos complejos la podemos llamar *estudianteatrar*.” (Scovenna, 2020)

El carácter singular de los procesos de aprendizaje y enseñanza teatral, a los que haré referencia en este trabajo, reside por un lado comprender a la actuación, y al teatro en acto, como algo que se construye. Es decir que no existe previamente, aun cuando se cuente con un texto dramático previo. En la praxis específica del actor, siguiendo a Raúl Serrano, pedagogo teatral y director<sup>5</sup>: “El actor se convierte así en el sujeto que construye- consigo mismo como material y como herramienta- su propio personaje a la par que ayuda a construir el acontecimiento dramático.” En la misma línea de pensamiento puedo reforzar las ideas de proceso y aprendizaje teatral con el pensamiento de Astrosky, especialista en pedagogía teatral<sup>6</sup>: “Cuando nos referimos específicamente al aprendizaje nos estamos refiriendo a la modificación de la conducta, a la que por ahora estableceremos como el proceso de abandonar algo que tenemos, conocido, para buscar algo nuevo, desconocido.” Si bien este significado puede variar de acuerdo a distintas poéticas teatrales y concepciones pedagógicas que de allí emanen, aparece una constante en descifrar que en todo proceso de aprendizaje teatral existen puntos de llegada que no son conocidos de antemano en las fases iniciales del mismo. Uno de los aspectos que caracterizan estos procesos tiene que ver con la contradicción, como base de la conducta del trabajo creativo del actor en el análisis que realiza Vygotsky. Esta contradicción puede vincularse, en la conducta actoral, por un lado en relación a la construcción imaginaria de los conflictos y tensiones que transitan los personajes. En esos conflictos, por ejemplo entre lo que desea el personaje y lo que debe hacer, se construyen tensiones que sostienen la conducta actoral. Por otro lado, la contradicción se vincula también a la relación entre texto y subtexto. Dicha relación, desarrollada por Vygotsky, afronta el problema del pensamiento oculto tras las palabras, como ejemplo de que el pensamiento posee una base afectiva. Por último la contradicción también podría presentarse, en algunas poéticas, al nivel de la composición actoral como tensión entre el texto dramático o narrativo al que se ciñe y el material actoral propiamente dicho, en función del grado de autonomía que desarrolla la actuación respecto del texto al que se supedita.

Por otra parte, otra de las premisas en torno a los procesos de enseñanza y de aprendizaje teatrales se vincula a la improvisación actoral como herramienta. Podemos encontrar distintos abordajes para encarar la improvisación teatral: en los límites de un texto dramático, narrativo o a partir de otros elementos como disparadores de la acción

---

<sup>5</sup> Serrano, Raúl (2013): *Lo que no se dice. Una teoría de la actuación*, Atuel, Buenos Aires.

<sup>6</sup> Astrosky, Debora (2013): *Pedagogía teatral. Una mirada posible*, T. ediciones, Buenos Aires.

dramática. Si bien se puede ubicar desde Stanislavski a nuestros días la concepción de la improvisación como la herramienta por excelencia para la creación actoral, elijo poner el foco en lo que refiere a la espontaneidad y la aceptación. En relación a ello Johnstone<sup>7</sup> describe con experticia los procesos de aceptación, resistencias o bloqueos y logros que se presentan en una clase de actuación al tiempo que pondera la espontaneidad, como conducta clave en la constitución de un actor/actriz o en el caso de profesores de teatro en formación. Cuando me refiero a espontaneidad estoy ponderando lo que acontece, incluso el accidente o error, como material desde el cual el sujeto en situación de actuación construye ficción asumiendo lo impredecible, la conciencia y el azar como elementos estructurantes.

En relación a la espontaneidad y lo impredecible Nachmanovitch<sup>8</sup> indaga en los procesos de improvisación y composición artísticos a partir de los cuales desarrolla aspectos que creo sustanciales para analizar los casos que se presentan en este trabajo. Por un lado rescatar el poder de los errores: es decir la ponderación del accidente y del imprevisto en el proceso de aprendizaje. Se trata de observar en las intervenciones pedagógicas, cómo se habilita la construcción de conductas actorales más complejas y espontáneas a las cuales, a partir de rescatar del “error” aquel puntapié para abordar un proceso no unívocamente ligado a la racionalización excesiva de los elementos teatrales. En la complejidad de los procesos descritos, como señala Serrano, tenemos que desarrollar la mirada del submarino, término creado por este maestro para dar cuenta de la concentración en el aquí y ahora de la ficción y en, lo que respecta al rol docente, atender de modo sistemático al rescate de los hallazgos que los y las estudiantes logran en los procesos de improvisación.

Otro de los aspectos que suma a la complejidad de los procesos pedagógicos que aquí analizo es poder ubicarnos en algunas fronteras conceptuales sobre lo teatral. Si bien, en la multiplicidad de factores que se suscitan en una experiencia pedagógica y, más aún en las inusitadas características que tuvieron en la virtualidad se produjeron mutaciones en las concepciones, siempre detrás de una práctica de enseñanza, en este caso actoral, hay una concepción teatral y pedagógica más o menos consciente. De modo que es recurrente la carencia de reflexión acerca de qué, por qué y cómo se enseña, en una “laxa relación entre teoría teatral y prácticas en nuestras aulas” (Pricco, 2020, 18)

---

<sup>7</sup> Johnstone, K. (2003): *Impro. Improvisación y el teatro*. Cuatro vientos, Editorial, Santiago de Chile.

<sup>8</sup> Nachmanovitch, S. (2007): *Free play. La improvisación en la vida y el arte*. Paidós, Buenos Aires.

La reproducción de modelos aprendidos, viene en muchos casos a ser el salvavidas que reitera prácticas “efectivas”. La paradoja sería que lo mismo que podemos observar en la acción de “estudianteatrear”, se reitere en quienes enseñamos ya que también recurrimos a esas prácticas efectivas que parecen resolver los problemas. Pricco señala este problema con contundencia al observar que el “(...) estereotipo de que el arte no puede ser también vecino del pensamiento riguroso y la doxa, de que todo pasaje de una saber implícito a otro explícito atenta contra ciertas libertades” (Pricco, 2020, 20) es un ideario muy pregnante. Incluso las tendencias al ludismo, o juego por el juego mismo, y al expresivismo van de la mano con cierta aversión a poder sistematizar las prácticas, posicionarse teóricamente y conceptualizar a partir de ellas. Como si de ello se tratara una renuncia al arte. En el marco de un contexto contemporáneo de las artes, evitar lo conceptual es un denodado intento por descontextualizar y empobrecer las prácticas artísticas y pedagógicas correspondientes.

En esta línea señalan Belinche y Ciafardo: “En la educación artística, la ruptura con el estereotipo –como único recurso para el aprendizaje de las técnicas– ameritaría una revisión de las llamadas ejercitaciones. Éstas suponen un final esperable: ante un conflicto compositivo sólo existe un camino y un resultado previsto de antemano. Por el contrario, la educación artística debería promover en el alumno la idea de que los caminos son múltiples y que existe gran variedad de resultados probables.”(Belinche y Ciafardo: 2008)

### **Experiencias artísticas y pedagógicas**

El término *experiencia* tiene un uso, podríamos decir, omnipresente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en este caso teatrales. Como concepto tiene diversas acepciones entre las cuales elegiré algunos de los significados más pertinentes para analizar las prácticas aquí seleccionadas. ¿Cuál sería la relevancia? Precisamente en encontrar una variable para observar, a través de la práctica reflexiva, si se producen experiencias que sean transformadoras-

Carneiro nos dice:

“El término *experiencia*, derivado del latín *experientia*, se ha utilizado siempre en su sentido más amplio para designar un tipo de conocimiento adquirido mediante la práctica, el estudio y la observación” (Carneiro: 2013)

La idea de experiencia, ligada a la concepción acuñada por Dewey, nos invita a pensar a la misma como: “(...) el resultado de la interacción entre una criatura viva y algún aspecto del mundo en el que vive” (Dewey, 2010: 122) En este sentido, en la experiencia, se establecen dos aspectos fundamentales: la interacción, o su aspecto relacional, y la contextualización de dichos procesos. Esta concepción entra en diálogo con aquella que supone pensar a los acontecimientos, como por ejemplo la situación en pandemia, como fuentes de experiencias sensibles a partir de lo que vivimos y como consecuencia de la relación del mundo que nos rodea (Contreras y Pérez de Lara Ferré, 2013:21)

Volviendo a Dewey, la idea de proceso es fundamental para pensar las experiencias pedagógicas teatrales. En cuanto a ello, el tiempo oficia como organizador. A propósito dice:

“El tiempo, como organización del cambio, es crecimiento, y crecimiento significa que una serie variada de cambios entra en los intervalos de pausa y descanso, de conclusiones que se convierten en los puntos de partida de nuevos procesos de desarrollo. (Dewey, 2010: 90)

Esas experiencias se dividen en dos tipos: una ligada al conocimiento que se acumula, perdura y se desarrolla y otra en relación a formar parte de una comunidad, lo cual permite consolidar dichos conocimientos a lo largo del tiempo. No hay experiencia social separada de la individual y viceversa. Aquí es interesante vincular el pensamiento de Vygotsky acerca del significado social del arte. Si pensamos al arte como una experiencia, incluso en la complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje teatrales, podemos acudir a esta concepción desde el enfoque sociohistórico:

“El arte es lo social en nuestro interior, e incluso cuando su acción la lleva a cabo un individuo aislado, ello no significa que su esencia sea individual. Resulta bastante ingenuo y desatinado confundir lo social con lo colectivo, como en una gran multitud de personas. Lo social también existe cuando hay una persona, con sus experiencias y tribulaciones individuales.” (Vygotsky: 2013)

Retomando la cuestión temporal ligada a las experiencias, es llamativa la reflexión de Dewey en los albores del Siglo XX sobre el apresuramiento y las consecuencias que de allí emanan, por ejemplo, en las experiencias pedagógicas. La actualidad, y profundización, de dicho proceso resulta inquietante en el contexto actual.

Dewey dice a propósito:

“Vivimos en un entorno humano apresurado e impaciente, con experiencias de una pobreza casi increíble, todas ellas superficiales (...) Lo que se llama experiencia está tan disperso y mezclado que apenas merece ese nombre. La resistencia se trata como un obstáculo que hay que superar, en lugar de como una invitación a la reflexión. El individuo empieza a buscar, incluso más inconscientemente que por elección deliberada, situaciones en las que pueda hacer tantas cosas como sea posible en el menor tiempo posible. (Dewey, 2010:123)

La prisa y el efecto inmediato para pensar las experiencias del individuo aislado, es otra de las particularidades que aparecerán en los procesos aquí descritos. Más aún, si nos circunscribimos al recorte temporal del período de aislamiento social por la pandemia las experiencias pedagógicas teatrales que en este trabajo se ponen en diálogo refuerzan la vigencia de esta mirada del apresuramiento. ¿O acaso este apresuramiento es la manifestación visible y temporal de resistencias y superficialidades frente a procesos por demás complejos como el del aprendizaje teatral? El factor de resistencia invita al estudiante, a rehacer o reelaborar experiencias pasadas y a los y las docentes a poner en valor dichas trayectorias de modo tal que habilite la “(...) conciencia como principio de tal transformación.” (Dewey, 2010: 28)

Otro de los aspectos que me interesa destacar es la noción de continuidad ligada a la experiencia es decir que, parafraseando a Dewey, la experiencia en el arte es un movimiento continuo, de anticipación y acumulación que posee una consumación provisional, ligada a un corte de esos procesos pero que en su materialidad está continuamente en movimiento.

Ese aspecto considero que es fundamental para entender los procesos de enseñanza y aprendizaje aquí señalados, a pesar de que la culminación de los procesos sea impuesta por los tiempos institucionales.

La idea de experiencia ligada a la interacción, ya sea en términos de Dewey o en la vinculación con el pensamiento vigotskiano de interiorización de la cultura, se dan en un proceso de oposición, tensión y equilibrio a partir de dicha tensión (Dewey, 2010: 15) Incluso este autor señala que en un mundo completamente perturbado se da el equilibrio, nuevos ajustes y, por ende, una nueva relación con el ambiente. El correlato de dicho aspecto con las tensiones, ajustes y equilibrios que se produjeron en “ese

mundo completamente perturbado” que fue la pandemia permite pensar estos procesos en dichos términos.

La experiencia como logro de un organismo en sus luchas y realizaciones dentro de un mundo de cosas (Dewey, 2010: 22) articula plenamente sentido con el conflicto, como elemento nuclear del lenguaje teatral.

Partiendo de la conceptualización anterior acerca de la experiencia, como eje esencial en los procesos de aprendizaje y enseñanza teatrales, puedo abordar ahora la idea de experiencia, como sinónimo de experimentación. En relación a ello Vygotsky nos indica que siempre se trata de pensar esas experiencias, artísticas y estéticas, desde una categoría histórica y de clase. A su vez Vygotsky plantea que el contexto de esas experiencias es a su vez histórico e individual. Proceder en el reconocimiento histórico del problema, supone poner el foco en las determinaciones y relaciones que el contexto particular imprime en dichos procesos. Por ello, es esencial en relación a los casos que aquí indagaré observar, además del contexto global, las particularidades de cada institución que promueven experiencias tan disímiles.

En línea con ello puedo vincular la idea de giro inesperado, y la aparición de que “(...) la espontaneidad lo salva de ser mecánico” cómo señala Dewey en torno a las experiencias. Cuando se refiere a lo mecánico se puede relacionar con los automatismos y repeticiones de recursos que, en la actuación, suelen aparecer de forma estereotipada como por ejemplo gestos y cadencias en el habla. Esa disposición a valorar lo inesperado, lo que acontece en el proceso de experimentación, lo que sale del control previo, es una cualidad artística y pedagógica que en los procesos que aquí analizaré tuvo diversas formas y resistencias. Aprender a observar y valorar las experiencias pedagógicas teatrales “(...) como material fraguado de incertidumbres (...)” (Dewey, 2010, 50) sería un buen intento de evitar la mecanización de la enseñanza. Y, si hay algo que nos dejó el período pandémico, es la certeza de la incertidumbre como terreno.

En lo que respecta a la intervención docente, es interesante retomar el concepto de Baquero, acerca de las intervenciones contextualizadas (Baquero, 2010, 204) De aquí también se desprende la imposibilidad de establecer un único parámetro acerca de cómo se presentaron las prácticas docentes en las distintas instituciones a las que pertenecen. En los relatos de las y los docentes que aquí se recuperan se advierten experiencias en las cuales las intervenciones eran moneda frecuente o donde, de acuerdo a los acuerdos institucionales, se establecen otros plazos. En cualquier caso, las intervenciones contextualizadas dejaron ver la necesidad de toma de decisiones constantes, a veces en

soledad en pos de sostener ese nuevo encuadre de enseñanza teatral a través de pantallas.

Para Dewey, la forma es el carácter de toda experiencia que es una experiencia (Dewey, 2010, 154) La experiencia acumulada crea incertidumbre y anticipa resolución. Por ello describe, en los procesos de experiencias artísticas (aquí pedagógico teatrales) además de la continuidad o el carácter temporal, la acumulación, conservación, tensión y anticipación como condiciones formales de la forma estética (Dewey, 2010, 155)

Esa tensión al interior de la forma, es decir en la estructuración del material, en el caso de este trabajo la creación de trazas de actuación en encuadres pedagógicos, tiene para Vygotsky a la contradicción como estructura e incluye, siempre, un componente afectivo. Tensión y contradicción, aunque no sean sinónimos bien pueden enmarcarse en esa paradoja entre forma y material que señala Vygotsky:

“(...) una obra de arte se distorsiona irreparablemente si tomamos su forma y la aplicamos a otro material. Con ese otro material, esa forma se revela como algo completamente distinto.” (Vygotsky: 2013) <sup>9</sup>

Para determinar la importancia del material, en el caso de una escena como las que se desarrollaban en las experiencias relevadas, es preciso observar si la composición actoral adquiere autonomía respecto a la historia (por ejemplo texto dramático y/o narrativo como disparador) o se organiza de modo unívoco en relación a esa referencia. Los materiales serán aquí los procesos actorales de cada estudiante, las trazas de actuación que generan y su estructuración. Cabe señalar que la narración en el lenguaje actoral no está únicamente al servicio de su componente comunicativo, como analiza Dubatti. Otros niveles o capas de relato, que acontecen en la experiencia, componen el lenguaje actoral si no queremos reducirlo exclusivamente a un vehículo de representación de un texto. Aquí también se hace presente la idea de contradicción, que señalé previamente en torno a los procesos de actuación.

A su vez en algunas de las prácticas situadas aparece, como señala Pricco, la prioridad del relato asociado a la búsqueda inmediata de resultados:

---

<sup>9</sup> Vygotsky dice: “La relación entre material y forma en una narración es, por supuesto, idéntica a la existente entre historia y argumento. Si queremos saber hacia dónde evoluciona la obra de un poeta, debemos investigar las técnicas que utiliza: cómo trata el material a lo largo de la narración y cómo lo transforma en argumento poético. La historia (material) de una narración guarda con la narración de la que forma parte la misma relación que las palabras individuales con un verso, la escala con la música, los colores con la pintura. La trama (forma) mantiene con la narración la misma relación que los versos con la poesía, una melodía con la música, un cuadro con el arte de la pintura. En otras palabras, estamos tratando con las relaciones entre porciones individuales del material, lo cual significa que en una narración el argumento mantiene con la historia la misma relación que la forma con su material.” (Vygotsky: 2013)

“(…) nos preocupa la prioridad del relato (el apuro estudiantil por arribar al final de los argumentos) por sobre la experiencia estética, y el “apuro” por resolver conflictos de juegos y situaciones dramáticas y teatrales. (Pricco, 2020,18)

- **Impredecibilidad y caos**

En cuanto a la relación, genérica, que desarrollaron estas experiencias situadas en contexto me resulta preciso agregar a los conceptos de experiencia y proceso antes desarrollados, las nociones de impredecibilidad y caos. Abuín González, señala que existe una dinámica no lineal en las experiencias artísticas. Me atrevo a trasladar dicho concepto a las prácticas pedagógicas teatrales estudiadas. En esa dinámica no lineal, la noción de lo impredecible es sustancial. ¿Cuál sería su importancia, más allá de lo evidente del contexto en cuestión? En asumir que toda experiencia artística y/o artística pedagógica se funda en un componente complejo que oscila entre el orden y el desorden y revela la insoslayable importancia de aquello que acontece, en analogía con los procesos de improvisación actoral. Por ello resulta muy útil por un lado el análisis de la liminalidad, que presenta Abuín González en ese “bucle extraño” que produce el teatro contemporáneo (y sus correlatos pedagógicos). En una “era de fragmentación y caos, o uno de ellos” como señala Abuín González, es menester desnaturalizar esas experiencias para poder observar los procesos de enorme complejidad que acontecen en los diferentes encuadres pedagógicos teatrales expuestos.

La tensión entre lo que este autor señala cómo el desorden total y el orden esclerosado de los procesos, y todos los grises que en medio se pudieran vislumbrar, serán aspectos a señalar en las experiencias aquí relevadas. Más allá de que no es la intención de este trabajo hacer sentencias sobre dichas experiencias, resulta muy provechoso asumir esa “perspectiva procesual” (Abuín González, 32) en la cual las contradicciones se presentan como un problema estético.

Esas contradicciones, también se ven manifestadas en las decisiones que los y las docentes tomamos frente a la disyuntiva. Como describe Pricco:

“(…) una opción (que se puede comprobar aunque no parezca creíble) es “no hacer nada”, en sentido literal. Otra alternativa consiste en esforzarse por simular que es posible reponer el ausente convivio áulico por la mediación tecnológica. Una tercera opción - a la que adherimos- resulta de asumir la contingencia y sus limitaciones. (Pricco: 2020,14)

- **Convivio, tecnovivio, liminalidad y enseñanza de actuación.**

¿Se puede enseñar a actuar en convivio sin la experiencia del mismo?  
 ¿Cómo se derriba la cuarta pared en el *zoom*, cómo se incide en el espacio físico del espectador en el tecnovivio, cómo se interviene directamente sobre los cuerpos de los espectadores? (Dubatti, 2021, 327)

“No se qué podía pasarme en el convivio con otros hasta que no lo experimento”<sup>10</sup>. La idea de convivio teatral, como reunión territorial de cuerpos y de encuentro con otros y su mirada en territorio compartido, está ligada a la experiencia. Los procesos pedagógicos teatrales, en gran medida, dependen de los encuadres que intentan recuperar trazos de esas experiencias conviviales, a la manera rescatar las trazas de actuación que señala Mauro. Sin la experiencia y sin el tránsito por ese proceso complejo no hay condiciones para que se produzca el aprendizaje.

Ahora bien, se opone al concepto de convivio, la noción de tecnovivio:

“Lo opuesto al convivio es el tecnovivio, es decir, la cultura viviente desterritorializada por intermediación tecnológica. Se pueden distinguir dos grandes formas de tecnovivio: el tecnovivio interactivo (el teléfono, el chateo, los mensajes de texto, skype, etc.), en el que se produce conexión entre dos o más personas; y el tecnovivio monoactivo, en el que no se establece un diálogo ida y vuelta entre dos personas, sino la relación con una máquina o con el objeto o dispositivo producido por esa máquina.” (Dubatti, 2021: 46)

Por su parte en el tecnovivio radica su dimensión textual de forma rectangular por la pantalla, condición sine qua non que organiza esa experiencia. Por ello, a esta noción de tecnovivio, la hilvano con las ideas de Huhtamo acerca de concebir el lenguaje audiovisual desde el estudio de las prácticas de pantalla. En esa suerte de estudio de los antecedentes cinematográficos denominado “pantallalogía” por Huhtmano, hay más cruces entre el lenguaje teatral y el audiovisual que los evidentes. Desde la práctica de teatro de sombras hasta las incursiones por los panales virtuales<sup>11</sup> existieron nexos entre ambos lenguajes en los cuales el teatro se sirvió de las pantallas en el aquí y ahora

---

<sup>10</sup> “No sé qué va o podría pasarme en el convivio con los otros hasta que no lo experimento (no lo puedo prever ni en su singularidad ni en su complejidad); una vez en convivio, será tal que el vértigo de sorpresas, estimulaciones sensoriales, asociaciones, sentimiento, pensamiento, recuerdos, emociones, abducciones que se generarán en la zona de afectación con los otros, que no podré apresarla en una construcción de lenguaje o a través de una tecnología.” (Dubatti, 2021, 318)

<sup>11</sup> Aldo Pricco utiliza la metáfora acerca de los “panales virtuales” para caracterizar las prácticas pedagógicas teatrales virtuales durante la pandemia de Covid19.

teatral. Si, como dice Dubatti, el teatro o convivio se funda en el encuentro territorial de los cuerpos el tecnovivio, lo sitúa en la mediación tecnológica.

Más allá de la definición por uno u otro lenguaje (teatral o audiovisual) lo cierto es que esas experiencias de hibridez habilitan nuevas oportunidades:

“El cruce tecnovivio y convivio genera infinitas posibilidades poéticas, incluso aquellas en las que la liminalidad entre convivio y tecnovivio está tan lograda que se los confunde o no puede distinguirse uno del otro” (Dubatti, 2020:49)

Esas posibilidades poéticas, en los procesos pedagógicos aquí relevados, permiten pensar que es preciso tomar conciencia que entre las experiencias de convivio y tecnovivio no hay una sustitución superadora, sino alteridad, tensión y cruce. (Dubatti, 2020: 50)

En la cultura tecnovivial<sup>12</sup> en la que estamos inmersos, más allá de las contingencias de la pandemia antes subrayadas, la problematización sobre el alcance e influencia que las prácticas de pantalla tienen en la vida cotidiana obliga a observar su correlato ficcional, sobre todo si creemos que es indispensable poner en valor los imaginarios con los que los y las estudiantes arriban a las clases de actuación.

Dubatti señala que hay, además, una tercera zona donde se registran cruces, hibridez y mezcla, yuxtaposición, intercambio o comunidad entre convivio y tecnovivio. La llama liminal, en los sentidos de conexión, pasaje y umbralidad, compartido por ambas experiencias. (Dubatti, 2021:316)

### **Actuación frente a cámara**

Al indagar sobre el problema de la actuación teatral, en procesos pedagógicos y su relación con el lenguaje audiovisual, hay una referencia para la sistematización de los conceptos que es el trabajo de Karina Mauro. El concepto principal que rescato es el de analizar la actuación en términos de situación. Esta autora encuentra que lo que distingue a la situación de actuación de otras conductas posibles es el contexto simbólico que lo define. Una situación de actuación, para ser considerada como tal, difiere de una conducta cotidiana solo por el hecho de que se produce ante, y para, la mirada de otro sujeto y de acuerdo al contexto espacio temporal en el que se desarrolla, define su especificidad. Refiere a su vez a una correspondencia con el pensamiento filosófico de Merleau Ponty acerca de comprender al sujeto, en tanto éste está situado.

---

<sup>12</sup> “Esas prácticas mediadas tecnológicamente que permiten la desterritorialización” (Dubatti, 2021: 316)

En el caso del convivio teatral, es la mirada de un otro el que focaliza y sitúa la actuación como tal. Por lo cual la situación de actuación, en dicho lenguaje, supone esa relación entre un sujeto que hace y otro que mira como germen de teatralidad.

En el caso del lenguaje audiovisual, es la cámara la que ocupa el lugar de la mirada. La mirada mediada por un artefacto como la cámara supone un cambio radical en la concepción de la actuación. Por ello es que, en las experiencias pedagógicas teatrales en virtualidad, ese cambio tan sustancial promovió experiencias tan disímiles a la par de diversas resistencias ya sea en el estudiantado o en el cuerpo docente. En términos de Comolli, el cambio radical sería precisar cómo la mirada del espectador es lo que se encuadra. A propósito de la acción de encuadrar, este autor plantea la idea de que dicha acción es “(...) fabricar un mirada fragmentaria, inválida, incómoda” (Comolli, 1998:214). La incomodidad de esa mirada, en el caso de estas experiencias, radicaría por un lado en el cambio de soporte para desarrollar la actuación y en la obligación de tomar decisiones acerca de cuál es el recorte que se ve de la traza de actuación. Si bien en teatro puede tener alguna analogía, en general la relación es la inversa: el espectador omnisciente encuadra con su mirada el suceso teatral.

Otra de las características de la situación de actuación en cine, para precisar lo que subraya Mauro, es la fragmentación. Es decir que frente a la continuidad de la experiencia actoral teatral como certeza de la actividad (nunca, ¡jamás! debe interrumpirse la representación durante una función por cuestiones relativas a la actuación... Hemos repetido hasta el cansancio esta máxima en las clases de teatro). En la actuación en cine la fragmentación es su cualidad temporal. Esa situación de actuación fragmentada es la que se presentaba como posibilidad en los encuadres de trabajo de las clases en virtualidad. Dicho cambio sustancial en la concepción temporal es uno de los rasgos más relevantes a la hora de analizar las experiencias pedagógicas.

Mauro a esas situaciones de actuación fragmentarias, características del cine, las denomina *trazas de actuación*. Este concepto también es relevante para las experiencias teatrales a través de pantallas ya que, por la misma naturaleza del dispositivo tecnovivial, las posibilidades de desarrollar actuación se aventuraban en momentos, instancias o trazas en las que, con mayor o menor agudeza, los y las docentes logramos detectar y favorecer el desarrollo de los procesos en los y las estudiantes. No obstante, interrogando en concepciones teatrales menos hegemónicas, hay líneas de trabajo en teatro y en sus correlatos pedagógicos, que conciben la actuación desde una lógica más

fragmentaria o por trazas, y en ese desarrollo radica su potencialidad y metodología creativa.

### **Puesta en escena en cine y en teatro**

Otro de los conceptos que puedo observar en torno a estos fenómenos que poblaron las pantallas de las clases de actuación, es el de puesta en escena. Es una obviedad señalar que es un concepto ligado a la tradición teatral, pero que en relación al cine adquiere otro calibre. Poner en escena ante todo es encuadrar dice Aumont (Aumont, 131). Decidir si seguir al actor o dar prioridad al encuadre. Aquí la referencia a “lo natural”, como ideal de lo neutro, lo espontáneo, no es otra cosa que una construcción tan artificial como otras. Pero, tanto en el análisis que Aumont desarrolla sobre el cine como en muchas referencias teatrales sigue teniendo una preeminencia sobre otras construcciones y poetizaciones. En principio cuando Aumont se refiere a una historicización de este concepto en cine, se evoca como punto de partida a la escena italiana. De modo sintético, cuando me refiero a puesta en escena teatral me refiero a todos los procedimientos del tratamiento del espacio y de la actuación que convergen en la obra de teatro. La puesta en escena como tal, existe como trabajo autónomo desde fines del siglo XIX con el advenimiento de dos tendencias opuestas: el realismo y la voluntad opuesta de construir un universo escénico autónomo, lo más alejado posible de la representación del mundo (Ubersfeld, 2002: 93) Cuando Aumont hacer referencia a la puesta en escena a la italiana, habla de una concepción del espacio mimético que data de un proceso desde siglo XVIII y que encuentra su apogeo en el siglo XIX donde se “(...) conduce al espectador a imaginar la escena como un trozo del mundo”(Ubersfeld, 2020: 49). Su frontalidad y disposición aíslan al espectador del espacio escénico propiamente dicho creando una ilusión de realidad pero colocándolo por fuera de la pantalla, como si esa puesta provocara una fuerza centrífuga que expulsa al espectador.

Aumont, en relación a la puesta en escena en cine, señala que una de las características es el agrandamiento del espacio y los múltiples puntos de vista. Ya entrados los años 60 la tendencia cinematográfica, con la modernidad en el cine, rompió la mimesis de la puesta en escena con un supuesto referente en el mundo real para traer al espectador “dentro de la escena”. Por lo cual la relación de una escena igual a un plano ya estaba superada. Cuando me refiero a planos, traigo la definición de Russo al respecto:

“(…) el plano consiste en la unidad comprendida entre dos transiciones. Es un recorte de espacio, y también de tiempo. Por otra parte, corresponde como unidad a la película terminada. Las tomas lo son en el momento del registro; el plano es el resultante luego del montaje.” (Russo, 2003)

Desde Lumière<sup>13</sup>, la gran mayoría de los cineastas que trabajan en la industria se hallan prioritariamente preocupados por el control y el cálculo. En una segunda versión de la puesta en escena, Aumont, señala a Mourlet y Rossellini como referentes, y se valora aquí la capacidad de reubicar a todo control para acoger lo que se presenta. Dice: “La dialéctica del dominio y el azar es aquí del orden del ardid” (Aumont: 2012). En la espera de lo inesperado, se establece una gestión de aquello que es incontrolable. Valga la analogía con la impredecibilidad y caos, el control y el azar, ya mencionadas anteriormente como características de las experiencias artísticas, ¿y pedagógicas?, contemporáneas. Resulta, a mi entender, preciso establecer un nexo con las experiencias tecnoviviales aquí presentadas.

Por último es interesante rescatar en torno a los puntos de anclaje de la imagen en tiempo y espacio, la idea de control y azar. Aumont trabaja con una serie de ejemplos como el caso de *Dogville*<sup>14</sup> donde se produce un efecto de distanciamiento en la elección de una espacialidad convencional para la cámara. En un procedimiento que podríamos decir es más teatral, el cineasta elige potenciar esa convención. (Aumont, 161) Con el desarrollo del documental y la generalización de técnicas ligeras de realización desde fines de los años cincuenta y, aún más, desde hace una quincena de años con la aparición de las cámaras digitales, los filmes tuvieron la posibilidad de integrar fácilmente la idea de encuentro, del descubrimiento, del azar. (Aumont, 172)

La liberación de la cámara, su movilidad cada vez más absoluta y cada vez más sencilla, potenciada con el uso en los ejemplos de las clases virtuales de actuación de las cámaras de teléfonos celulares encuentra aquí un punto de conexión con la idea de la cámara desencadenada al servicio del encuentro con lo acontece en la actuación. Aumont habla de haber aprendido a utilizar el azar (Aumont, 173) y parece encontrar

---

<sup>13</sup> Aumont dice: “(…) dicha realidad hace que el cineasta tropiece con elementos sobre los cuales el control es, cuando mucho, incierto (en primer término, el actor) (...)” y, en relación al ejemplo del film *Salida de la fábrica* de Lumière “Los desplazamiento de obreros y obreras fueron convenientemente determinados; pero ello no significa que “la puesta en escena” evite el azar: ella no alcanza a las mímicas, a las miradas, a los gestos especialmente, que permanecen siempre susceptibles de sorprendernos como sorprendieron a Lumière” (Aumont, 169)

<sup>14</sup> *Dogville* de Lars Von Trier, 2003.

eco con las concepciones teatrales que ponen en valor a la improvisación actoral como metodología.

En el caso del espectador de teatro, Aumont señala que este es omnisciente: es decir que ve todo lo que sucede. Esta es una de las premisas que aparecen en las clases iniciales de actuación a fin de desarrollar la conciencia acerca de la actuación en los y las estudiantes. Frases como “todo lo que se ve en escena tiene que tener un sentido” forman parte del folklore de la clase de teatro y en las experiencias relevadas, asume una relevancia sustancial a la hora de teatralizar esas situaciones.

En el cine clásico, dice Aumont, “se asegura que el espectador vea todo”. Se produce un proceso de “desambiguación” a partir de la elección de un encuadre, o imágenes delimitadas, en particular en el cual la relación entre espectador, cineasta y personaje promueve una convención de transparencia. Recordemos que la posición arbitraria es de una naturalizada convención. Esa convención naturalizada a la que hago referencia, se emparenta en teatro con la convención realista en la que se construye una atmósfera ilusoria para el espectador acerca de la ficción que presencia.

En relación a esto último, los procesos de ruptura frente a esas convenciones también fueron de la mano con otro acontecimiento: el de la poetización de la imagen. En éste se produce una “liberación de la tutela de la cosa escrita”, suceso que en la tradición teatral también se da también en siglo XX en poéticas donde el actor creador asume el eje central de lo teatral y se corre de la mera interpretación a una concepción de actor total. La pregnancia de lo verbal en la actuación cinematográfica, cuya raíz procede de su herencia teatral, aún está vigente en los imaginarios de estudiantes y docentes. Por lo cual, en ese proceso de poetización de la imagen, intervienen procedimientos de condensación y economía narrativa, que aparecen a nivel guión, y por supuesto la construcción de metáforas.

El concepto de *Decoupage* es muy relevante a la hora de pensar estas experiencias. Aumont define al mismo como la sapienza en la ubicación de la cámara y el conocimiento de cuánto tiempo se expone, en el caso de este trabajo, la actuación. Saber dónde y cuándo poner la cámara, en síntesis, para captar la actuación. El Decoupage en teatro, si hubiera una posibilidad de hacer una analogía, sería una actividad intrínseca del espectador ya que la diferencia sustancial entre cine y teatro se sitúa en que el ojo que mira, con la mediación de la cámara, focaliza a través del dispositivo en contraparte con la focalización que debe hacer el ojo del espectador, con su correspondiente autonomía. Hay experiencias teatrales que conjugan exploraciones en torno a la

iluminación para acercar ambos lenguajes. A propósito de ello, Fwala Lo Marín recorre puestas en la escena cordobesa que indagan el cruce entre teatro y cine en relación a nuevos hábitos perceptivos y a los dispositivos de recepción. Lo Martín dice: “(...) se dan por adopción de modalidades exclusivamente cinematográficas en los códigos actorales, en los lenguajes lumínicos o sonoros, en el modo de articular las escenas, en la configuración de un dispositivo de recepción y en las intertextualidades que evocan películas o géneros del cine y la televisión” (Lo Marín, 96). Si bien este autor refiere a espectáculos teatrales, si consideramos la perspectiva situacional de las prácticas pedagógicas y buscamos no aislar la situación de clase con la producción simbólica y artística en contexto, bien pueden expandirse estos fenómenos a exploraciones en encuadres pedagógicos teatrales como los que revisito.<sup>15</sup>

En relación a los hábitos perceptivos, aquí aparece la relación con la naturaleza fragmentaria de las trazas de actuación en cine: “(...) asumimos como premisa que los nuevos hábitos perceptivos y cognitivos de los espectadores formados en el cine y la televisión están vinculados a la experiencia de lo fragmentario y de la pluralidad” (Sánchez Biosca, 1991:116)

---

<sup>15</sup> Entre los aspectos a observar en el vínculo con lo audiovisual, Lo Marín, subraya también: el dispositivo que sostiene el texto; las modalidades del montaje escénico; construcción de los fragmentos y la relación entre partes; las referencias a los textos y el código de actuación realista y sus efectos. (Lo Marín, 97). En cuanto al código de actuación realista, cuya vigencia en las referencias de estudiantes de artes escénicas trasciende las líneas vanguardistas de más de un siglo de existencia, puede sintetizarse así: “En términos escénicos el realismo es, produce y depende de la construcción artificial e ilusoria de una fluidez constante en la representación, que se organiza así como carente de excesos y de interrupciones.” (Lo Marín, 105) Estas referencias en las experiencias aquí relevadas en muchos casos obtura otras posibilidades de construcción actoral y, en los casos que deliberada y conscientemente se definieron otras perspectivas actorales para desarrollar la tarea pedagógica, las producciones tuvieron otras posibilidades expresivas.

### 3. Análisis de casos

#### **Enseñar teatro a través de pantallas: Diversidad de casos.**

Siguiendo a Scovenna y Delgado en los entornos de aprendizaje que a continuación abordaré, aparece la utilización de nuevas tecnologías las cuales oscilaron entre, por un lado, convertirse en una herramienta para fomentar la producción dramática o ser el registro testimonial y documental de lo acontecido. También encontraron su funcionalidad como puente para transmitir contenidos en un contexto donde los encuentros sincrónicos en las plataformas de video llamadas de alguna forma se convertían en territorio de encuentro.

Con el azar y la experimentación obligada como banderas aparecen, en cada uno de los casos, diversos abordajes de las situaciones de actuación frente a cámara que acontecían en esos entornos de aprendizaje. Más allá de las resistencias preliminares que aparecen en todos y cada uno de los testimonios, incluso en mi propia praxis, esos escollos derivaron en algunos casos en reflexiones sucintas. La puesta en escena arrojada al azar del encuadre de la cámara telefónica, las cámaras desencadenadas que acompañaban procesos y un juego casi a ciegas sobre la actuación en estas experiencias serán algunas de las constantes que acontecieron.

De acuerdo a las características de cada caso seleccioné para su análisis, dentro del marco conceptual que desarrollé anteriormente, los aspectos más relevantes en torno a las categorías explicitadas.

#### **Caso 1: Escuela de Teatro de La Plata (ETLP) Entrevista a Gabriela Suarez.**

La Escuela de Teatro de La Plata (ETLP) es un institución de Educación Superior, dependiente de la Dirección de Educación Artística de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, que brinda formación profesional docente y Técnica especializada en Artes / Teatro. Fue creada en 1948 por el entonces gobernador de la Provincia de Buenos Aires, Coronel Domingo Mercante, con el nombre de Conservatorio de Música y Arte Escénico. Actualmente, la ETLP tiene una matrícula aproximada de entre 650 y 700 estudiantes, y ofrece cinco carreras: Profesorado de Teatro, Tecnicatura en Actuación, Tecnicatura en Escenografía,

Tecnicatura en Vestuario, Tecnicatura en Maquillaje y una oferta para la formación en el lenguaje de Teatro para Adolescentes. La Escuela de Teatro de La Plata ya tiene 75 años de historia y un lema: «ARTE COMO CAMPO DE CONOCIMIENTO Y EDUCACIÓN COMO HERRAMIENTA DE DESARROLLO»<sup>16</sup>

### **Entrevista a Gabriela Suárez: “Un salto al vacío, sin paracaídas”<sup>17</sup>**

A partir de la entrevista a la Profesora Gabriela Suárez, docente de la ETLP tanto en la Tecnicatura en Actuación como en el Profesorado de Teatro, en las materias Actuación I, II y III y el visionado de diversos materiales de registro audiovisual de clases abiertas y muestras de trabajos de estudiantes realizadas en dicho período, recorreré algunos aspectos sobre estas experiencias.

Las prácticas a las que la docente hace referencia en la entrevista son los procesos de trabajo en la materia Actuación en el año 2020 con el grupo de 3er año, en 2021 con el grupo de 2do año de la formación superior en Actuación y del ciclo de Formación básica, o FOBA, que inicia la carrera en el año 2021.

Las clases que llevó adelante la Profesora Suarez durante este período fueron realizadas a través de la plataforma Zoom y, fundamentalmente, consistieron en encuentros semanales en los que alternaban diversos ejercicios teatrales desarrollados de forma simultánea y sincrónica con la elaboración de un proyecto grupal, como síntesis de lo abordado, en el cual las y los estudiantes elaboraban escenas.

Uno de los primeros aspectos que tengo que señalar es el interés por la sistematización de las prácticas ligadas a la enseñanza de teatro en entornos virtuales que manifiesta la docente. Ese interés se traduce en la articulación entre su praxis y la elaboración de artículos en revistas especializadas, ponencias en Congresos y el registro público de sus producciones con los grupos. ¿Por qué destaco este punto? Porque encuentro aquí un diálogo muy preciso entre teoría y práctica pedagógico-artística.

- **Experiencia y contexto**

En primer lugar aparece la premisa de una asunción de aprendizaje mutuo de parte de la docente y sus estudiantes en lo que concierne a “*lo tecnológico, lo audiovisual*” debido al contexto en el que se situaron esas prácticas. Este aspecto va a reiterarse en los

<sup>16</sup> <https://etlp-bue.infod.edu.ar/sitio/historia/>

<sup>17</sup> Frase extraída de la entrevista a la docente.

siguientes casos abordados, lo cual nos ubica en un aspecto primordial de la experiencia ligada a la incertidumbre y a la experimentación. A su vez, pude apreciar otra constante acerca de la ausencia del convivio en el aprendizaje teatral el cual Suarez ratificaba como una “presencialidad irremplazable”.

En cuanto a la noción de experiencia hay, en este caso, un interés manifiesto por la creación de materiales actorales y el crecimiento de los mismos. Las ideas de acumulación y continuidad que propone Dewey parecen ser parte de dichas prácticas. En cuanto a acumulación me refiero a una forma de trabajar con los materiales actorales surgidos durante la clase y cómo se fragua la forma final, o al menos el corte de esos procesos, para ser socializados con otras personas externas al ámbito de la clase. La continuidad, a su vez, está íntimamente ligada a dicha modalidad, ya que esa constancia de acumulación de breves trazas de actuación requiere una constancia en la temporalidad.

En cuanto a las resistencias, otro de los aspectos ligados a la experiencia, en relación al cuerpo docente Suarez narra que en una primera instancia se manifestaron distintas oposiciones a la virtualidad, pero luego, con la extensión de la situación de emergencia todos los docentes de la institución, brindaron clases a través de las plataformas. Cabe señalar que, en el caso de la ETLP, hay un escollo edilicio que impidió en 2021, con el fin del período de Aislamiento Obligatorio o ASPO, retomar la presencialidad, a diferencia de lo sucedido en otras instituciones relevadas.

En relación al contexto y diversas manifestaciones de resistencias y dificultades por parte de los y las estudiantes para transitar una experiencia en los términos planteados, aparece en el testimonio de Suarez la observación acerca de la falta de motivación por parte de los y las estudiantes. Esa falta de motivación, o espera de que algo externo (¿acaso el docente?) genere esas ansias de transitar un proceso atentan como obstáculo para las condiciones de consumación de una experiencia pedagógica teatral. Esa lectura, que la misma docente no vincula con ese contexto en particular sino como rasgo de época en la cual aparece la demanda de inmediatez en muchos estudiantes como dificultad para sostener en el tiempo un proyecto, puedo relacionarla con el apresuramiento que Dewey señala como un síntoma que aleja la posibilidad de concreción de una experiencia. En el caso de los ámbitos institucionales, esos tiempos aún se acotan más a los ciclos lectivos, por lo cual podría decir que se acentúan aún más las lógicas de superficialidad con respecto a los tiempos mínimos para desarrollar una tarea compleja. Por lo cual se establece en este punto un doble desafío para la docente:

recuperar la motivación de sus estudiantes y, a su vez, generar condiciones para la experiencia artística pedagógica en un entorno tan disímil al convivio teatral.

Las prácticas que pude reconstruir, a partir de la entrevista y el visionado de materiales, permiten vislumbrar dentro del concepto de experiencia en principio la idea de continuidad. Hay una constante reflexión y ocupación acerca de la posibilidad de que los procesos se desarrollen y produzcan una suerte de material escénico que sintetice lo abordado. En cuanto a la temporalidad y las indagaciones para la producción de escenas, ya en sus consignas proponía un límite temporal (4 minutos) dentro del cual desarrollar las propuestas. Esa toma de decisión en torno a la duración de los materiales actorales, a su vez, logra la expansión en la duración final de las elaboraciones que se socializaron en las clases abiertas virtuales. Lo cual hace pensar que la posibilidad de articular la actuación en trazas o momentos, siguiendo a Mauro, asociado con el lenguaje audiovisual favoreció la posibilidad de desarrollo en estas prácticas liminales. Suarez plantea una premisa para abordar las situaciones de actuación filmadas: “no preocuparse por la totalidad, frente a las dificultades de auto filmarse y la tensión que eso implicaba.”

- **Proceso y concepción actoral**

Dentro de los encuadres de trabajo que puedo sintetizar en este caso aparecen por un lado, ya sea en los procesos de la Tecnicatura en Actuación y en el Profesorado, un interés manifiesto en desarrollar prácticas acordes al contexto, es decir que, en función de la situación de emergencia se estructuren los parámetros posibles de exploración actoral para los y las estudiantes. Esto, lejos de limitarse a un enunciado, era transitado de forma previa por la propia docente a la hora de plantear ejercitaciones para no perder de vista las dificultades u obstáculos que posiblemente podrían experimentar sus estudiantes. Por otra parte, como plantea en la entrevista, las concepciones teatrales que se traslucen sobre las prácticas abordadas fueron fruto de una toma de decisión que acompañó las contingencias del periodo. Podría sintetizar a las mismas a la tradición ligada a la dramaturgia actoral, en este caso asociada a la corriente de Antropología teatral cuyo mayor exponente internacional es el Odin Theatre dirigido por Eugenio Barba.

En dicha concepción actoral, a diferencia de otras, la búsqueda se traduce en principios universales que subyacen a la creación actoral. Por lo cual, el entrenamiento y

secuenciación del trabajo se traduce en una búsqueda personal dentro de un marco colectivo que establece como principios, por ejemplo, el equilibrio y las oposiciones.<sup>18</sup>

A su vez el abordaje interdisciplinario, por ejemplo del área de Movimiento y Actuación en el proceso realizado por los grupos en 2021, también da cuenta de ese paradigma para pensar la actuación y enfrentar los desafíos de las condiciones de enseñanza.

Entre las consignas que pude relevar del visionado y la entrevista extraje:

- Acción como contenido, repetición y secuencias.
- Conflictos con el objeto. Relación con objeto, textualidad sobre ese conflicto físico
- Texto/ canción como disparador, para desarrollar estados de actuación desde la voz.
- Exploración del espacio a partir de una frase de canción disparadora: “*estás buscando un incienso ya*”. Se proponía la misma consigna para los 12 trabajos individuales lo cual buscaba el desarrollo del mundo poético de cada estudiante.

En cuanto a la consulta acerca del nivel de expresividad actoral que se generaba en las producciones de los grupos, la docente coincidió en que le “llamó poderosamente la atención” dicho registro. Podría plantear que la elección metodológica puede responder a dicha naturaleza, así como la confianza que se generó al interior de los grupos en dicho contexto. Esto refiere a los registros actorales que se podía observar en las filmaciones de las clases de sus estudiantes.

Los mismos, en general, rebasaban un registro realista de la actuación

La elección metodológica, a expensas de que la docente manifiesta una formación actoral en dicha corriente teatral que denominé antes dramaturgia actoral, en palabras de Suarez: “*Favorece en crear autonomía para el abordaje de materiales; se puede hacer teatro sin un texto teatral... A partir de cualquier punto de partida*”.

De forma coincidente con el planteo de Aumont sobre la liberación de la tutela de la cosa escrita aquí, valga la analogía con el texto dramático, dicha decisión permitió que los procesos frente a cámara, se distanciaron de la lógica de la estructura literaria donde la palabra, lo dicho, predominaba. En esa línea, pareciera que surgió

---

<sup>18</sup> Eugenio Barba, en su Diccionario de Antropología teatral propone estudiar las reglas del comportamiento escénico de actores y bailarines, en tanto que estudia “(...) *el comportamiento fisiológico y sociocultural en su situación de representación*” (Barba:2019, 13)

una posibilidad de exploración con mayor margen sobre los aspectos corporales y dinámicos de la actuación en entornos de aprendizaje virtuales.

En cuanto a la lectura de la obra las reacciones frente al visionado de material audiovisual de registro de puestas en escena emblemáticas como *La clase muerta* de Tadeuz Kantor y *El príncipe constante* de Jerzy Grotowski promovía la inquietud y búsquedas permanente donde lo no dicho predominara. Lo no dicho, en este caso, no está vinculado a la idea de subtexto que propuse anteriormente, ya que no sería un concepto equivalente a esta metodología actoral sino al desarrollo de otros aspectos en la actuación como: la expresividad, la gestualidad, las dinámicas de movimiento y el trabajo sobre el espacio y los objetos desde una perspectiva más plástica.

También, en relación a este eje, se trabajó a partir del registro de las impresiones personales que tenían frente al visionado de puestas de Grotowky y Kantor. En el marco de la escritura de una bitácora del proceso, algunas de las apreciaciones que Suarez recuerda que hacían los y las estudiantes al respecto eran del tipo: “no entendí nada”. En esa suerte de desconcierto, el desarrollo de otro tipo de percepción sensorial, no cotidiana, a través de ejercicios, por ejemplo, para la búsqueda de idiomas inventados, ponía el énfasis en otros aspectos como lo visual, la expresividad de la voz, lo poético y lo corporal en la actuación.

En el desarrollo de la clase abierta virtual a la que tuve acceso, Suarez utiliza la analogía de las situaciones de actuación en la virtualidad, con la filmación con Chroma, por ejemplo, en la saga *Avengers*. Actores profesionales de la industria estadounidense entrenados para imaginar que, delante de un fondo verde, luchan y vuelan contra las más terribles injusticias de este y otros mundos.<sup>19</sup>

Ante mi inquietud acerca de si algo de esas experiencias ligadas a la virtualidad y a la cámara revelaron algo de los procesos para seguir profundizando, aparece una toma de posición muy tajante en la docente: “Desde mi humilde punto de vista el Teatro nada tiene que ver con cámaras y dispositivos. Si pueden utilizarse como procedimientos de una puesta específica; donde haya videos y filmaciones e interacciones en vivo. Pero el Teatro es presencia; respiración; cercanía; latido; murmullos del espectador; exclamaciones; risas...”

---

<sup>19</sup> Suarez dice: “Una estudiante después de una Muestra me dijo:- Me sentía un poco loca actuando desde mi casa para un público al cual no veía ni presentía; ni siquiera escuché el aplauso al final y pude ver sus caras". Esa era la sensación más o menos un salto al vacío sin Paracaídas.”

- **Convivio y tecnovivio**

En el testimonio de Suarez hay una postura clara respecto al lenguaje teatral y el convivio. Suarez manifiesta que la falta de contacto físico y emocional, por la falta de convivio, fue un proceso muy difícil, por no compartir la espacialidad. Aquí la falta de territorialidad compartida, como definía Dubatti, se presentó como un constante obstáculo para el desarrollo de la tarea. Aunque los espacios de encuentro sincrónicos, se convirtieron en “*un gran espacio de sostén, en relación al contexto*”. A través de espacios de charla entre estudiantes, previo al inicio de la clase, como dispositivo por fuera de la mirada docente se procuró construir un espacio virtual de encuentro que acompañara el trayecto de los y las estudiantes. En torno a esto es atinado acudir al aspecto ligado a la interacción social que plantea Dewey, para poder definir como experiencia a dichos procesos.

Suarez manifiesta también una clasificación sobre dos momentos diferentes en las experiencias: en 2020 con el advenimiento de la pandemia y la avalancha de obstáculos a sortear, y en 2021 con un mayor dominio, por así decirlo de los medios en los cuales se desarrollaron estos procesos.

La vinculación con el lenguaje audiovisual, según manifiesta Suarez, es circunstancial. Si bien desarrolla una estrategia de lectura de obra a partir del visionado de material filmicos como el registro de representaciones de espectáculos de los maestros Jerzy Grotowsky y Tadeus Kantor (*El príncipe constante* y *La clase muerta*, respectivamente) y se puede observar una indagación profusa en potenciar las situaciones de actuación a través de la cámara con la exploración de la espacialidad y puntos de vista sobre las escenas, hay un decidido límite entre lo convivial y lo tecnovivial.

En cuanto a las distintas repercusiones que pudiera ocasionar espectral la clase y sus producciones de manera virtual, Suarez plantea que se desarrollaron al interior del grupo acuerdos de privacidad y difusión.

Suarez dice: “Nadie sabía cuántas personas había escuchando las clases. En algún momento lo olvidamos”. Es interesante ver cómo se desarrolla un grado de concentración en la escena y no en la reacción del espectador, a pesar de la tentación de verse en los monitores. Aquí el ojo que mira y la cámara se funden en un terreno más difuso que podría representar, para los y las estudiantes, una oportunidad explorar las experiencias con mayor profundidad.

- **Puesta en escena: encuadre y cámara.**

En cuanto a la idea de encuadre, Suarez plantea que uno de los conceptos que abordó tuvo que ver con su antítesis: el concepto de desencuadre. En esa tensión entre lo que se ve y lo que no se ve en cámara, se sustancia una diferencia notable entre lo teatral y lo audiovisual. En teatro, aquello que se alude por fuera de la escena o el cuadro de lo que se ve, ya sea en el plano imaginario o en la concreción física, engloba el mundo del extra-escena en el cual se procura ampliar el imaginario de lo que sucede en el espacio teatral. Esto supone construir una convención con el espectador más frágil y contingente, que aquella que se genera en el lenguaje audiovisual. Al ser el espectador teatral omnisciente, este es quien debe construir ese foco o encuadre sobre la escena, mientras que, en el lenguaje audiovisual, ese recorte ya se ofrece al espectador a través del encuadre de la cámara. Por lo cual resulta peculiar el abordaje del que da cuenta Suarez para establecer esa práctica liminal.

La fragmentación de los cuerpos, como forma de relato, aparece en diversos momentos de los tres trabajos que pude observar en sus registros (*Odisea Wifi*; *Resabios de amor* y *Un cerdo. Una jaula con antibióticos*). Ante la consulta de si fue una decisión azarosa o deliberada, la docente expresó que se asumió previamente por trabajar con el concepto de desencuadre fotográfico y el de poesía visual “y para dar mayor dinamismo a los planos; ya que no es lo mismo mantener la atención del espectador haciendo teatro a cámara fija y desde su casa con múltiples distracciones cotidianas en un contexto de encierro donde todo era virtual.” Aquí también aplica trasladar el concepto de Decoupage, antes abordado, como premisa para determinar el recorte de lo que se veía.



Escena “Odisea Wifi” - Muestra de 2do año 2021<sup>20</sup>

Uno de los ejercicios consistía en elegir un lugar cerrado y desde ahí generar la escena. A partir de diversos procedimientos, enmarcados en el paradigma de la dramaturgia actoral, seleccionaron en 2020 junto al grupo de 3er año una temática que los y las interpelara en el contexto transitado. El consumo de fármacos en pandemia, como salvataje ante la emergencia y el aislamiento, fue el tema seleccionado.

Las clases se desarrollaban de forma sincrónica pero se grababan por lo cual ensayos, ejercicios y todo lo que acontecía en ese lapso era revisable y material permanente de estudio. Para Suarez este punto representa una dificultad a la hora de trabajar la lectura de los materiales producidos. Ella plantea: “para mí no era tan bueno porque le quita al actor/actriz su capacidad de recepción. En este caso pasa a ser también observador; crítico; director y su propio censor.”

Transcribo fragmento de la entrevista en relación a dicho tópico:

*A.P.: Entre los tópicos que planteás que se trabajaron en estas experiencias está la autonomía, el cuerpo poético y la conciencia, ¿En lo actoral, específicamente, cómo veías que eso aparecía? Por ejemplo, en la potencia de esas propuestas; en la presencia actoral; en los niveles de energía, etc. ...*

*G.S.: Fue bastante difícil apreciar todos esos contenidos; cómo así también saber que incorporaban; qué les dificultaba... Con la cámara hay cosas que el actor veda detrás de una toma o detrás de un encuadre; un efecto; una luz... En general había una evaluación y apreciación del todo; del total; del producto y se perdía un poco el proceso. Hubo clases donde se hicieron seguimientos interesantes mediante procedimientos; pero el cuerpo no estaba ahí presente ni cercano para percibir todo lo que sí percibimos en el Aquí y Ahora.*

El dilema que aquí encuentro sería: abordar y revisar la propia actuación a través de registros audiovisuales en nuestra cultura, ¿no representa una oportunidad para puntualizar sistemáticamente en los logros y dificultades de las experiencias? Si, como vimos en este caso, la concentración de la atención en la actuación no depende del

---

20

En

línea:

[https://www.youtube.com/watch?v=u4GT1uI5kpc&list=PL9tfNFEkjDLEeopsOrmmMsfq9WJu5x\\_z&index=14](https://www.youtube.com/watch?v=u4GT1uI5kpc&list=PL9tfNFEkjDLEeopsOrmmMsfq9WJu5x_z&index=14)

convivio o tecnovivio, ¿acaso son las tradiciones más arraigadas las que nos obligan desestimar el uso sistemático del lenguaje audiovisual en pos del proceso?

### **Caso 2 Universidad Nacional de las Artes. Departamento de Artes dramáticas. Entrevista a Daniela Godoy**

El Departamento de Artes Dramáticas de la Universidad Nacional de las Artes es heredero de una larga trayectoria que comienza su historia institucional en 1924 con la creación del Conservatorio Nacional de Música y Declamación, que años después cambió su nombre por el de Conservatorio de Música y Arte Escénico "Carlos López Buchardo", hasta que en 1958 se divide y se crea la Escuela Nacional de Arte Dramático; luego forma parte del Instituto Universitario Nacional del Arte por decreto en 1996, hasta fortalecerse con la creación de la Universidad Nacional de las Artes en 2014.

En 1987 toma el nombre de "Antonio Cunill Cabanellas" (1894-1969), actor, maestro y director de teatro, quien fue además el primer director del Teatro Nacional de la Comedia en el Teatro Cervantes (1935-1941).

Herencia y tradición conviven con las transformaciones y rupturas que parecieran términos opuestos y, sin embargo, son dos conceptos que están presentes y subrayan de alguna manera la identidad e historia de Artes Dramáticas a lo largo de los años.

#### **Entrevista a Daniela Godoy**

El siguiente caso abordará los testimonios de las prácticas efectuadas por la docente Daniela Godoy, Jefa de trabajos prácticos de la cátedra de Actuación III y a cargo de una comisión del CINO (Curso nivelador de ingreso obligatorio) para la Licenciatura en Actuación que brinda la UNA durante el período consignado.

En las diferentes modalidades en las que transcurrieron los procesos, tanto de Actuación III como en FOBA, los grupos a los que Godoy hace referencia tenían aproximadamente entre 25 a 30 estudiantes. Las clases, en la modalidad virtual, se desarrollaron a través de la plataforma Zoom brindada por la Universidad. En cuanto al regreso a la presencialidad, las clases se impartieron en la sede del Departamento de Artes Dramáticas.

### **Institución y convivio.**

Lo primero que puedo destacar, en torno a estas prácticas, son los diversos debates que se produjeron al interior del departamento, los cuales tomaron forma de barreras o resistencias ante el devenir del contexto de ASPO. Sin redundar en la especificidad del convivio teatral, Godoy manifiesta que hubo un período coincidente con el primer cuatrimestre de 2020 donde

sucedieron distintos debates de oposición al interior del cuerpo docente acerca de asumir formatos virtuales de enseñanza en las materias troncales. Al tiempo que dicha diversidad de posturas, dentro del claustro docente, se sostuvo durante el periodo posterior, o DISPO, y no todas las cátedras transitaron experiencias ligadas a la virtualidad y lo audiovisual. La principal resistencia en el plano institucional, expresada en reuniones docentes, consistía en la negación a dictar la materia en virtualidad, bajo la siguiente premisa: dar Actuación bajo esta modalidad es una *“estafa sobre el contenido”*.

Bajo el formato de un seminario, como resolución a los debates acaecidos, la cátedra de Actuación III ofreció una cursada durante el segundo cuatrimestre de 2020. Sobre ese tránsito y el año 2021 rondaran las reflexiones de la docente entrevistada. A través de un servicio de plataforma Zoom brindada por la institución, se desarrollaron los encuentros sincrónicos para dar forma a este formato.

El aprendizaje sobre lo audiovisual fue un “aprendizaje mutuo”, en términos de la docente, que se tradujo en una paridad entre docentes y alumnos la cual desdibujó una asimetría más pronunciada que caracterizaba el vínculo entre ambos en la institución. Cuando me refiero a la relación asimétrica, estoy nombrando un status muy diferenciado en términos de experiencia y saberes entre el cuerpo docente y los y las estudiantes.

En relación al tipo de trabajos prácticos, como nominaban las actividades propuestas, los mismos consistieron en trabajos individuales y en duplas de grabaciones de ejercicios de forma previa y/o en simultaneidad (o “en vivo”) con las conexiones de Zoom.

- **Proceso: El texto dramático como eje.**

En el caso del programa de Actuación III la cátedra en cuestión presenta su metodología y enfoques de la actuación con una premisa: lo literario determina la actuación.

Estructura el material actoral y, por ende, la propuesta de enseñanza se concentra en una “investigación técnico-expresiva” sobre el tránsito actoral por las textualidades de Lorca, Shakespeare y Chejov:

“Proponemos un espacio de investigación técnico-expresiva focalizado en el tránsito por textos de Lorca, Shakespeare y Chejov en un ejercicio de actualización, resignificación y apropiación. Sostenemos este proceso en la idea de palabra-acción, desde una perspectiva actoral que permita comprender el texto, sus unidades de sentido, la situación dramática, la acción y el conflicto que contiene. Trabajamos en el registro expresivo del cuerpo, su tridimensionalidad y sus matices, y en la acción dramática, su carácter transformador y su desarrollo en el tiempo y el espacio de la escena. A partir de las líneas de pensamiento, las acciones y las contradicciones pensamos a la actuación como gesto narrativo productor de un sentido singular que permite la búsqueda de la propia identidad poética. Buscamos estimular la prueba, las preguntas y el desafío constante como metodología de trabajo para formar actores/actrices comprometidos/as física, sensible y cognitivamente, que puedan entregarse al juego teatral y desarrollar estrategias de acción a partir del texto.”<sup>21</sup>

Dicha propuesta no se modificó de forma sustancial ni durante el formato de Seminario ni sobre la experiencia híbrida de 2021. Adaptar lo teatral al lenguaje audiovisual, o el convivio filmado, fueron las premisas de dichas experiencias.

Dentro del encuadre de las perspectivas actorales en las que se enmarca la cátedra hay una precisa relación con el planteo de Vygotsky, acerca del subtexto como ejemplo de la relación entre pensamiento y lenguaje y su base afectiva. La noción de “líneas de pensamiento” en la actuación refiere de tal modo a una construcción imaginaria de base afectiva que sostenga el comportamiento actoral del intérprete. Utilizo aquí el término intérprete para denominar al actor ya que, al estar supeditado al texto dramático, la concepción actoral circunda en interpretar dicho material literario.

La contradicción, dentro de la conducta actoral, de la mano de la acción como elemento estructurante del quehacer dramático, tuvo en esta experiencia un doble desafío: ¿Cómo

---

<sup>21</sup> En: [https://assets.una.edu.ar/files/file/artes-dramaticas/2024/2024-una-ad-academica-propuestas-catedras-actuacion-20240223.pdf?\\_gl=1\\*1svwkte\\*\\_ga\\*OTI2ODUwMzQ2LjE2OTM1ODA1NzA.\\*\\_ga\\_DF3EX2TYG9\\*MTcwOTE0NTc5OC41LjEuMTcwOTE0NTgxOC40MC4wLjA](https://assets.una.edu.ar/files/file/artes-dramaticas/2024/2024-una-ad-academica-propuestas-catedras-actuacion-20240223.pdf?_gl=1*1svwkte*_ga*OTI2ODUwMzQ2LjE2OTM1ODA1NzA.*_ga_DF3EX2TYG9*MTcwOTE0NTc5OC41LjEuMTcwOTE0NTgxOC40MC4wLjA).

narra la actuación estos procesos frente a la cámara? ¿Qué pueden hacer los cuerpos habituados a la frontalidad de la pantalla para asumir un proceso actoral complejo? Estos interrogantes se abordaron a partir de rudimentos del lenguaje audiovisual y un uso, a partir del testimonio de Godoy, más exploratorio y azaroso del sistema de planos que conforman el lenguaje audiovisual.<sup>22</sup>

Las referencias cinematográficas que, de forma inédita, comenzaron a estudiarse durante la cursada virtual, dan cuenta de un proceso de incorporación de la actuación filmada en las perspectivas actorales antes expuestas. Por ejemplo, Godoy narra que se trabajó con escenas del film “Las horas” de Stephen Daldry.

En el recorte literario que sostenía la propuesta pedagógica, los materiales de Antón Chejov proponían menos dificultades a la hora de la virtualidad ya que ofrecían un imaginario “más urbano”, en palabras de Godoy que favorecía a vincular con las situaciones de aislamiento que transitaban los y las estudiantes en la vida real. En el caso de la selección de textos de Federico García Lorca se concentraron en monólogos.

- **Experiencia: lo inesperado y sus derivados**

En cuanto a la noción de experiencia, a partir del relato de Godoy, aparece la idea de resistencia como un obstáculo ligada a la extrañeza sobre el formato audiovisual y a la disconformidad con el mismo, que desencadenó la deserción de numerosos estudiantes.

En relación a la institución, las intervenciones se producían cuando las dificultades rondaban el acceso a un dispositivo tecnológico, pero por el resto de las situaciones los procesos de los y las estudiantes tomaban diversos rumbos.

Lo inesperado y la impredecibilidad del contexto, podría decir, promovieron un tipo de proceso en el cual tanto la continuidad como la posibilidad de anticipación, se encontraban en un terreno frágil, en relación a las referencias que Godoy recupera de años anteriores.

---

<sup>22</sup>“Por un lado, se llama plano a ese fragmento de realidad elegida, es decir, encuadrada. Y por otro, es la porción de realidad captada mediante un dispositivo audiovisual desde el momento en que se aprieta el botón de *rec* de la cámara hasta que se pausa. También y para diferenciarlo del tamaño de plano se lo suele llamar “toma” durante el momento de rodaje e inclusive durante la posproducción.” Bulecevich y Haile: “Construyendo el sentido del plano”, En línea: [https://perio.unlp.edu.ar/catedras/narrativasaudiovisuales/wp-content/uploads/sites/48/2020/03/construyendo\\_el\\_sentido\\_del\\_plano\\_bulecevich-haile.pdf](https://perio.unlp.edu.ar/catedras/narrativasaudiovisuales/wp-content/uploads/sites/48/2020/03/construyendo_el_sentido_del_plano_bulecevich-haile.pdf)

En cuanto a lo impredecible como hallazgo aparecía en los y las estudiantes expresiones como: “esto es de verdad, esto está sucediendo”, en las cuales manifestaban el ideal de veracidad que la perspectiva actoral de la cátedra proponía. Por el contrario, expresiones del tipo: “esto no es actuación, no es actuar” dan cuenta más de un tipo de resistencia a la tarea que una reflexión del orden ontológico sobre el fenómeno de la actuación.

Ante la consulta acerca de quienes manifestaban menores resistencias u obstáculos ante lo impredecible la docente, esbozó que los y las estudiantes más jóvenes poseían mayor arrojo y menos conciencia acerca de la actuación.

Otro de los aspectos que señaló Daniela Godoy en la entrevista, es la frecuente cantidad de estudiantes con problemas de salud mental. Episodios como ataques de pánico en la clase y el conocimiento de muchos estudiantes medicados por ansiedad es una problemática que excede a mis competencias para analizar, pero cabe incluir esta problemática a los procesos narrados.

En relación a analizar procesos de anticipación y ansiedades en torno a la actuación, aquí si el apresuramiento del cual hablaba Dewey allí por las primeras décadas del siglo XX se hace carne. “Necesitan que pase algo ya”, manifiesta la docente. Es redundante decir que cualquier aceleración en pos de alcanzar resultados inmediatos, en cualquier proceso artístico y pedagógico atenta con la consumación de un proceso significativo. Esta no parece ser la excepción.

Dentro de las manifestaciones que adquirirían estas ansiedades, una de ellas afectaba la acción de mirarse entre compañeros y compañeras. La mirada con el otro en la actuación es casi una columna vertebral para ejercer la posibilidad de entablar vínculo ficcional e interpersonal, casi tan esencial como el aire. Godoy dice: “la mirada es algo difícil desde el CINO”. En el ZOOM no había mirada por lo cual esos procesos se guardaban bajo la alfombra. Trae a colación la reflexión de Guillermo Cacace, director y maestro de actores, acerca de la mirada a cámara como traslación de una mirada al público en lo teatral. Como eso modifica, al menos de forma aparente, a quien ve.

Por último me interesa poner el foco en los automatismos que, siguiendo a Dewey, aparecían en las prácticas narradas por la docente. Ante la consulta acerca del impacto de las redes sociales y el hábito de filmarse en las clases, en la reflexión de Godoy, aparecen dos cuestiones: Por un lado la frontalidad frente a la cámara como estandarización, habitual en redes sociales como TikTok e Instagram y las dificultades para romper con esa mecanización para desarrollar un cuerpo disponible para la actuación en los términos expuestos y por otra parte, las situaciones de viralización de

fragmentos de producciones de estudiantes en el contexto de la clase. Ante debates sobre este último punto aparecía la siguiente reflexión de parte de los y las estudiantes: “Es un halago que te filmen. No hay permiso: hay que captar este momento que está muy bueno.” Pareciera ser, entonces, que crear contenido para redes sociales supera cualquier tipo de consentimiento aún cuando esos contenidos se generen en el marco de una clase. Aquí los acuerdos pedagógicos ven desdibujados sus límites por las reglas que imponen las redes sociales.

- **Actuación y puesta en escena en el tecnovivio.**

La pregunta que, con el correr de las clases a través de Zoom, la cátedra se formulaba era: ¿Cómo hacer para que los cuerpos salieran de estar sentados? Si bien, estar de pie, sentados o acostados no supone para una concepción actoral más vinculada al realismo la ausencia de acción, el automatismo de una postura cotidiana ligada a hábitos frente a dispositivos electrónicos dista mucho de la disponibilidad física, afectiva y cognitiva necesaria para el ejercicio actoral. A raíz de eso, Godoy narra dos estrategias diferentes: por un lado insistir en las instancias de entrenamiento físico preliminares de la clase, que consistían en prácticas físicas ligadas al yoga y la realización de diversos ejercicios que favorecen “el estar” perceptivamente en el aquí y ahora de la escena/clase.

Por otra parte, se propuso un ejercicio novedoso para el recorrido previo de la cátedra, que se continúa en la presencialidad, que consistía en usar cuadros de Hopper y fotografías de “cuerpos extra cotidianos” en ámbitos cotidianos, a partir de las cuales se proponía una disposición corporal para comenzar las escenas.

Aunque las referencias cinematográficas, como por ejemplo el visionado de “Las horas”, se alineaban con la estrategia de trabajar desde “lo interno” la composición actoral (lo cual refiere a desarrollar una línea de pensamiento que construye el imaginario del actor/actriz en relación a la situación dramática en su totalidad) en términos de la docente, la disponibilidad actoral de los y las estudiantes poseía, en muchos casos, una tensión corporal excesiva. Si bien en la virtualidad la posibilidad de intervención docente sobre ello se reducía, por el recorte de lo que se apreciaba en cámara, en el regreso a la presencialidad primaba el desarrollo de cuerpos “agarrados” o con exceso de tensión que presentaban resistencias al crecimiento de los procesos actorales propuestos.

En cuanto a la idea de trazas de actuación, no parece tener lugar en dichas experiencias ya que se sostenía la idea de una unidad más extensa de la escena por lo cual, también podría decir disminuye el potencial desarrollo de una experiencia más ligada al tecnovivio o la liminalidad, en términos de Dubatti.



Edward Hopper, *Morning Sun* (1952). Courtesy of the Columbus Museum of Art.

Dentro de la experiencia de tecnovivio, para estas prácticas pedagógicas acontecieron dos sucesos: por un lado en primer período íntegramente virtual, surgió la necesidad de “armar lo teatral”, en relación al uso de los espacios cotidianos para la tarea que se filmaba. Aquí la noción de teatralidad y, sobre todo, la de puesta en escena que desarrollé a partir de Aumont, en el cual describe la tensión entre dos opuestos: control y azar, parecían potenciarse en el intento por tomar un mayor grado de control frente a lo que se podía ver frente a cámara. Espacios privados, íntimos, que se convertían en micro espacios escénicos que debían *vestirse*, en palabras de Godoy, en un intento de configurar el teatro. Por otra parte, ante la consulta sobre los encuadres frente a cámara surgió en la docente la anécdota sobre los ejercicios actorales en los cuales se veía de forma fragmentada a los y las estudiantes, en pos una búsqueda de mayor organicidad o “lo que sirva” para habitar la escena aunque las docentes no pudieran observar la totalidad. En este último punto, se advierte que lo impredecible y la experimentación,

favorecen el tránsito experiencial frente al orden más esclerosado de la puesta de escena tradicional teatral.

En cuanto a las autocríticas que surgían de parte de los y las estudiantes sobre el registro que percibían de su actuación y lo que podían ver sobre su actuación filmada, Godoy expresa que el registro o toma de conciencia por parte de los estudiantes, no dependía del formato audiovisual. Era síntoma de otro tipo de problemática en torno a la actuación. En relación a eso, cuando no aparecía la situación de actuación o, para ser más precisa, lo que se pondera como el “estar en el aquí y ahora de la escena”, surgían estos desajustes en torno al reconocimiento de la propia actuación por parte de los y las estudiantes.

En cuanto a la temporalidad, la duración de la clase era más breve que en presencialidad ya que la misma cuenta con 10 horas reloj pero en relación a las escenas, Godoy manifestó que las escenas “duraban lo mismo” en virtualidad y presencialidad.

En un segundo período donde se trabajó con burbujas de presencialidad, en la cual se turnaban grupos de estudiantes para la presencialidad apareció lo híbrido como suceso. Lo mixto, la extrañeza frente a dos formatos muy distintos primó en este procesos. En estas experiencias liminales, Godoy narra que la comparación entre ambos formatos para la creación de una misma escena (el presencial y/o teatral y el virtual/audiovisual) generaba un desconcierto muy grande en los y las estudiantes. Aquí parece como fenómeno que el tránsito por el lenguaje audiovisual era asimilado solo como contingencia y no como posibilidad exploratoria de un lenguaje actoral.

Algo que señala Godoy, en relación a las relaciones interpersonales, es el cambio en el vínculo entre docentes y estudiantes. La visibilidad de “algo muy vulnerable en los docentes” durante la pandemia, en palabras de la docente, permitió habilitar más las decisiones de los estudiantes en relación a la autonomía de sus procesos de aprendizaje. También modificó cierta premisa: la de trabajar sobre lo observable como mascarón de proa por no confiar tanto en lo que veía, sino en el tránsito que los estudiantes reconocían, favoreciendo, en términos de Godoy, a “darle más voz a los estudiantes” en sus propios procesos.

Aquí es preciso vincular con la perspectiva de Vygotsky acerca del aprendizaje situado revalorizando la lectura del contexto, más allá de cualquier tecnicismo, y la construcción de vínculos sostenidos entre quienes forman parte de los procesos ya sea entre pares o con sus docentes.

Otro aspecto que aparece en torno a lo impredecible en virtualidad es la certeza de que hay menos recursos para intervenir, menos posibilidades: “si alguien entra en crisis con el trabajo, no puedo intervenir...si se golpea, no puedo estar ahí”. Esa falta de territorio compartido del tecnovivio a claras luces cercenaba la profundización de cualquier proceso.

### **Instituto Superior de Arte y Creatividad de Pilar**

El Instituto Superior de Arte y Creatividad de Pilar fue fundado por la artista visual y docente Graciela Borthwick en el año 1996. Es un instituto superior de gestión privada bajo la órbita de DIEGEP (Dirección de Educación de Gestión Privada) que ofrece carreras docentes y tecnicaturas en el campo del arte y diseño. Otorga títulos oficiales de alcance nacional para el ejercicio de la docencia.

El Instituto cuenta con un amplio equipo de profesores, con formación superior docente y/o universitaria, especializado en las distintas áreas de formación que ofrecemos (Artes Visuales, Teatro, Diseño Gráfico, Diseño de Indumentaria y Formación Pedagógica), coordinadores por carrera y coordinación pedagógica.

Se encuentra ubicado en el centro de la localidad de Pilar, Provincia de Buenos Aires. Asisten en su mayoría jóvenes y adultos trabajadores de la zona o alrededores que provienen de clase trabajadora que, en el caso de los profesados de Artes Visuales y Teatro, comienzan a trabajar en el sistema educativo con provisionalidades y suplencias apenas los porcentajes de materias aprobadas se lo permiten.

El Instituto no cuenta con apoyo estatal por lo cual todos sus ingresos provienen del arancel de sus estudiantes. Tiene un apoyo municipal con una cantidad de becas determinadas para estudiantes.

### **Caso 3: Entrevista a Alejandra Calvert de Bohún: Iniciar en la virtualidad**

En este tramo del trabajo me enfocaré en el trabajo de la docente Alejandra Calvert de Bohún con un grupo de iniciación que comenzó la cursada del Profesorado de Teatro en 2020. Si bien este grupo comenzó su cursada de forma presencial, con la declaración del aislamiento obligatorio, las clases se impartieron con una frecuencia semanal a través de la plataforma Zoom

El proceso en cuestión fue conformado por un grupo de 12 estudiantes quienes cursaron de forma regular durante todo el período consignado. Puntualmente me concentraré en los procesos de Actuación en Formación Básica, o FOBA, correspondiente al ciclo obligatorio obligatorio para el ingreso al Profesorado de Teatro y la continuación de ese proceso durante primer año de la carrera de nivel superior en 2021 en la materia Actuación con el mismo grupo y docente. De acuerdo al diseño curricular la Formación Básica no pertenece al ciclo de Educación Superior pero es un tramo obligatorio de inicio de las carreras en toda la jurisdicción bonaerense.

- **Proceso: motivación e incertidumbre.**

El proceso pedagógico que narra Alejandra Calvert de Bohún con el grupo que iniciaba su formación básica para ingresar al Profesorado de Teatro comienza sus encuentros de forma presencial. Ese detalle, para la docente, significó en el imaginario del grupo un sostén importante acerca de la impronta que tuvo la clase inaugural ya que estuvo caracterizado por una importante motivación y alegría por parte de los y las estudiantes, el cual se sostuvo en general a lo largo del recorrido.

Ya decretado el aislamiento obligatorio y, ante la incertidumbre, se inició un proceso de trabajo a través de la plataforma Zoom provista por la institución. Uno de los primeros comentarios que surgieron en el diálogo con la docente, a propósito de esto, fue la urgencia de responder rápidamente frente al acontecimiento: “aquí no ha pasado nada”, sintetiza Alejandra. La búsqueda de una respuesta inmediata diferencia, a claras luces, las reacciones que las instituciones de gestión pública generaron. Una de las hipótesis en tal caso es el tipo de gestión, ya que el financiamiento en el caso del Instituto de Arte de Pilar depende exclusivamente de los aranceles a estudiantes y cualquier alteración al respecto repercute en el funcionamiento de la institución.

Dentro de las estrategias que la docente narra, para llevar a cabo la tarea, fue la búsqueda de espacios. “Buscar espacios distintos, baño, tierra, etc....Espacios donde no se sintieran observados”, dice Calvert de Bohún. Aquí la necesidad de remitirse a un espacio con mayor privacidad que se asemeje en algo con el espacio áulico de teatro, pone en tensión la mirada. Ya sea para la concreción de una situación de actuación en los términos que propone Mauro, o para la mediatización de dicha situación a través de la cámara. “El teatro a través de la cámara es una cosa rarísima.” Nuevamente, aquí la ausencia de convivio generaba un territorio de incertidumbre, muy alineado con el planteo de Abuín González sobre la impredecibilidad y el caos.

Respecto a la grupalidad en dicho entorno, Alejandra manifiesta que trabajar la simultaneidad, o sincronía en improvisaciones, por ejemplo, a partir de ejercicios con música fue una de las estrategias para recomponer el grupo frente a la tarea. La decisión de “blanquear”, como narra la docente, con el grupo la empatía en no saber bien qué se hacía, se asemeja a las experiencias anteriormente narradas. Frente a la incertidumbre primaba, según Calvert de Bohún, una experiencia compartida más vulnerable. En este caso la expectativa de iniciar una carrera, era la fuente de motivación de acuerdo a lo que observaba la profesora.

- **Experiencia: apreciación y temporalidad**

En cierta línea con el planteo de Pricco acerca de los límites que las experiencias pedagógicas teatrales podían tener en entornos virtuales, la posibilidad de profundizar en la lectura sobre los materiales y producciones grupales fue uno de los baluartes de este proceso. Dentro de la tríada que propone Barbosa para la educación artística de producción, lectura y contextualización, estas dos últimas habitualmente corren por detrás del eje de la producción en dichas experiencias ya sea por la determinación de los y las docentes o por las exigencias que provienen del estudiantado. En este caso, Calvert de Bohún reflexiona sobre dicho proceso: “Sostener las devoluciones amables. Rescatar lo que se ve, lo positivo y ver los aspectos a mejorar para luego hacer una autorreflexión.”

En relación al desarrollo de la apreciación y al rol de los y las estudiantes como espectadores Calvert de Bohún sostiene que, en esa coyuntura, se presentaba con cierta dificultad. Ser espectador a través de una cámara, con las licencias que poseen las plataformas de video llamadas para evitar ser capturado en situaciones de distracción, como por ejemplo apagar la cámara, dista mucho de los requerimientos básicos que el convivio exige a quien especta: concentrar la atención en aquello que ocurre. Calvert de Bohún, a propósito de esto, dice: *“En presencialidad es muy diferente la apreciación. Requería otra atención. Aparecía la teatralidad de lleno, que te invadía. La diferencia de estar mediados por la cámara es estar más expuestos en la presencialidad. Se presentan reglas y normas”*

Calvert menciona también que al observar el cambio en las posturas corporales de las y los estudiantes, donde primaba el desgano al ubicarse en el rol de espectadores, tenía su contracara en el tránsito por situaciones de actuación las cuales evidenciaban un mayor disfrute en improvisaciones y juegos dramáticos. Aquí quizás cabe preguntarse si el riesgo al juego por el juego, o tendencia al ludismo, se potenció por sobre otros aspectos de los procesos actorales.

Respecto a la amabilidad y la valoración de los logros en los procesos de compañeros, es interesante la decisión de la docente de potenciar dichos aspectos. El contexto más desfavorable y aislante como el descrito luchaba contra la posibilidad de establecer vínculos entre pares en la tarea por lo que ponderar en la recepción de forma explícita esos valores, implica una intervención docente acorde al contexto.

Como planteé anteriormente, siguiendo a Vygotsky, los materiales determinan la forma y no a la inversa. Esa búsqueda de materiales, en el caso de este proceso tenía un requerimiento temporal, no poseer una mayor duración que 5 minutos. Como pude relevar en otros casos, parece ser cierta constante la necesidad de acotar un tiempo para las escenas e improvisaciones. Ya avanzado el tiempo de clases, Calvert de Bohún señala que comenzó a utilizar las herramientas que la plataforma Zoom brindaba como, por ejemplo, solo visualizar algunas pantallas en este caso los que actuaban.

En cuanto a la relación con los materiales que se producían, el grupo comenzó a explorar la posibilidad de editar trabajos que se filmaban de forma previa, los cuales se compartían con el resto del grupo durante la clase y, sino, se veían de forma privada. También se desarrollaban actividades en el aquí y ahora de la clase sincrónica, promoviendo “*ciertos dispositivos espaciales*”, como, por ejemplo, seleccionar espacios pequeños y una linterna como iluminación. Nuevamente la idea de puesta en escena subyace en estas prácticas tecnoviviales o liminales. ¿Intentar reproducir lo teatral o trabajar con lo que encuadra la cámara? He aquí un dilema.

En cuanto a la duración de los encuentros frente a cámara Calvert de Bohún rememora: “Más de 40 minutos no se puede estar decían otros colegas. En el caso de este grupo no era así.”

La temporalidad subjetiva que primaba podría decir que habla de un aspecto de la experiencia, ligada a la acumulación, al proceso y a la consumación. La percepción y la duración de las escenas se extendían sin un apremio de apresuramiento aunque,

también, aparecían ciertas resistencias acerca de la exploración como, por ejemplo, el comentario de un estudiante que ante una consigna de la docente expresó: *“Si no lo siento, no lo voy a hacer”*. En una suerte de confianza excesiva sobre aquello que se siente, tan recurrente en algunas corrientes teatrales aún en boga. Calvert de Bohún dice: *“Se disfrutaba el falso aquí y ahora, pero ver un material grabado los ubicaba en otro lugar que no era disfrutable”*.

A su vez, la docente señala que se incorporó en la tarea el visionado de series contemporáneas como *Game of thrones*, o escenas de films como *El silencio de los inocentes* y *Perfume de mujer* para la creación de escenas en las clases. Aquí el uso del lenguaje audiovisual habilitaba un recurso como disparador. En este caso Alejandra Calvert de Bohún narra que, a partir de la selección de escenas filmicas realizada por ella y por propuestas de los y las estudiantes, realizaban improvisaciones pautadas en algunos casos en los límites del texto en torno a la estructura dramática de cada escena.

- **Puesta en escena y uso de la cámara.**

En cuanto a la cuestión de la puesta en escena, esta se manifestó con mayor relevancia al enfrentarse al problema de socializar o mostrar las producciones de la clase. Las mismas se presentaron dos formatos: en 2020 se presentó una muestra ensayos virtuales y, en el proceso que se dio en 2021 de forma híbrida entre presencialidad y virtualidad con el mismo grupo y docente no apareció en la producción final dicha hibridez o liminalidad. En el caso de la muestra virtual Calvert de Bohún recuerda: *“Era “Como si” estuviéramos actuando en la muestra virtual. No se mostraba el artificio cámara.”*

En la muestra presencial, no se incorporó en el material final la experiencia de lo virtual, la pantalla. Los y las estudiantes aducían un cansancio de pantalla. La pregunta es si esa grieta entre convivio y tecnovivio no deshabilitó otras posibilidades de comprensión del hecho actoral. Si los hábitos con pantallas están tan arraigados en la vida cotidiana, ¿por qué se producía tanta aversión a explorar la actuación en ese soporte?

Otro de los ejemplos del uso de la cámara, dentro del código teatral, era el ejercicio del *sin fin*, ejercicio tradicional en clases de teatro que consiste en una secuencia de improvisaciones encadenadas en las cuales siempre tiene que haber dos personas improvisando y, con la entrada de una tercera, quien estaba en situación debe encontrar un modo de abandonar esa improvisación de tal modo que van rotando todos los

integrantes de un grupo. En este caso Calvert de Bohún señala que los ingresos al *Sin fin* estaban acordados con la norma de prender y apagar la cámara. Aunque la regla funcionara, al igual que como planteaba Daniela Godoy en la UNA, se observaba con claridad cuando *se entraba en juego* y cuando no.

En relación a los encuadres frente a cámara y a la influencia de redes sociales en sus comportamientos, Calvert de Bohún señala que uno de los recursos que utilizó era la consigna de alejar la cámara para ver al cuerpo acercarse al ojo del espectador, procurando evitar que se miren constantemente en las pantallas durante la situación de actuación. También redujo las opiniones y miradas hacia la cámara bajo la convención de no hablarle al público. También recuerda pedir constantemente no estar mirándose y trabajar con la imagen sin filtros, hábito que subyace al consumo de redes sociales como Instagram.

Las referencias estéticas que circulaban eran las del realismo y naturalismo, la máxima que acompañaba el proceso era: “*Que sea creíble*”

En cuanto a la consulta sobre la relación con lo audiovisual en dicho entorno, la docente apela a que algo que caracterizó ese proceso fue “rescatar del cine los primeros planos”. Cierta búsqueda de una espacialidad teatral, llevó a Alejandra a explorar posibilidades lumínicas donde las y los estudiantes estuvieran menos expuestos, incluso trabajando la exploración de la voz y lo sonoro en la oscuridad. Aquí la relación con el concepto de puesta en escena que proponía Aumont, oscila entre una búsqueda de cierto control y el azar frente a lo acontece, por ejemplo, en la oscuridad. Respecto a la relación con los encuadres frente a la cámara Alejandra narra que, en pos de buscar un mayor compromiso corporal realizaban ejercicios de pie, buscando desarrollar la concentración de la atención y evitando la automatización en los caldeamientos, rotando ejercicios lo cual, se emparenta con cierto aspecto que proponía Dewey para pensar las experiencias artísticas sin automatismos. No obstante dicha relación con los encuadres y la cámara, parecía estaba más al servicio de desarrollar la disponibilidad y la concentración de la atención frente a la tarea que de explorar las potencialidades de la actuación frente al lente que graba.

En el retorno a la presencialidad de forma paulatina que caracterizó el 2021 en las instituciones educativas, en este caso acompañó el 1er año de cursada del nivel superior en la materia Actuación con idéntico grupo y docente. En dicho año la relación con la cámara fue una suerte de chivo expiatorio del vendaval que azotó en la pandemia que

osciló desde el uso de la cámara para ciertas cuestiones, al rechazo de la misma parte de los estudiantes: “No me quiero ver”, reiteraban. Las resistencias, en este caso, aludían a la incertidumbre. Si no tiene un nombre que defina lo que hacemos, no es. La lectura acerca de las experiencias artísticas más impredecibles y menos lineales, que propone Abuín González, en este caso chocaba contra concepciones más tradicionales acerca de lo teatral y la actuación que provenían de algunos estudiantes.

La muestra que realizó el grupo en 2021 de forma presencial, vaya paradoja, centraba su material en un espacio y tiempo ficcional distanciado al actual. Dicho entorno se refería a comienzos del Siglo XX y desarrollaron, junto a estudiantes de Diseño de Indumentaria, una propuesta de vestuario que recreaba históricamente la época. Me resulta interesante ese giro poético: el exceso de pantallas colmó el vaso y los indujo a construir, en la ficción, un entorno dónde no exista esa forma de comunicación.

#### **Caso 4: Entrevista a Flavio Harriague: Cerrar ciclos en la virtualidad.**

Este último caso que recorreré aborda la experiencia narrada por el docente Flavio Harriague, en el Instituto de Arte de Pilar, a partir del proceso de finalización de la carrera de los y las estudiantes de 4to año del Profesorado de Teatro en la materia Práctica escénica.

En el caso de la experiencia de Harriague, se trató de un grupo muy reducido que cursaba el último año del Profesorado en 2020. La materia en cuestión se denomina *Práctica escénica* y tiene un eje proyectual que sintetiza el recorrido por toda la carrera. Las clases se llevaron a cabo a través de la plataforma Zoom, provista por la institución.

El tránsito previo presencial sirvió de sostén frente al cambio de formato y apuntaló la autonomía que los y las estudiantes desarrollaron durante el aislamiento obligatorio. Cabe señalar que en 2019 realizaron tanto el docente como el grupo una cursada regular de la materia Actuación III, por lo cual había un proceso ya iniciado en el convivio.

Por otra parte Harriague hace alusión al proceso realizado con 2do año en la materia Actuación en 2021 con un grupo de 8 integrantes. En éste caso, de acuerdo a la progresiva vuelta a la presencialidad, la cursada comenzó en el formato virtual y finalizó de forma presencial, también con la frecuencia de un encuentro semanal.

- **Proceso: potencia y fragilidad.**

Si algo caracterizó el proceso que transitó Harriague con sus estudiantes en 2020 fue el problema de “mostrar la intimidad”, como él mismo nombra a los encuadres de la vida cotidiana que aparecían clase tras clase frente a las cámaras. Por un lado, está el contexto y los entornos reales en los cuales los y las estudiantes vivían. Mostrar eso frente a otros, supone develar ciertas condiciones materiales en las que las personas vivimos y, pudor mediante, aparecen lecturas acerca de nuestra pertenencia a determinada clase social, el acceso o no a comodidades y condiciones de vida que determinan nuestra vida. Esto, coincide con la lectura que Harriague realiza respecto a una de las barreras que emergió frente a filmarse y tomar clases en entornos cotidianos, más arrojados al caos que al control.

En cuanto a la fragilidad de los procesos, en línea con lo que planteé anteriormente, la elección de los textos dramáticos que estructuraran el proceso requirió, en este caso, una búsqueda con dos premisas. Una consistió en una preocupación por detectar qué materiales podrían trabajarse en ese formato, de acuerdo “(...) al nivel de profundidad. Tiene que ver con que yo no voy a estar presente para poder intervenir y/o contener ante determinadas situaciones”. Las intervenciones docentes, limitadas por las características del formato y la observación mediada por la cámara modificó de raíz el accionar durante los encuentros sincrónicos. Harriague plantea que, como modalidad, acostumbraba a intervenir a través de indicaciones durante las situaciones de actuación en la presencialidad. Es decir decidir el qué trabajar, o los materiales, se define a partir del cómo, o el eje procedimental de la tarea. Nuevamente la aseveración de Vygotsky, acerca de que los materiales determinan las formas artísticas se hace presente en esta experiencia.

La elección dramática consistió en micro monólogos elaborados por estudiantes de la Facultad de Artes de la Universidad del Centro. Harriague sostiene: “(...) tratábamos de trabajar los contenidos pero en ese contexto era muy difícil poder profundizar sobre eso”. Las clases transcurrían de forma sincrónica y trabajaban en “vivo”, es decir en simultáneo evitando filmarse de forma previa. En este caso, el criterio del docente tenía que ver con el cuidado del trabajo producido y de la exposición. Los procesos pedagógicos teatrales, reflexiona, “poseen una enorme potencialidad y enorme fragilidad”. En dicho entorno virtual y mediado por la cámara la fragilidad inclinó la balanza.

Acerca del retorno a la presencialidad, centrado en la experiencia transcurrida en 2021, Harriague narra que “faltaban reflejos para intervenir, en la vuelta pululaban los barbijos, limitaciones, etc...” Lo cual afectaba los “rituales” teatrales más tradicionales, como el contacto físico y la exploración espacial. En este caso la fragilidad se presentaba ya como síntoma en la actuación. Harriague cita nuevamente a Bartís y su idea de que el teatro es contagio pero, paradójicamente, se veía el intento de no contagiarse: cuerpos entumecidos, sin vínculos. Este era el diagnóstico que el docente hacía de esas corporalidades que poco a poco, salían de sus refugios.

Pienso que aquí también se reveló una tensión con la idealización de cierta disponibilidad corporal, emocional y conceptual frente a la tarea actoral, que dista, cada vez más, de los sujetos reales de que asisten a las clases del Instituto de Arte de Pilar quienes son portadores, en muchos casos, de experiencias ligadas a trabajos precarios y fabriles, con las huellas que ello conlleva en sus cuerpos y con escasos o nulos acercamientos previos a experiencias artísticas.

### **Experiencia: simultaneidad y cámara.**

A partir, entonces, de la relación obligada con la cámara y la selección de un material que cumpliera con los requisitos antes descritos, Harriague narra que elaboró una propuesta para trabajar la gestualidad a partir del texto dramático “Orejas caídas y hocico casi cilíndrico” de Marcelo Bertuccio durante 2020. En dicha propuesta consistió el proyecto en 4to año de Práctica escénica. Se trabajó en simultaneidad, propiciando trabajar sobre la modificación entre los integrantes en las situaciones de actuación. De modo que, el abordaje desde la grupalidad batalló contra el aislamiento obligado de cada estudiante. En cuanto a la relación con el lenguaje audiovisual, Harriague manifiesta que “solo había experimentado como espectador hasta esa experiencia”. En cuanto a los encuadres y la puesta en escena primó la idea de que se buscaran espacios a partir de los contextos reales de cada uno. Lo sonoro y la exploración de los timbres de voz fue otro de los contenidos que se abordaron a raíz del formato.

También lo audiovisual ofició de registro de las experiencias: “se grababan y se volvía a ver las clases y ensayos, para ver la simultaneidad y coincidencias”

En cuanto a la temporalidad, y revisitando el proceso que Harriague transitaba como docente en el momento de la entrevista, aparece el requerimiento de lo inmediato, como

clave para acelerar los procesos. De acuerdo a las formas de resistencia que construyen una relación superficial con procesos de aprendizaje y/o artísticos, como destacaba en el pensamiento de Dewey en el post pandemia Harriague sostiene que hay “dificultad para instalar la idea de proceso. La lógica temporal sujeta a la temporalidad de Instagram “(...) va en contra de lo que estamos trabajando, también en la escuela”, esgrime Harriague.<sup>23</sup> Un ejemplo de dicha problemática aparece en la conversación cuando Harriague narra la anécdota sobre la interrupción de una pasada de trabajos lo que generó un “escándalo acerca de por qué se interrumpe”.

Sin dudas, las condiciones del contexto en pandemia y post pandemia, potenciaron quizás ese aspecto que ya estaba arraigado en cierta idiosincrasia de los y las estudiantes, bajo premisas esclerosantes sobre los procesos artísticos. Otra de las resistencias se centra en la dificultad de abordar la lectura no sólo de textos dramáticos, sino como una manifestación entre otras cuestiones de falta de interés.

- **Convivio y liminalidad**

A tono con una lectura acerca de la impredecibilidad y no linealidad de la experiencia artística contemporánea que Abuín González elabora, Flavio Harriague asume que retomar la temporalidad de dicho período resulta complicado ya que: “primó el desconcierto, más allá de lo específico de la pandemia”. Ese desconcierto fue el denominador común de llevar a cabo una práctica docente teatral, con la ausencia de convivio como “elemento insustituible, el aquí y ahora”. Hasta aquí este caso empatiza con los primeros impactos que acontecieron en el resto de los casos abordados.

“¿Voy a enseñar teatro, o no? ¿Hago como qué sí, pero tengo conciencia de que no es? ¿Qué cosas puedo hacer?”, dice Harriague rememorando las implicancias que atravesó en esa coyuntura. La reflexión constante acerca de su praxis caracteriza el diálogo con Harriague. En relación a reconstruir la temporalidad de esa experiencia, el docente narra que al comienzo sólo concebía abordar una tarea teórica ya que otra cosa sería un evento mutante ya sea desde enseñar estrategias de improvisación u otras elaboraciones que abstrayeran una práctica escénica. Este pensamiento está en línea con el planteo que

---

<sup>23</sup>Harriague también se desempeña como docente de Teatro en escuelas medias de gestión pública de CABA.

Pricco desarrolla sobre la temática de pérdida de aura<sup>24</sup> en las experiencias virtuales de enseñanza teatral.

Como corolario, Harriague reflexiona: “Lo que estoy haciendo no es teatro, no se tampoco que estoy enseñando pero sé que no es eso.”. Ese vacío que narra, lo emparenta el docente con una cita de Ricardo Bartís: “Nunca podríamos hacer Shakespeare como los ingleses, partir de esa base. Lo que estoy haciendo no es teatro, no se tampoco que estoy enseñando pero sé que no es eso.”. Ese terreno de indefinición, sumado a la pérdida de aura teatral y acompasado al contexto de alguna forma derivó, en la experiencia que el docente narra con el grupo en el año 2020, en la exploración de prácticas escénicas liminales. Indefinidas y mutantes.

---

<sup>24</sup>Benjamin define el concepto de aura del siguiente modo: “(...) en la época de la reproducción técnica de la obra de arte lo que se atrofia es el aura de ésta. El proceso es sintomático; su significación señala por encima del ámbito artístico. Conforme a una formulación general: la técnica reproductiva desvincula lo reproducido del ámbito de la tradición. Al multiplicar las reproducciones pone su presencia masiva en el lugar de una presencia irrepetible. Y confiere actualidad a lo reproducido al permitirle salir, desde su situación respectiva, al encuentro de cada destinatario. Ambos procesos conducen a una fuerte conmoción de lo transmitido, a una conmoción de la tradición, que es el reverso de la actual crisis y de la renovación de la humanidad.” (Benjamin, 1936 )

#### 4. Mi propia praxis

La praxis que traigo a colación pertenece a mi experiencia como docente durante el año 2020 al frente de la materia Actuación I, en el Profesorado de Teatro del Instituto Superior de Arte y Creatividad de Pilar. Las características de la institución las fui desarrollando en los casos previos, por lo que agrego como peculiaridad que se trataba de un grupo de estudiantes que había transitado el ciclo de Formación Básica, o FOBA, de forma presencial con cierto grado de conflictividad con el docente a cargo de Actuación (FOBA), el cual no finalizó el año lectivo frente al curso. Este suceso sería para mí un dato muy relevante a la hora de vincularme con el grupo y sus expectativas.

En este caso fue un grupo de 10 estudiantes al que previamente yo no conocía y con el cual iniciamos la cursada directamente a través de la plataforma Zoom, provista por la Institución. Llevé adelante la cursada con encuentros semanales de 3 horas de duración, a través de zoom, durante todo el año lectivo.

- **Proceso y tecnovivio.**

Previo a la pandemia, el programa de este año de estudios implicaba la comprensión y tránsito de la situación dramática, en términos de estructura, a partir del desarrollo de sus diversos elementos: el entorno, la acción, el sujeto/personaje, los conflictos y el texto. En general la propuesta residía en abordar ese trabajo de la mano de un primer acercamiento al texto dramático.

Luego de establecer una estrategia posible para abordar algunos contenidos de forma teórica, la extensión del aislamiento y las respuestas de los y las estudiantes motivó un giro en la propuesta. La necesidad de que los y las estudiantes transitaran una posible experiencia artística era vital, en parte por el contexto en el cual se enmarcaba esta propuesta (educación de gestión privada) y por el diagnóstico de los y las estudiantes a quienes iba dirigido.

En el caso que estoy analizando, si bien se trata de estudiantes de educación superior de diversas edades, en general las referencias estéticas compartidas eran escasas. Por otra parte, la alfabetización en redes y plataformas virtuales acompañaba el proceso educativo de modo constante.

Una decisión para partir de aquello que pudiera establecer algún puente con sus imaginarios fue la elección de un autor nacional que unifica la búsqueda. En este caso, elegí diversos cuentos de Julio Cortázar, previa prueba de un interés del grupo en el imaginario del autor. Ante la evidencia de la dificultad de trabajar con dramaturgia como textualidad, la narrativa presentaba más opciones a la hora de desarrollar una experiencia de construcción autónoma de ficción para que las y los estudiantes valoricen el aspecto simbólico de la tarea.

El diagnóstico grupal, en relación a las condiciones observables, demostraba que un trabajo grupal o en dúos no sostenía la tarea, por lo cual la propuesta consistió en generar un proyecto individual donde pudieran transitar la ficción y desarrollar un proceso de indagación sobre ese texto narrativo como disparador. El lenguaje si bien tenía la hibridez de lo audiovisual, no requería un conocimiento a priori de sus fundamentos, pero inevitablemente las referencias actorales compartidas pertenecían al campo del cine y las series y, en menor medida, a experiencias de video-teatro en streaming surgidas masivamente durante la pandemia como modo de subsistencia de lo teatral.

Cabe señalar que la dificultad era doble, ya que la idea de convivio teatral, o de teatro como acontecimiento, estaba alterada. La permanencia en cuerpo presente sin intermediación tecnológica, como uno de los aspectos medulares de la experiencia teatral estaba cancelada, por lo que la hibridación con otras experiencias como las de video-teatro y el radio-teatro fueron los recursos a mano para el desarrollo de la actividad poética. Esto es así puesto que Dubatti explica:

“El teatro, como acontecimiento, es mucho más que el conjunto de las prácticas discursivas de un sistema lingüístico, excede la estructura de signos verbales y no verbales, el texto y la cadena de significantes a los que se lo reduce para una supuesta comprensión semiótica. En el teatro, como acontecimiento, no todo es reductible al lenguaje.” (Dubatti, 2011:16)

En este punto cabe señalar que también es menester relacionar dicha experiencia con el concepto de “liberación de la tutela de la cosa escrita” que Aumont señalaba en su historización de la puesta en escena cinematográfica. En esta experiencia la actuación, como expresión del teatro total, no era sinónimo de representación de un texto dramático ni fundaba su organización en torno a este elemento de la estructura.

Otra de las particularidades que tuvo el proceso fue la decisión de trabajar con fragmentos breves, por lo cual la temporalidad acotada permitiría profundizar en aspectos más técnicos. Aquí puedo relacionar esa metodología con la conceptualización que Mauro realiza acerca de las trazas de actuación en cine. La continuidad que tradicionalmente se exige en teatro ante la pasada de una escena, sin que medien interrupciones, tenía poco sentido en estos procesos ya que si se realizaban extensas improvisaciones, al finalizar las mismas, primaba el desconcierto en los y las estudiantes. En cambio, si se hacían improvisaciones pautadas de menor duración, y la intervención docente acompañaba desde la voz a la situación de actuación, el trabajo sobre la repetición de momentos habilitaba la modificación en sus procesos actorales. En este caso la dinámica de intervención parecía colaborar más en la comprensión y organicidad de los y las estudiantes quienes, en forma posterior, lograban desarrollar pasadas de sus escenas con continuidad, mayor autonomía y profundidad.

- **Actuación: subtexto y conflicto.**

A partir de la narrativa de un autor nacional como punto de partida común a todo el grupo se estableció el trabajo. Los contenidos a abordar fueron reducidos a los siguientes ejes:

*Ficcionalización de los cuerpos: A través de la improvisación actoral, como herramienta, desarrollar presencia, concentración de la atención e imaginación.*

*Situación dramática: La narración y la acción. La acumulación dramática y los distintos niveles de conflicto.*

*La metáfora.*

En general, las primeras ejercitaciones rondaban improvisaciones actorales pautadas donde la mayoría recurría al exceso de palabras, poniendo el eje en la *efectividad*, en tanto comicidad que pudieran tener sus ocurrencias. Razón por la cual reducía a un carácter muy superficial la posibilidad de ficción. Revalorizar la función de lo visual y lo sonoro en la actuación, por sobre la híper explicación de la palabra, fue entonces uno de los ejes a trabajar.

La inmediatez o apresuramiento que resaltaba en Dewey anteriormente aquí se hacían carne y licuaban la posibilidad de condensar la actuación y transitar cualquier proceso

de acumulación.<sup>25</sup> En ese sentido, encuentro relación con el planteo de Piglia acerca de las estrategias narrativas: “La estrategia del relato está puesta al servicio de esa narración cifrada”<sup>26</sup>. Cuando me refiero a la narración cifrada estoy postulando la idea de que hay dos historias que coexisten en un cuento y, cada una de ellas, se cuenta de diferente modo: El cuento es un relato que encierra un relato secreto. En el caso de la actuación funcionaba de igual modo: si no había *otro relato* enigmático que sostuviera la actuación, el relato actoral se derrumbaba en los clichés y el exceso de chistes para soportar la situación de actuación.

Sin pretender por ello un lenguaje encriptado, era necesario para poder abordar la lógica de la situación dramática que los y las estudiantes se permitieran la incertidumbre de narrar algo que no poseía formalmente un puerto seguro al que arribar. Precisamente las consignas invitaban a generar, a partir de esos cuentos (a cada estudiante un cuento en particular de Cortázar, de acuerdo a la manifestación de algunos intereses temáticos), breves escenas donde aparecieran posibles situaciones dramáticas. La progresión en la secuencia implicaba tres “pasadas” sincrónicas o editadas, en los casos en los cuales se dificultaba esa conexión a internet. En dichas pasadas la progresión consistía: en una primera instancia en la indagación sobre el entorno dramático del relato; en una segunda instancia, una exploración sobre los conflictos que ponían en lucha a ese personaje/sujeto y, por último, una indagación acerca de la acción que desarrollaban para operar sobre los conflictos y las particularidades de la caracterización del personaje que singularizaban el proceso.

En relación a la actuación propiamente dicha, optar por esta estrategia se vinculó a la idea de generar una conducta actoral compleja, que sostuviera la posibilidad de ficción. Se explicaba que era mejor desconfiar de la palabra como organizadora, ya que así se harían emerger los componentes de la situación dramática de forma más primaria. Como sostiene Serrano, en definitiva, actuar se trata de un compromiso físico: “El cuerpo en situación conflictiva. Lanzarse a lo desconocido de la escena por resolver pero a partir de su cuerpo activo conmovido, en lucha”. En términos de este autor, “El actor que improvisa descubre y actúa, se sorprende y lucha” (Serrano: 2013:198).

---

<sup>25</sup>Cuando me refiero a acumulación, estoy nombrando un proceso actoral donde el sujeto desarrolla físicamente un conflicto intensificando su compromiso físico y emocional en términos de ficción.

<sup>26</sup> Piglia, Ricardo: (1986) Tesis sobre el cuento Formas breves Ricardo Piglia Editorial Anagrama Bs As.

Aquello que no se dice, que subyace en la actuación, como sustrato y que permite la condensación de la actuación es análogo a la narración cifrada de la que habla Piglia. Tradicionalmente, en la propuesta actoral de Stanislavski, se denominaba subtexto a todo aquel pensamiento o acción que corría por debajo de lo que el actor y actriz decían, sintetizado en el axioma de que nunca una conversación en teatro es sólo una conversación. Aquí nuevamente, se hace presente el planteo de Vygotsky sobre la base afectiva del pensamiento, y su correlato en el subtexto como contenido teatral. Eso que subyace a la actuación necesariamente requiere de un tiempo de búsqueda e indagación en el tránsito por la situación dramática. Por ello la trascendencia que poseía, en estas situaciones, pensar la actuación como experiencia sobre todo en relación a la temporalidad: su continuidad, pausas y crecimiento y la certeza de la incertidumbre acerca de lo que se está construyendo.

- **Experiencia: resistencias, temporalidad y forma.**

Otro eje que apareció al comienzo de la experiencia fue la temporalidad. No sólo la temporalidad dramática, entendida por el tiempo de la ficción (época, circunstancias dadas de la situación), sino también por los preconceptos en torno a la duración de los trabajos. Las rutinas cotidianas de producción de contenidos para redes sociales era una de las referencias para las y los estudiantes. La duración a priori, en sus imaginarios, no podía exceder el minuto, ya que el tiempo que permitía Instagram para una *storie* era ése. Por ello, más que desarrollar la condensación, generaba materiales a expensas sólo de producir un impacto vacío en la percepción. Además de interiorizarme sobre el uso de algunas redes sociales, les propuse que la premisa sería el desarrollo de momentos ficcionales. No obstante, un minuto resultaba un tiempo muy escaso para indagar.

Remitirse a visualizar diversos materiales filmicos nuevamente fue un procedimiento que se transformó en recurso: observar fragmentos o filmes distanciados de sus referencias que tuvieran una fuerte teatralidad para detectar los procesos actorales en los que se intentaba centrar el trabajo. He aquí nuestra labor.



Escena de *El dependiente* de Leonardo Favio.

(Favio: 1969)

Allí las referencias remitían a filmes de Favio, donde los procesos actorales poseían un gran desarrollo. También se apuntaba el trabajo actoral de *Faces* de John Cassavetes, donde la improvisación actoral tenía un peso determinante en el proceso creativo y, finalmente, algunos fragmentos de *Mulholland drive* de David Lynch servían como crónica de escenas donde se desarrollaba la metáfora. He aquí nuestro material.



Escena de *Mulholland drive* de David Lynch.

(Lynch: 2002)

El trabajo en torno a la apreciación de tales materiales tuvo que redireccionarse en varias oportunidades en el grupo. Si bien las consignas desde un comienzo iban dirigidas a que armen dúos de trabajos (donde uno observaba y otro actuaba, y viceversa) salvo, alguna excepción, no fue aceptada por el grupo. Por lo tanto la tarea se redireccionó a que cada estudiante desarrollara sus escenas de forma individual y, después de cada pasada o muestra del material, se dedicaba una porción de tiempo considerable al eje de la apreciación y que el mismo grupo reflexionara sobre qué aspectos del proceso se habían logrado y, en segundo lugar, qué dificultades advertían.

Ya instalada la tarea, cuyo propósito experiencial fue comunicado explícitamente a las y los estudiantes debido al encuadre de la carrera, en relación a las resistencias acontecieron dos tipos de obstáculos para el desarrollo de los procesos. Por un lado, las idealizaciones a las que hacía referencia Augustowsky en torno a la práctica impedían en varios casos un despliegue y transformación del material actoral ejerciendo una resistencia, con mayor o menor conciencia, a la práctica. La idea de un resultado bello, mostrable, inmediato, ordenado y efectivo era omnipresente en muchos estudiantes; sin embargo, en la práctica esto no resultaba así. Esta idealización de resultados inmediatos y bellos, me atrevo a decir, se reiteró en otros grupos en la presencialidad. Por otro lado, resultó clave la noción de proceso en la experiencia en términos de Dewey como una actividad que “emplea tiempo para completarse, porque es un crecimiento” (Dewey, 2008), que posee una gran cuota de desconocimiento acerca de su recorrido al comienzo, por lo que era manto de sospechas para varios estudiantes. Acostumbrados estos a las idealizaciones, como por ejemplo producir en breve tiempo un espectáculo teatral, el cúmulo de certezas que exigían antes de comenzar sus procesos, entraba en contradicciones con la incertidumbre que les generaba la consigna.

Un estudiante, por ejemplo, reiteraba, al comienzo de la experiencia, la pregunta: “¿cuál es el objetivo?”. Pregunta que tuve que retomar en diversos momentos de la cursada para que el grupo concientice la experiencia realizada. El relato más pormenorizado de este proceso me permite una explicación más acabada.

A continuación, voy a concentrarme en algunos casos más paradigmáticos dentro del grupo y sintetizar cuál fue la trayectoria que registré hasta la finalización del proceso.

*Casos:*

*Estudiante A:*

*Cuento de base: “La puerta condenada”.*

*En la primera pasada el estudiante presenta una escena ya filmada con edición. Detecto resistencias en torno a filmar su actuación por lo que manifiesta y por lo visible de su actitud. Le propongo, como devolución, analizar el entorno dramático del cuento y trabajar sobre el conflicto, concentrándose en aquello con lo cual lucha el personaje (Elementos particulares de la situación: Un viajante solo en un hotel en Montevideo de Madrugada sufre insomnio y alucina sobre la existencia de otras personas detrás de una puerta.)*

*En la segunda pasada el estudiante presenta una escena ya filmada pero de un proceso sin cortes, lo cual evidencia un logro en su proceso. Se le propone, como devolución, desarrollar dos aspectos: por un lado trabajar la acumulación en su proceso actoral y, por otro, desestimar la asociación por palabras como único recurso actoral. Se le invita a que busque un espacio más íntimo, donde se sienta menos expuesto, para desarrollar una última pasada sincrónica.*

*En la tercera, y última, pasada el estudiante logra desarrollar toda la situación de actuación de forma sincrónica, sin filmarse previamente. En la escena, habilita mayor desarrollo de la acumulación y recurre a un escaso diálogo, lo cual intensifica el proceso afectivo del personaje. Aparece el entorno ficcional con claridad, ya sea en las circunstancias dadas que intensifican la situación como en la elección de un encuadre con un primer plano de su rostro en una cama para trabajar la escena. Esa elección contribuye a generar en el espectador la sensación de asfixia que posee el personaje con la situación. Se definen asuntos particulares del personaje (problemas, imaginario, cualidades físicas). En la devolución se destacan estos aspectos y el estudiante, en su autoevaluación de logros y dificultades da cuenta de un proceso de modificación en su experiencia.*

*Estudiante B:*

*Cuento de base: "Puzzle".*

*En la primera pasada la estudiante presenta una escena muy breve con cortes de edición, aludiendo a que los espectadores podrían aburrirse y hace alusión al Instagram. Como devolución se le plantea, por un lado, cuál es el encuadre del proceso en la materia y no poner el foco en una red social y, por otro lado, que pueda permitir desarrollo sin pensar en el posible aburrimiento de un espectador por la duración. Por otra parte se le propone trabajar con el imaginario más cercano posible para ganar verosimilitud.*

*En la segunda pasada la estudiante logra trabajar con la espacialidad cotidiana como disparador de la situación. Por ejemplo, ya que se mudó en el transcurso de la cursada a un departamento en otro barrio se le propone trasladar el imaginario de los asuntos del cuento al nuevo entorno y su contexto, un departamento pequeño en un barrio más popular. En la tercera pasada la estudiante presentó la escena de forma sincrónica y singularizó la situación. Logró definir el personaje, su caracterización y acciones y pudo desarrollar su escena con continuidad, incorporando incluso imprevistos a la*

*acción. En la devolución se destacó las modificaciones en base a encuadrar y contextualizar su proceso y la aceptación como clave para desarrollar la situación dramática.*

En general una de las constantes en los procesos fue que, de acuerdo a diferentes variantes compositivas que se presentaron en cada uno de los recorridos actorales, quedaba en evidencia la idea de que “el material se transforma quebrando el flujo de lo esperable” (Belinche, 2016: 35). Es decir que, en cada pasada, se permitía progresivamente valorar la transformación de los procesos actorales en el aquí y ahora a partir de la confianza en la tarea y en el devenir del material, antes que anticiparse a un resultado de antemano.

Al mismo tiempo, se podía observar cómo desde un texto narrativo de base con ciertos aspectos comunes (autor e imaginarios) se desarrollaban distintas composiciones donde se privilegiaban aspectos ligados a la condensación y al carácter metafórico de las escenas. Esto sobre todo se pudo ver reflejado en las y los estudiantes que lograron completar el recorrido previsto, parafraseando a Dewey, cuando el material siguió su curso hasta su cumplimiento.

Como cierre del proceso se les solicitó a los y las estudiantes una autoevaluación con diversos ítems en relación al registro que tuvieron de sus experiencias. En aquellos casos donde el registro fue sistemático desde el inicio, se vio reflejado en una conciencia sobre lo trabajado, aspecto que se puede vincular con la idea de experiencia como reflexión situada. Resulta esclarecedor en este punto el señalamiento de Pérez Lus acerca de la conversión de resistencia y tensión hacia un final satisfactorio. (Pérez Lus, 2017: 64)

## Conclusiones

“Ya llegan las  
noticias

Cruzando el mar

¿No ves que el mundo gira al revés?

Mientras miras esos

Ojos de video tape”

Charly García<sup>27</sup>

Partir de la noción de experiencia<sup>28</sup> fue aventurarme a indagar, fundamentalmente, sobre los usos y destinos del tiempo en prácticas pedagógico teatrales. En condiciones adversas, y con el horizonte de posibilidades más restringido, observar las decisiones e intervenciones que los y las docentes tomamos en relación a la temporalidad, real y ficcional, me permitió observar sobre los apuros o pausas en los procesos, la desaceleración, las interrupciones y otras yerbas que definen que nuestras prácticas pedagógicas colaboren o dificulten el tránsito hacia los aprendizajes.

En relación a los conceptos de experiencia y proceso, en los casos expuestos, aparecieron constantes que me permiten unificar aspectos. El giro inesperado que significó el aislamiento provocado por la pandemia del Covid 19 caracterizó el comienzo de cada uno de estos procesos de enseñanza y nos ubica, aunque de forma forzada, en las antípodas de la mecanización. Con el correr de las semanas y más familiarizados con la cámara se puede ver, en los procesos pedagógicos analizados, por un lado la búsqueda de continuidad de parte de las propuestas de enseñanza y la convivencia con lo impredecible ya sea por las intermitencias en las conexiones y por las dificultades que aparecían en la comprensión de las consignas y demás resistencias. El control y el azar fueron dos polos en estas experiencias en las que el orden

---

<sup>27</sup> Fragmento de la canción “Ojos de video tape” de Charly García.

<sup>28</sup> En las páginas que preceden procuré realizar una selección de conceptos que me permitieran pensar, con ciertas categorías y más allá de las vivencias, las experiencias pedagógicas teatrales abordadas. Si bien hay materiales y conceptos que no vinculé finalmente en el análisis, y espero que sean sostén de futuras elaboraciones, sin dudas está indagación me ha permitido dar un paso muy significativo en mi formación como docente y artista.

decididamente se subordinó a lo que aconteció de forma más azarosa por lo cual el componente impredecible primó. En cuanto a los obstáculos que impedían el crecimiento de las experiencias y procesos vinculados a la anticipación y la prisa, no en todas las experiencias se presentó de tal modo. Es más, quizás identifiqué más este aspecto con mi propia praxis donde el apresuramiento era moneda corriente entre el grupo de estudiantes y fue uno de los desafíos desarticular ese apremio por cerrar procesos sin siquiera haberlos explorado.

Ahora bien, en relación a los asuntos que analicé, la posibilidad de observar, a través de entrevistas y otras fuentes, experiencias distintas a la propia me permitió establecer algunas reflexiones, a modo de conclusión, que intentaré sintetizar en las siguientes páginas. En virtud de las categorías en las que pude analizar las experiencias relevadas, aparecen algunas constantes y otras diferencias que singularizan a cada una de estas prácticas.

En cuanto a la espacialidad, y el abordaje de la puesta en escena ya sea desde una concepción teatral o audiovisual, en todas las experiencias el límite de la pantalla rectangular proporcionó diversas estrategias y desafíos. Por ejemplo en el caso de la ETLP se convirtió en un eje de trabajo desde el cual abordar el encuadre de la cámara en las escenas, o su desencuadre, como disparador por lo cual, aparece allí una decisión desde el rol docente de potenciar los alcances de la espacialidad.

En relación al concepto de situación de actuación y trazas, en general, aparecen en la mayoría de los casos como un recurso de emergencia frente a la coyuntura. Pensar la actuación desde breves fragmentos, o trazas, favorecía el desarrollo de los procesos, más allá de su naturaleza. Ante las dificultades de concentración y de condiciones para generar situaciones de actuación más extensas, esa fragmentación aventuró un procedimiento que, sistematizado, ofrece un recurso muy rico para la enseñanza actoral. Es quizás, el punto donde más observo la potencialidad para establecer mayores nexos entre ambos lenguajes. La posibilidad de particularizar, repetir y visualizar la propia actuación filmada en el marco de un encuadre pedagógico brinda a quienes actúan una oportunidad de registro y lecturas invaluable.

Por otro lado el concepto de Decoupage, o desglose de escenas por tomas y planos, en algunas prácticas funcionó de modo intuitivo en pos de sostener, por un lado, las situaciones de actuación de los y las estudiantes y para favorecer la simultaneidad en los relatos grupales. Es decir que a priori, no funcionó como un organizador de las

narrativas previo a la situación de actuación sino que se privilegió el desarrollo de los procesos dramáticos que cada estudiante o grupo transitaba.

En cuanto a la experiencia de la UNA, el tránsito y el devenir de lo que aconteció en las clases y sus dificultades parece haber sido el motor de estas intervenciones, donde se podía advertir mayor apego a representar o recrear lo teatral en términos espaciales, o los vestigios que pudieran reproducirse en la virtualidad. Más aún, cuando el tránsito de las escenas que se trabajaban en clase tenía una modalidad híbrida, se ponía de manifiesto un divorcio en la concepción espacial que primaba frente a la pantalla y en el espacio escénico.

En el caso de las experiencias en el Instituto de Arte de Pilar, donde incluyo mi praxis, las vertientes en cuanto al abordaje de la espacialidad difieren. El trabajo en la virtualidad de Harriague, supone una lectura más situada de los espacios reales en pos de apuntalar los espacios de ficción que generaban los y las estudiantes en sus propuestas. Incluso incorporando un uso desencadenado de la cámara al servicio de enriquecer el universo dramático que generaba la actuación. También cabe destacar que el trabajo en torno a la simultaneidad y alternancia de trazas actorales al interior de la propuesta, también revelan un abordaje a merced del desarrollo actoral, más allá del formato y lenguaje.

En la propuesta de Calvert de Bohún, aparecen diferentes tratamientos de la espacialidad a lo largo del proceso en las cuales la prioridad estaba en el tránsito que esos estudiantes podían realizar pero, podría decir, más arraigado en una referencia teatral. Por ejemplo, en el caso de la muestra virtual y el uso del primer plano con los y las estudiantes sentados en sillas. En todo caso lo que aparece como potencia aquí se vincula más a la temporalidad, la simultaneidad y la alternancia de escenas y el uso de la luz diegética<sup>29</sup>, como marca para ordenar los diferentes entornos ficcionales que proponían en escena.

En el caso de mi propia praxis, aparece una búsqueda pragmática sobre la utilización del espacio y la cámara, en pos de que los y las estudiantes transiten procesos continuos de actuación. Como la propuesta de síntesis se centró en trabajos individuales, la diversidad de abordajes espaciales derivó de las potencialidades que cada estudiante tenía en su propuesta.

---

<sup>29</sup> Cuando me refiero a diégesis apelo al siguiente sentido: “Diégesis: La construcción dramática, la instauración de la *ficción* y de la *ilusión* son visibles o son ocultadas en mayor o menor grado. Diremos que la diégesis es presentada como algo “natural” cuando todos los procedimientos de la ficcionalización y de la puesta en escena nos son escamoteados y el escenario intenta crear la impresión de un ilusión que no tiene necesidad de ser “fabricada” por los diversos procedimientos de la enunciación.” (Pavis: 131)

A propósito de la referencia a la tríada en educación artística de “Producción, lectura y contextualización” elaborada por Barbosa, resultó singular cómo se potenció el eje de la lectura o apreciación de los materiales actorales en la virtualidad. Desde consignas específicas para que los y las estudiantes se involucren en mirar a un otro que actúa; análisis de fragmentos de films; observar teatro filmado como disparador; visualizar la propia actuación; parecen ser estrategias que fomentaron ese eje tan indispensable para la formación artística. La inquietud que me surge es si, pasada la tormenta, esas estrategias se siguieron desarrollando o se replegaron a las formas más tradicionales.

En cuanto al eje de contextualización, es peculiar comprender por qué en algunos de estos procesos se destinaron distintos esfuerzos por ocultar la naturaleza de dichos espacios y circunstancias de trabajo. Como si cierta restauración de una tradición teatral más arraigada pugnara por barrerla debajo de la alfombra. ¿Era teatro? Sabíamos que no. ¿Era cine? Tampoco, pero mostrar esos hilos de construcción de lo teatral, en una suerte de remix de la convención consciente que proponía Meyerhold, era un terreno demasiado inhóspito. Quizás allí esté el nudo de la cuestión: intentar ocultar que estamos frente a una cámara nos pone en lucha con la situación de actuación y no dentro de ella. Usar la cámara, con desparpajo y desencadenada, como decía Aumont, nos podía ubicar en otra perspectiva menos melancólica sobre el convivio.

Si algo unifica a todos los testimonios recogidos, incluso en mi propia praxis, es que estas experiencias fueron un aprendizaje mutuo entre docentes y estudiantes. La talmentada asimetría entre el rol docente y el estudiantado se hizo añicos en varios aspectos. Podría afirmar que, durante la ausencia del convivio, primó una suerte de paridad en una experiencia inédita para ambos roles. El mundo, tal cual lo conocíamos, giraba al revés y el universo teatral de sensorialidad, territorio compartido, contacto físico y cuerpos en acción parecía una utopía difícil de alcanzar.

La falta obligada de convivio detonó el problema del aura en el teatro. Desde el planteo de Benjamin hasta aquí ha corrido mucha agua bajo el puente. Pero lo cierto es que lo aurático, entendido como el aquí y ahora de la obra de arte, su irrepetible existencia, frontera del teatro en la era de la reproductibilidad técnica no era posible.

Pricco<sup>30</sup> dice al respecto que al resentirse lo aurático de la clase, sobresalió el componente comunicacional del teatro pero sin la experiencia somática ni colectiva. Si

---

<sup>30</sup> “Lo aurático de una clase y la experiencia estética y humana de las presencias conjuntas se resienten y sobresale, por consiguiente, el componente comunicacional de lo teatral: análisis de personajes, tramas,

bien adhiero a ese planteo también puedo evidenciar con estas prácticas que, deshabitada la experiencia aurática, se fundó en estas un espacio otro, liminal, que se escapó de los marcos esclerosantes, en palabras de Abuín González, que acompañan en muchos casos los procesos de enseñanza artística en instituciones educativas. Cuando me refiero a dichos marcos estoy haciendo mención a la relación con los estereotipos y modelos de enseñanza que reproducimos, aún de forma inconsciente, y que atentan muchas veces contra la consumación de experiencias artísticamente ricas. He aquí la oportunidad.

Sin embargo, mi optimismo respecto a estos procesos inusuales que recorrí no se funda en la innovación en sí misma, sino en su trinchera: vislumbrar una instancia de intervención artística pedagógica puntual en la era de la viralización digital de contenidos. Antes de sucumbir al monstruo, tratemos de entender qué sucede allí y qué de eso puede brotar agua para nuestro molino. Sin eufemismos: si de enseñar actuación se trata, vayamos a eso sin tanto preámbulo más allá de los soportes y dispositivos con los que contemos, y situemos nuestras prácticas en relación a los contextos que habitamos.

Desde la formación pedagógica se ha repetido como un mantra el hecho de valorar los saberes previos de los y las estudiantes. Pero cuando los saberes previos no se fundan en un hacer teatral, ligado al eje de la producción, pero sí se reconoce un vasto recorrido como espectadores de ficción audiovisual, las decisiones que tomamos al respecto revelan muchas veces nuestra concepciones más arraigadas acerca de la enseñanza. ¿Si acaso la escasa experiencia como espectadores teatrales contrasta con un consumo diario de ficción audiovisual? La ecuación parece llevarnos a resultados más inciertos. Las prácticas que en este trabajo se recuperan y asumen ese consumo para capitalizarlo como apreciación dan cuenta de ello. La costumbre de ver constantemente en plataformas series, películas y cortometrajes, monólogos en redes sociales, e incluso producir contenidos de esa índole a través del uso constante de la cámara, forman parte de los hábitos que muchos jóvenes desarrollan a diario. Eso, queramos o no, constituye una masa de actividades que, capitalizadas por un encuadre pedagógico situado, pueden convertirse en una experiencia artística singular. Si el lente con que observamos esos saberes y hábitos, los ubica más como potenciales artistas que como consumidores quizás estemos más cerca de guiar procesos significativos y culturalmente más ricos.

---

conflictos y eventuales sentidos, necesarios pero no únicos. Prevalece en la modalidad virtual la opción hermenéutica sin la experiencia somática y colectiva que la alimente” (Pricco, 2020: 17)

Del lenguaje audiovisual al teatral nos separa, entre otras cosas, la mirada mediatizada por el lente de la cámara pero ya inmersos hace años en el arte contemporáneo pareciera ser un debate infértil.

Se trata entonces de tomar estas oportunidades de abordar la situación de actuación en encuadres pedagógicos, no como emergencia, sino como puerta de entrada para abordar el fenómeno actoral en distintos formatos. El encorsetamiento institucional nos lleva muchas veces a encapsular prácticas, cristalizar métodos aunque no veamos frutos.

Otro aspecto que apareció de forma recurrente en todos los casos refiere al cuidado, como componente afectivo de la relación entre docentes y estudiantes. Docentes probando ejercicios previamente, reformulando todos sus saberes, esgrimiendo planes para contener; atentos a resguardar la integridad de nuestros y nuestras estudiantes, por encima de cualquier contenido. Conscientes de que mostrar la intimidad, espiar en la privacidad de nuestros hogares a través de las cámaras, borraba los delicados límites entre lo público y lo privado. Asumida nuestra fragilidad, podemos empatizar con la vulnerabilidad de ese otro u otra que asiste a nuestras clases.

Ahora bien, es innegable asumir que los riesgos de mostrarse en situación de actuación se potencian frente a una cámara que tiene el poderío de viralizar cualquier material que generemos. También que las intervenciones docentes y límites que podemos consensuar, a veces no alcanzan para resguardar los espacios de privacidad de una clase de teatro y sus devenires. Mostrar la intimidad, sea ficcional o no, nos obliga a tener una concepción acerca de lo público y lo privado para otorgar sentidos a la tarea pedagógica que hacemos. Frente a las valoraciones que aparecían en varios casos acerca de “lo instagrameable” de sus producciones y de sus pares estudiantes, la vacancia de sentido podría dar lugar a que la lógica mercantil arrase con lo pedagógico.

Traigo a colación palabras de Paula Sibila:

“Tanto en Internet como fuera de ella, hoy la capacidad de creación se ve capturada sistemáticamente por los tentáculos del mercado, que atizan como nunca esas fuerzas vitales pero, al mismo tiempo, no cesan de transformarlas en mercancía.” (Sibila, 2008: 13)

En este contexto, crear las condiciones para poder encontrar en esas experiencias pedagógicas material actoral como proceso, con las peculiaridades técnicas y el desarrollo de la ficción dramática, sin entregarnos a la inmediatez suena a una quimera pero, en parte, fue posible.

Como cierre de este trabajo me interesa iluminar sobre un punto referido a la confianza en las relaciones pedagógicas. Si bien es algo a lo que no aludí en el desarrollo de este texto, entiendo que subyace a los procesos que analicé. Confianza en uno o una misma; en sus docentes; en las compañeras y los compañeros; en el devenir del material y sobre todo confianza en que la constancia y continuidad del trabajo nos llevará a construir nuestra experiencia.

Según Cornú la confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro. Es una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no-control del otro y del tiempo. (Cornú, 2019: 19). En el contexto en cual se situaron estas experiencias educativas la noción de confianza se despedazaba como arena entre los dedos.

No obstante, el intento incesante que las y los docentes aquí entrevistados han procurado por generar lazos que permitieran a nuestros estudiantes lanzarse, de a poco, a un terreno desconocido y confiar en sus propios materiales ficcionales y miradas resultó ser el sustrato de los procesos. Sin recetas, ni antecedentes y construyendo sobre la marcha herramientas para asumir los desafíos que se presentaron son acciones que merecen poner en valor el trabajo docente. En tiempos donde el rol pedagógico es muchas veces invisibilizado o atacado simbólicamente y materialmente, destacar su valor, su brillo y su inventiva ante lo adverso es también un intento por reparar parte de la importancia social que merece.

## Bibliografía

Abuín González, Anxo: (2006) Escenarios del caos. Entre la hipertextualidad y la performance en la era electrónica, Tirant lo blllonch, Valencia.

Abuín González, Anxo: (2008) “Teatro y nuevas tecnologías: conceptos básicos”, *Revista Signa*, UNED, 29-56.

Acaso, María: (2010) La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual. Madrid. Libros de la catarata.

Astrosky, Debora (2013): Pedagogía teatral. Una mirada posible, T. ediciones, Buenos Aires.

Augustowsky, Gabriela: (2012): El arte de la enseñanza, Paidós, Buenos Aires.

Augustowsky, Gabriela (2007): “Enseñar a mirar en el museo: más allá del método”, sin más datos.

En línea: [https://sic.cultura.gob.mx/ficha.php?table=centrodoc&table\\_id=262](https://sic.cultura.gob.mx/ficha.php?table=centrodoc&table_id=262)

Aumont, Jacques: (1992): La imagen. Paidós, Barcelona.

Aumont, Jacques: (2012): El cine y la puesta en escena, Colihue, Buenos Aires.

Apostolou, Thomas (2021): “Imprevisibilidad y control en el proceso creativo del arte contemporáneo a través de una experiencia de coautoría”, *Tsantsa. Revista De Investigaciones artísticas*, 11, 399-409. Recuperado de: <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/tsantsa/article/view/3928>

Baquero, Ricardo (2020): “La torsión del espacio escolar” en: Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera / Inés Dussel... [et al.] ; compilado por Inés Dussel; Patricia Ferrante ; Darío Pulfer. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria. Libro digital, PDF - (Políticas educativas; 6)

Barbosa, Ana Mae (2022): Arte/Educación. Textos seleccionados / Ana Mae Barbosa ; coordinación general de Gabriela Augustowsky ; Sidney Peterson F. de Lima ; Damián Del Valle. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Universidad Nacional de las Artes

Barba, Eugenio y Savarese, Nicola: (2019) El arte secreto del actor: diccionario de antropología teatral, Libros del Balcón, Buenos Aires.

Bárcena, F. (2012). El aprendiz eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Benjamin, Walter: (1936) La obra de arte en la era de la reproductibilidad técnica. Extraído de: Benjamin, Walter. Discursos Interrumpidos I, Buenos Aires: Taurus, 1989.

En línea:  
[https://campus.untrefvirtual.edu.ar/archivos/repositorio/7000/7064/html/Biblioteca/archivos/pdf/la\\_obra\\_de\\_arte.pdf](https://campus.untrefvirtual.edu.ar/archivos/repositorio/7000/7064/html/Biblioteca/archivos/pdf/la_obra_de_arte.pdf)

Belinche, Daniel (2016): “Seducción y vacío. Cuando una clase enamora pero no enseña”, en *Arte e Investigación. Revista Científica de la Facultad de Bellas Artes*, n° 12, noviembre de 2016, pp. 30-38.

Belinche, Daniel y Ciafardo, Mariel (2008) Los estereotipos en el arte: un problema de la educación artística, en: La Puerta FBA, Universidad Nacional de La Plata; no. 3.

Buleceovich y Haile: “Construyendo el sentido del plano”, En línea:  
[https://perio.unlp.edu.ar/catedras/narrativasaudiovisuales/wp-content/uploads/sites/48/2020/03/construyendo\\_el\\_sentido\\_del\\_plano\\_buleceovich-haile.pdf](https://perio.unlp.edu.ar/catedras/narrativasaudiovisuales/wp-content/uploads/sites/48/2020/03/construyendo_el_sentido_del_plano_buleceovich-haile.pdf) Sin más datos.

Canellotto, A.(2020): “Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera” / En: Inés Dussel ... [et al.] ; compilado por Inés Dussel; Patricia Ferrante ; Darío Pulfer. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria Libro digital, PDF - (Políticas educativas; 6)

Carneiro, Leonel (2013): “A experiênciã do teatro: de John Dewey ao espectador do teatro contemporâneo”, *Sala Preta*, 13 (2), 56-71. Recuperado de: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v13i2p56-71>

Comolli, Jean Louis (1998): “Retrospectiva del espectador”, en *Images documentaires*. Recuperado de: <https://www.imagesdocumentaires.fr/La-place-du-spectateur.html>

Cornú, Laurence (1999): “La confianza en las relaciones pedagógicas. Conferencia en el Ministerio de Educación de la Nación”, en Frigerio, Graciela (comp.): *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Edición Novedades Educativas. Buenos Aires.

Dewey, John (2008): *El arte como experiencia*, Paidós, Barcelona.

Dubatti, Jorge (2011) : *Introducción a los Estudios Teatrales*. México D.F. Libros de Godoy.

Dubatti, J. (2015). “Convivio y Tecnovivio: el teatro entre infancia y babelismo“. En *Revista colombiana de las Artes escénicas*, Número 9, pp. 44- 54. Recuperado de [http://artescenicass.ucaldas.edu.co/downloads/artescenicass9\\_5.pdf](http://artescenicass.ucaldas.edu.co/downloads/artescenicass9_5.pdf)

Dubatti, J. (2021). “Artes conviviales, artes tecnoviviales, artes liminales: pluralismo y singularidades (acontecimiento, experiencia, praxis, tecnología, política, lenguaje, epistemología, pedagogía)”, En: *AVANCES*, (30). Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/avances/article/view/33515>.

Feral, Josette (2003): *Acerca de la teatralidad*. Cuadernos de teatro XXI, GETEA, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Franks, Anton (2004): *Teoría del aprendizaje y educación dramática: una perspectiva vygotskiana, histórico-cultural y semiótica*, University of London Cultura y Educación, 16 (1-2), 77-91.

Holovatuck, Jorge (2017): *Teatro Net: las TIC como recurso estratégico, didáctico y estético expresivo para la enseñanza del teatro*, Libros del balcón, Buenos Aires.

Huhtamo, Erkki: “Elementos de pantallología”, *sin más datos*.

Johnstone, Keith (2003): *Improvisación y teatro*, Cuatro vientos, Santiago de Chile.

Mauro, Karina: “Acción actoral y situación de actuación en cine”, en *Imagografía. Revista de la Asociación de la Asociación Argentina de Estudios de Cine y Audiovisual*, Buenos Aires; Año: 2015 p. 1 - 15

Marin, F. (2018). Films escénicos: teatro de préstamos y de piraterías. *Toma Uno*, 6(6), 95-109.

Mauro, Karina (2015): “La actuación teatral y la actuación cinematográfica: un campo de investigación específico”, En: *Investigación teatral. Revista de artes escénicas y performatividad*. Universidad de Veracruz. México. Vol. 4 Núm. 7-8

En línea:

<https://investigacionteatral.uv.mx/index.php/investigacionteatral/issue/view/188>

Meyerhold, V.E. (2003): *Teoría teatral*. Editorial Fundamentos. Madrid.

Nachmanovitch, S. (2007): *Free play. La improvisación en la vida y el arte*. Paidós, Buenos Aires.

Pacheco Pomarino, M. . A. (2023). Mediación tecnológica en pedagogía teatral en el contexto de la covid-19: una revisión sistemática. (*pensamiento*), (*palabra*). *Y obra*, (29), 81–100. <https://doi.org/10.17227/ppo.num29-17248>

Pavis, Patrice (2011.): *Diccionario del teatro*, Paidós, Buenos Aires.

Pérez Lus, G. (2017): “Una estética común”, en *Memorias, Escritos y Trabajos desde América Latina*, METAL, Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL), <http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/pdf/revistas/metal/Metal-3.pdf> Facultad de Bellas Artes (UNLP), La Plata.

Piglia, Ricardo (2011): “Tesis sobre el cuento” y “Nueva Tesis sobre el cuento” en *Formas Breves*, Buenos Aires, Anagrama.

Pricco, Aldo Rubén (2020): Mientras dure la ausencia. Los márgenes de la enseñanza-aprendizaje del Teatro en los “panales” virtuales. En *Trayectoria. Práctica Docente en Educación Artística* – N.º 8 – Diciembre 2020 – ISSN: 2408-4468 – Pp.:

13-34

<http://ojs.arte.unicen.edu.ar/index.php/trayectoria/>

Russo, Eduardo A (2003): *Diccionario de cine. Estética, crítica, técnica, historia*, Buenos Aires, Paidós

Scovenna, M. (2020): *Estudianteatrar. Una mirada desde la complejidad para enseñar y aprender teatro en ámbitos educativos*. En J. Dubatti (Ed.), *Artistas-investigadoras/es y producción de conocimiento desde la escena. Una filosofía de la praxis teatral* (pp. 335-347). Lima: Editorial de la Escuela Nacional Superior de Arte Dramático.

Scovenna, Mariano y Delgado, Natacha (2021): “Pedagogía teatral y las nuevas tecnologías. Consideraciones generales para un diálogo complejo”, *Trayectoria. Práctica Docente en Educación Artística*, 9, 128-137. Recuperado de: <http://ojs.arte.unicen.edu.ar/index.php/trayectoria>

Serrano, Raúl (2013): *Lo que no se dice. Una teoría de la actuación*. Buenos Aires. Atuel.

Sibilia, Paula (2008) *La intimidad como espectáculo - el ed.* - Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Slimovich, A. (2021): *Pandemia global y política mediatizada. La comunicación presidencial argentina y sus repercusiones en Twitter en el primer semestre 2020. Comunicación Y Hombre*, (17), 85–102. <https://doi.org/10.32466/eufv-cyh.2021.17.647.85-102>

Suasnábar, J.M y Ferreyro, Ro (2021): “De cuerpo presente: diálogos sobre la pandemia entre el teatro y la educación”, En *Revista El cardo*, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina, núm. 17.

Ubersfeld, A (2002): *Diccionario de términos claves de análisis teatral*, Buenos Aires, Galerna,

Vygotsky, Lev. (2013). *Psicología del arte*. Ediciones Paidós. <https://tiendadigital.planetadelibros.com.ar/reader/psicologia-del-arte-1647683612?location=eyJjaGFwdGVySHJlZi6lmlkX0NyZWVpdG9zXzAwMDhfMDAwMCIslmNmaSI6li80LzIvMjAvMTowIn0=>

Vygotsky, Lev: “El problema de la psicología del trabajo creativo del actor”, sin más datos. Recuperado de: <https://vygotski-traducido.blogspot.com/2012/02/17/12/2021>

Vygostky: “El problema de la psicología del trabajo creativo del actor”, en *The Collected Works of L.S.*, 6, sin más datos.

Vygotsky, Lev (2001): *Psicología pedagógica*, Aique, Buenos Aires.

## Fuentes

### Entrevistas:

Entrevista a Gabriela Suarez, docente de la Escuela de Teatro de La Plata realizada en el mes de diciembre de 2023.

Entrevista a Daniela Godoy, docente del Departamento de Artes Dramáticas de la Universidad Nacional de las Artes, realizada en septiembre de 2023.

Entrevista a Alejandra Calvert de Bohún, docente del Instituto Superior de Arte y Creatividad de Pilar, realizada en noviembre de 2023.

Entrevista a Flavio Harriague, docente del Instituto Superior de Arte y Creatividad de Pilar, realizada en octubre de 2023.

### Films:

Cassavetes, J. (Director) (1968) *Faces*. (Película)

Favio, L. (Director) (1969) *El dependiente*. (Película)

Lynch, D. (Director) (2002) *Mulholland drive*. (Película)

Von Trier, Lars. (Director) (2003) *Dogville* (Película)

### Narrativa:

Cortázar, J.: “Verano” en: *Octaedro*. Buenos Aires. Sudamericana. 1974.

Cortázar, J. “La puerta condenada” en: *Final de juego*. Buenos Aires. Sudamericana. 1986.

Cortázar, J: “Bruja” y “Puzzle” en: *Cuentos completos*. Buenos Aires. Alfaguara. 1994.

### Páginas web institucionales:

<https://etlp-bue.infod.edu.ar/sitio/>

<https://institutoartepilar.com.ar/>

<https://dramaticas.una.edu.ar/>

[https://assets.una.edu.ar/files/file/artes-dramaticas/2024/2024-una-ad-academica-propuestas-catedras-actuacion-20240223.pdf?\\_gl=1\\*1svwkte\\*\\_ga\\*OTI2ODUwMzQ2LjE2OTM1ODAxNzA.\\*\\_ga\\_D F3EX2TYG9\\*MTcwOTE0NTc5OC41LjEuMTcwOTE0NTgxOC40MC4wLjA.](https://assets.una.edu.ar/files/file/artes-dramaticas/2024/2024-una-ad-academica-propuestas-catedras-actuacion-20240223.pdf?_gl=1*1svwkte*_ga*OTI2ODUwMzQ2LjE2OTM1ODAxNzA.*_ga_D F3EX2TYG9*MTcwOTE0NTc5OC41LjEuMTcwOTE0NTgxOC40MC4wLjA.)

En línea:

Muestra virtual (2021) Odisea wifi. Escuela de Teatro de La Plata.

[https://www.youtube.com/watch?v=u4GT1uI5kpc&list=PL9tfNF-EkjDLEeopsOrmmMsfq9WJu5x\\_z&index=14](https://www.youtube.com/watch?v=u4GT1uI5kpc&list=PL9tfNF-EkjDLEeopsOrmmMsfq9WJu5x_z&index=14)

<https://etlp-bue.infod.edu.ar/sitio/historia/>

Muestra virtual ETLP (2020) Un cerdo, una jaula con antibióticos. Escuela de Teatro de La Plata.

<https://www.youtube.com/live/wauK9WAbr8I?si=90MkdrpPYW7ggtPN>

Muestra virtual ETLP (2021) Resabios de amor. Escuela de Teatro de La Plata.

<https://www.youtube.com/watch?v=ZBx3dGC2rRE>

**Imágenes:**

Edward Hopper, *Morning Sun* (1952). Courtesy of the Columbus Museum of Art.