

Claudia Fragoso Susunaga  
Karina V. Castro Santana  
Araceli De Vanna  
Marisa Rodríguez  
Cristina Dimatteo  
Gabriela González  
Yamel El Mosri Fernández  
Elvira Trejo  
Ivett Sandoval Torres  
Pamela S. Jiménez Dragucevic  
Olivia Fragoso Susunaga  
Alejandra Olvera Rabadán



# La Enseñanza del Teatro a Nivel Superior en el Siglo XXI



ab Difusión Cultural y Extensión Universitaria



prodep TIPO SUPERIOR

El libro ***La enseñanza del teatro a nivel superior en el siglo XXI*** es un texto atractivo, pues no solamente da cuenta de las relaciones entre la educación y el arte dramático sino, además, contiene como plus-valía, la posibilidad de contactar con una serie de profundas reflexiones hechas por diversas voces académicas femeninas, quienes problematizan la necesidad actual de transformar las estrategias y los mecanismos disciplinares para lograr mayor asertividad en los procesos académicos teatrales. Y es que hoy más que nunca está claro que mundo se ha transformado, tanto en las condiciones de vida de sus habitantes como en las prácticas, procesos y relaciones sociales, políticas, económicas, entre más.

La aspiración es que este libro pueda ser útil a las y los artistas-investigadores o teatristas-investigadores que producen conocimiento desde sus prácticas en los procesos de formativos, en la reflexión teórica sobre la educación en el ámbito teatral y con los estudiantes interesados.

**LA ENSEÑANZA  
DEL TEATRO  
A NIVEL SUPERIOR  
EN EL SIGLO XXI**



# LA ENSEÑANZA DEL TEATRO A NIVEL SUPERIOR EN EL SIGLO XXI

Claudia Fragoso Susunaga  
Coordinadora

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo



 Difusión  
Cultural y  
Extensión  
Universitaria



 prodep  
PRO SUPERIOR



**UNIVERSIDAD MICHOACANA  
DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO**

Dr. Raúl Cárdenas Navarro  
RECTOR

L.E. Pedro Mata Vázquez  
SECRETARIO GENERAL

Dr. Orépani García Rodríguez  
SECRETARIO ACADÉMICO

Dr. Marco Antonio Landavazo Arias  
COORDINADOR DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

Mtro. Rolando Vidal García Calderas  
DIRECTOR DE LA FACULTAD POPULAR DE BELLAS ARTES

Mtra. Griselda Sesento García  
ENCARGADA DE PRODEP

Dra. Claudia Fragoso Susunaga  
RESPONSABLE DEL PROYECTO:  
EXBECARIOS PRODEP UMSNH-EXB 253





*La enseñanza del teatro a nivel superior en el siglo XXI*  
Claudia Fragoso Susunaga (coordinadora)

Primera edición, diciembre 2020

Proyecto: La enseñanza del teatro en torno a las formas de realización escénica actuales y su impacto en la concepción del perfil de egreso

Docentes participantes:

Valentín Orozco Aguilar, Adriana Elena Rovira Vázquez  
Rocío del Carmen Luna Urdaibay  
Miembros del CAAE y del Comité Académico  
2020

Diseño de Portada LDG Claudia Balcázar: A.: BUAP

© Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo  
Santiago Tapia 403, Centro, C.P. 58000  
Morelia, Michoacán, México

Cuerpo Académico de Artes Escénicas  
Edificio AIII Ciudad Universitaria, Morelia, Michoacán, México  
443 322 35 00 ext. 3136

Cuerpo Académico de Artes Escénicas  
@caaefpba  
caaefpbaumsnh@gmail.com

Se autoriza la reproducción de los materiales aquí contenidos con fines académicos y sociales. Citando la fuente.

Hecho en México / Printed an made in México

ISBN: 978-607-542-174-2



## CONTENIDO

---

Palabras preliminares.....	13
Prólogo.....	15
Enfrentando a los futuros creadores escénicos. Configuraciones formativas. CLAUDIA FRAGOSO SUSUNAGA .....	23
Análisis y perspectivas de la formación actoral universitaria en México. KARINA V. CASTRO SANTANA .....	33
La formación de profesores de Teatro en el Nivel Superior de la Educación en Argentina. ARACELI DE VANNA - MARISA RODRÍGUEZ - CRISTINA DIMATTEO .....	49
Decálogo de una propuesta de entrenamiento corporal para el teatro contemporáneo. GABRIELA GONZÁLEZ.....	65
La comunicación asertiva en la formación de actores y actrices. YAMEL EL MOSRI FERNÁNDEZ.....	79
Diálogo entre el trabajo del artista escénico y la interdisciplina. ELVIRA TREJO.....	91

El maquillaje de caracterización como competencia artística para el estudiante de artes escénicas IVETT SANDOVAL TORRES .....	105
La conciencia del cuerpo en la formación actoral del Siglo XXI. Método de acciones físicas y Bioenergética: entre la actuación y la psicología PAMELA S. JIMÉNEZ DRAGUICEVIC.....	123
El teatro como forma de conocimiento, su relación con la experiencia estética OLIVIA FRAGOSO SUSUNAGA .....	137
Teatro ¿desde quién? Nuevas preguntas para la formación en teatro desde una mirada contemporánea. ALEJANDRA OLVERA RABADÁN.....	153
Currículums de las autoras .....	167

A Bruno y Valentín

Por su presencia, su paciencia y  
respaldo a cada proyecto emprendido



## Palabras preliminares

---

**E**n la conciencia de que el estudiantado ha sido y es formado en un contexto del siglo XX, en tanto que docentes, escuelas y corrientes teóricas pertenecemos a ese tiempo-espacio, y que con ese bagaje se confronta al campo laboral o pretende confrontar estudios de posgrado. Ha sido pertinente reflexionar sobre las formas de realización escénica actuales, las cuales implican una reconceptualización del teatro y por lo tanto su enseñanza, pero mirando a tiempos futuros.

Es necesario aportar conocimientos para poder identificar, principalmente, desde la parte docente y académica los aspectos necesarios para dicha reconceptualización y así estructurar perfiles de egreso con competencia suficiente para el desempeño e impacto de los egresados, tanto en el campo laboral como social.

La presente compilación es una realidad, como parte del proyecto de investigación *La enseñanza del teatro en torno a las formas de realización escénica actuales y su impacto en la concreción del perfil de egreso*, desarrollado a mi regreso de estudios de doctorado dentro del programa de Licenciatura en Teatro, como parte de las actividades realizadas en el Cuerpo Académico

Artes Escénicas de la Facultad Popular de Bellas Artes de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, a través del Programa para el Desarrollo Profesional Docente.

La aspiración es que este libro pueda ser útil a las y los artistas-investigadores o teatristas-investigadores, que producen conocimiento desde sus prácticas en los procesos formativos, en la reflexión teórica sobre la educación en el ámbito teatral y con los estudiantes interesados.

Agradezco profundamente a las autoras sus propuestas teóricas, al Cuerpo Académico de Artes Escénicas su respaldo y acompañamiento, al Cuerpo Académico Creación In Crescendo de la Facultad de Artes de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, su colaboración. A la Mtra. Karla Maythé Figueroa Guzmán por su confianza en el proyecto y su disposición a apoyar la propuesta. A la Dra. Olivia Fragoso del Departamento de Investigación y Conocimiento del Diseño de la División de Ciencias y Artes para el Diseño de la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco, por su tiempo y generosidad para la primera propuesta de diseño editorial.

Claudia Fragoso Susunaga  
Docente en la Licenciatura en Teatro  
de la Facultad Popular de Bellas Artes  
de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo  
Noviembre 2020



## Prólogo

---

El libro *La enseñanza del teatro a nivel superior en el siglo XXI* es un texto altamente atractivo, pues no solamente da cuenta de las relaciones entre la educación y el arte dramático sino, además, contiene como plusvalía, la posibilidad de contactar con una serie de profundas reflexiones hechas por diversas voces académicas femeninas, quienes problematizan la necesidad actual de transformar las estrategias y los mecanismos disciplinares para lograr mayor asertividad en los procesos académicos teatrales. Y es que hoy más que nunca está claro que el mundo se ha transformado, tanto en las condiciones de vida de sus habitantes como en las prácticas, procesos y relaciones sociales, políticas, económicas, entre más.

Es cierto que, para cada pensador(a) que aborda temas pedagógicos debe ser importante poder revisar y recorrer el hilo de la historia, para con ello establecer y sostener los vínculos a los que hace referencia. Empero, en los momentos de crisis, esta tarea pasa a ser imprescindible y urgente porque se trata de trances en los que se modifican los vínculos existentes, lo que requiere volver a enfrentar las posibilidades mismas de la educación como procesos de transmisión del arte teatral.

Cabe señalar que no es una empresa fácil. Abrir la cuestión de las incertidumbres que los cambios conllevan es oficio de valientes. Las académicas que intervienen en la presente compilación asumen el reto y logran de manera brillante un tejido reflexivo que convida a reajustar los paradigmas de la educación teatral actual. Su trabajo aporta al campo

pedagógico elementos novedosos para pensar en estos tiempos de incertezas a nivel mundial. De modo que el libro *La enseñanza del teatro a nivel superior en el siglo XXI* se encuentra dispuesto en dos partes significativas: la primera dedicada a la problemática de la educación universitaria, sus desafíos y obstáculos, pero sobre todo, sus poderosas propuestas que advierten acerca de un trabajo educativo que resigne los esfuerzos a favor de la experiencia de lo teatral. Y la segunda parte del libro compila a las autoras que proponen distintas posturas y recursos estéticos que nutren la educación teatral. Asimismo, desde disciplinas como el maquillaje y hasta el entrenamiento corpo-vocal, todas ellas buscan articular formulaciones que ayuden a generar conexiones y reajustar el significado de lo escénico.

En primera instancia, la Dra. Claudia Fragoso Susunaga, con su texto: *Enfrentando a los futuros creadores escénicos. Configuraciones formativas*, plantea la necesidad de cambiar el paradigma en la enseñanza del teatro para generar una conciencia, tanto en estudiantes como en docentes, que promueva la comprensión de la verdadera finalidad de este campo; la cual, dicho sea de paso, no radica únicamente en preparar a los aspirantes para que logren ser estrellas o personalidades famosas. La investigación de la Dra. Fragoso pretende replantear los objetivos de la educación artística. Ya que para la autora, se torna absolutamente necesario promocionar en los estudiantes —a través de un programa de asignatura que incluya contenidos, estrategias y competencias puntuales en relación con el estudio de la licenciatura en teatro y/o en artes escénicas— un perfil de creador escénico con todo el rigor y responsabilidad ética que supone la especialidad. Lo cual bajo el entendido de la autora es preciso formar egresados laboralmente eficientes, dueños de un marco teórico que les permita insertar exitosamente, social y artísticamente, sus creaciones.

Desde esta misma perspectiva, la académica Karina V. Castro Santana en su artículo *Análisis y perspectivas de la formación actoral universitaria en México*, describe las observaciones realizadas sobre algunos problemas en la formación actoral en nuestro país, añadiendo que las técnicas de enseñanza-aprendizaje se han tenido que adaptar a lo largo del tiempo, tanto a los maestros como a los alumnos. Agrega que, de acuerdo a la UNESCO, los alumnos deben aprender integralmente, lo que les ayudaría a tomar iniciativas, y no solo a ser receptores de conocimientos. Para ello realiza un análisis comparativo entre la

Licenciatura en Literatura y Arte Dramático de la UNAM y la Licenciatura en Actuación de la Escuela Nacional de Arte Teatral, donde equipara ambas licenciaturas y expone que, derivado del quehacer universitario, en el ámbito profesional se muestra una diferencia importante entre la práctica y la teoría: ambos campos se sienten ajenos el uno del otro. De ahí que la Licenciatura en Arte Dramático de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo haya realizado un estudio que arrojó importantes datos sobre la problemática académica. Para lo cual, Castro Santana propuso diversas estrategias que ayudarían a mejorar el desempeño de los estudiantes. Después de realizar los cambios y las observaciones a lo largo de tres años, la autora encontró que el perfil de egreso comparativamente en este tiempo fue más homogéneo que anteriormente, que la percepción de los estudiantes fue haber tenido una mejor preparación que los egresados anteriores y que se logró una mayor coincidencia de la actividad laboral con los estudios realizados.

Por su parte, las investigadoras Araceli De Vanna, Marisa Rodríguez y Cristina Dimatteo, en su investigación denominada *La formación de profesores de teatro en el nivel superior de la educación en Argentina* buscan también problematizar la formación docente en el teatro, para lo cual realizan un análisis de la formación de los profesores de artes pertenecientes al nivel de enseñanza superior y a los profesorados de la especialidad de teatro en el nivel superior universitario, por lo que llevan a cabo un breve recorrido por los antecedentes de las carreras universitarias de formación docente en Teatro en Argentina. Observan la manera en que se concibe el planeamiento en el tramo final de la formación universitaria de los estudiantes que se desempeñarán como profesores de Teatro, ya que consideran de suma importancia tener presente el eje socio político de la formación, además de los contenidos específicos y dispositivos de intervención propios de la educación superior en Argentina. Sugieren que comprender la complejidad de la educación como práctica social supone considerar un nivel macro político. Dentro de las propuestas de las autoras se encuentran: formar profesionales del arte comprometidos con el arduo desafío de desarrollar su práctica en un contexto sumamente cambiante, enseñando una disciplina artística en general, y en particular, la teatral. Es decir, formar un docente capaz de favorecer la construcción de aprendizajes y participar en las acciones pedagógicas e institucionales.

Desde una perspectiva muy cercana, la Mtra. Yamel El Mosri Fernández, en su texto *La comunicación asertiva del docente en la formación actoral en México*, analiza la conducción en la formación actoral a partir de la comunicación asertiva y apreciativa. Tiene como propuesta inicial reflexionar sobre los procesos vividos durante la propia formación. Plantea reconocer la vulnerabilidad que implica el proceso de la formación teatral, para después comprender la efectividad de la crítica y evaluación asertiva, apreciativa y comprensiva del proceso como motor de motivación y no como depósito de nuestras propias frustraciones. Finalmente, aplicar este tipo de conducción horizontalmente y como práctica constante en clases. El Mosri comenta: “no se trata de obviar lo que está haciéndose de forma incorrecta, si no referirse a ello como una oportunidad de perfeccionarlo”. La pedagogía propuesta se basa en tres preceptos fundamentales: el cuidado, el respeto y la paciencia. Sugiere que es necesario que acompañemos al actor-estudiante para mejorar su motivación desde la crítica asertiva, comprensiva y apreciativa, siempre en relación a su proceso.

Ahora bien, en su texto *Diálogo entre el trabajo del artista escénico y la interdisciplina*, la investigadora Elvira Trejo plantea que actualmente se viven tiempos plenos de incertidumbres y que se requieren varias inteligencias para poder trabajar. Al mismo tiempo afirma que el campo social del artista escénico es tal vez de los más inciertos y que por ello, el egresado de las artes escénicas necesita, además de las competencias disciplinares, otras que le permitan crear y trabajar en medio del caos y la incertidumbre. Para ello propone que el trabajo interdisciplinar aprovecha la incertidumbre para la exploración y la creación en vinculación con otras áreas del conocimiento, la investigación y el trabajo. Así, el ensayo aborda algunas de las características del trabajo interdisciplinario como una oportunidad para que el artista escénico amplíe su marco de acción, se fortalezca y se asuma como agente de cambio en el siglo XXI. Elvira Trejo afirma que la formación disciplinar constituye una fortaleza para los estudiantes de las artes escénicas, pero la vida va más allá de las certezas. Las dudas sobre lo establecido siempre plantearán preguntas que muevan hacia el aprendizaje, el crecimiento y la innovación. Las respuestas abrirán nuevos caminos y, a lo largo de ellos, la interdisciplina ofrecerá un diálogo con la otredad, la práctica de la flexibilidad, la escucha, la creatividad y el pensamiento diferente, explorando, a la vez,

nuevas oportunidades laborales, de autoempleo y de emprendimiento social, haciendo del artista escénico un agente de cambio social.

Y atendiendo a una perspectiva similar, la investigadora Gabriela González en su artículo *Decálogo de una propuesta de entrenamiento corporal para el teatro contemporáneo*, plantea que la formación universitaria requiere de una sistematización que permita al estudiante experimentar, comprender y reflexionar en un contexto de la práctica teatral contemporánea. Por lo que propone una red conceptual metodológica en la que deposita la enseñanza de la asignatura denominada “Entrenamiento corporal”. La autora apela al concepto de anatomía vivencial o senso-percepción para comprender una noción de corporeidad a la que denomina “carne historizada”. El concepto de anatomía vivencial consiste en reconocer el cuerpo desde una perspectiva subjetiva vinculando la información técnico-anatómica en la sensorialidad del sujeto, para posteriormente generar un auto reconocimiento y una autoconsciencia de su práctica experimental. Con todo lo anterior, la autora sostiene que se puede lograr un aprendizaje somático; mismo que resulta altamente importante, pues logra que los estudiantes puedan asimilarse como creadores de sus propios trabajos.

El artículo *El maquillaje de caracterización como competencia artística para el estudiante de artes escénicas* de la Mtra. Ivette Sandoval Torres constituye una valiosa aportación para el docente que imparte la materia puesto que a través de la reflexión en torno a la importancia que éste tiene como elemento de significación en el complejo visual de las artes escénicas, comparte también estrategias didácticas que enriquecen el proceso de la enseñanza en la Licenciatura en Arte Dramático. Sin duda, la propuesta de la maestra Sandoval Torres constituye un avance en la formalización de materias prácticas que apuntan hacia la profesionalización de los estudiantes de Arte Dramático, sin embargo, es apenas el inicio, ya que aún queda por ahondar en las estrategias que le permitan realizar una revisión por la historia del maquillaje teatral, el estudio del color, la anatomía, la luz, el estudio antropológico de los personajes para lograr la aplicación del maquillaje en pos de la caracterización del personaje como elemento integrador de la escena.

Por su parte, la Dra. Pamela S. Jiménez Draguicevic en su artículo *La consciencia del cuerpo en la formación actoral del siglo XXI. Método de acciones físicas y bioenergética: entre la actuación y la psicología* propone abordar el

trabajo del actor en formación a través del método de las acciones físicas de Constantin Stanislavsky y las estructuras de carácter de Alexander Lowen. Ambas propuestas metodológicas en el entendido de Jiménez Draguicevic aportan herramientas que permiten establecer el amalgamamiento en una ruta que se torna asertiva en el proceso de creación del personaje. Por un lado, el análisis activo del método de acciones físicas de Stanislavsky, aporta en el trabajo actoral un proceso orgánico de encarnación que fusiona lo psicológico en lo físico y permite una paulatina evolución del actor hacia el personaje. Por otro lado, las estructuras de carácter de Alexander Lowen están basadas en una psicoterapia corporal trabajada mediante la consciencia postural y respiratoria, el contacto físico y la expresión del movimiento; mismos que permiten comprender la personalidad en términos físicos y procesos energéticos. Jiménez Draguicevic plantea pues, que al fusionar ambas propuestas, la capacidad expresiva del actor se optimiza y se clarifica la ruta creadora por la cual transitar, ya que se establece un diálogo metodológico que justifica, conjunta, potencializa y canaliza los recursos del actor para dar vida al personaje en la ficción. Hoy más que nunca los estudiantes precisan de estrategias, herramientas y recursos diversos que apelen a distintas fuentes para volver más integrales y poéticos sus procesos creativos.

La Dra. Olivia Fragoso Susunaga en su artículo *El teatro como forma de conocimiento, su relación con la experiencia estética* menciona que el teatro es una forma de conocimiento y, por lo tanto, su enseñanza corresponde a un área de estudio que se encuentra íntimamente ligada a la educación. La manifestación teatral y su enseñanza desde la primera mitad del siglo pasado ha sido un proceso examinado desde múltiples maneras y problemáticas; en la que el pensamiento lineal, refuta la idea de lo hegemónico y es desde ahí que se ha reflexionado sobre su comprensión y sus propuestas. La Dra. Fragoso señala la importancia de considerar y comprender la manifestación del teatro como un área de adquisición del conocimiento, tal y como se ha concretado en el Siglo XXI, por lo tanto, la enseñanza del teatro es una forma de conocimiento.

Por último, aunque no por eso menos importante, la Dra. Alejandra Olvera Rabadán con su investigación denominada *Teatro ¿desde quién? Nuevas preguntas para la formación en Teatro desde una mirada contemporánea*, advierte también de la problemática recurrente que tiene

lugar cuando se plantean cuestionamientos sobre la formación teatral, puesto que existen múltiples propuestas, muchas de las cuales han sido articuladas desde conceptos similares de teatro; ahí que la investigadora advierta la importancia de proponer nuevos derroteros para la formación, desde los planteamientos propios del teatro contemporáneo. Olvera Rabadán advierte que el nivel universitario pareciera que está orientado a partir de una definición sobre, ¿qué es la formación teatral?, y pareciera que es desde donde se pudieran derivar todas las prácticas y espacios curriculares de un plan de estudios. Sin embargo, esto no es posible del todo, ya que es importante tener presente que dichas prácticas deben partir de la noción de que el teatro es acontecimiento, es multiplicidad y saber dónde está situado. De esta manera, es indispensable que establezcan ciertos principios de acción para los procesos de enseñanza aprendizaje, tales que contemplen a la formación como un proceso de creación.

El recorrido que aporta el libro *La enseñanza del teatro a nivel superior en el siglo XXI*, sin duda atraviesa el oficio de la enseñanza universitaria. Los temas expuestos de gran relevancia y actualidad permiten reajustar los objetivos de la educación teatral para diseñar nuevas estrategias pedagógicas; pero sobre todo, exhorta a repensar desde la experiencia para tomar acciones que contribuyan al reto contemporáneo de una evolución consecuente con el mundo que habitamos.

Cuerpo Académico *Creación In Crescendo*  
BUAP-CA-352  
Facultad de Artes,  
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla  
Mtra. Karla Maythé Figueroa Guzmán  
Dra. Magdalena Moreno Caballero  
Dra. Nakú Magdalena Díaz González Santillán  
Mtro. Manuel Felipe Espinás Valdés  
Mtra. Adriana Rojas Córdoba  
Mtra. Myrna Dalia Rodríguez Vidal





# ENFRENTANDO A LOS FUTUROS CREADORES ESCÉNICOS. CONFIGURACIONES FORMATIVAS

---

Dra. Claudia Fragoso Susunaga  
*Facultad Popular de Bellas Artes*  
*UMSNH*

## Resumen

Se propone una reflexión en torno a los procesos formativos desde la perspectiva docente, en la que la actualización y el conocimiento de aspectos esenciales pueden permitir a los profesores acompañar a los jóvenes aspirantes a la profesión teatral dentro de los programas educativos en el México.

## Palabras clave

Teatro, formación, docentes, nuevas teatralidades.

## Introducción

Dentro del proyecto *la enseñanza del teatro en torno a las formas de realización escénica actuales y su impacto en la concreción del perfil de egreso hacia el siglo XXI*, nos encontramos que entre la comunidad artística-docente las opiniones son diversas, desde aquellos que defienden el conocimiento básico y universal para cualquier fenómeno escénico, hasta los que opinan que es necesario replantearse los contenidos de formación en la línea de teatro. Considerando que estamos preparando a los futuros creadores escénicos, es fundamental reflexionar en torno a lo que se hace actualmente y lo que deberá hacerse en función de la formación hacia las próximas décadas.

La premisa es plantearse una realidad con relación a los procesos formativos actuales y reflexionar en el futuro de la escena nacional, desde la formación universitaria. A partir de un muestreo basado en un conjunto de entrevistas, docentes de diferentes programas educativos participan emitiendo sus opiniones en torno a los contenidos de aprendizaje, el perfil de egreso en Teatro y/o Artes Escénicas y su impacto para la inserción laboral de los egresados de estas instituciones de educación superior.

Desde esta visión en macro se propone la factibilidad de analizar:

- Las estrategias de enseñanza aprendizaje para el teatro contemporáneo
- Los contenidos que debe aprehender un actor contemporáneo
- Las competencias artísticas con las que debe contar el estudiante
- La escenificación de nuestros días
- La enseñanza del teatro en el contexto universitario
- Elementos necesarios para egresar de una licenciatura en Teatro y/o Artes Escénicas.

Estos planteamientos deben encauzar nuestra perspectiva como formadores hacia una construcción conjunta con estudiantes y demás profesores.

## I

La problemática fundamental de la formación teatral en México en esta segunda década del siglo XXI, surge en la medida en que actualmente somos un conjunto de adultos docentes frente a grupos de jóvenes que afrontarán con su formación y sus competencias, los próximos años del siglo XXI, en el que transitarán por poéticas y construcciones artísticas correspondientes

a su tiempo y ante esto hay que reconocer que los profesores de estos días, fuimos formados por docentes durante el siglo pasado, con pedagogías decimonónicas, en la mayoría de los casos.

Los jóvenes hoy día aspiran a desarrollarse en un ámbito profesional más competitivo, con elementos tecnológicos que no existían en nuestra época y a los cuales nos hemos ido integrando poco a poco por iniciativa propia. Nuestros egresados desean ser actores de pantallas verdes, youtubers, influencers, acróbatas, actores que canten, bailen, actúen, manejen un instrumento musical, pero además que cuenten con un salario digno por su desempeño profesional, y sin embargo no son conscientes del compromiso ético, que implica una profesión que ha sido acotada a las aulas con el propósito de fortalecer desde el conocimiento general del arte la creación escénica. Entonces lo que corresponde a los docentes de ahora es reconocer cómo abrir los cauces para que los jóvenes egresados logren insertarse de manera eficiente en el campo laboral, pero con un sustento teórico suficiente para que sus producciones se inserten en el contexto artístico que les corresponda.

Es fundamental hacer ver a los estudiantes que el paso por una licenciatura de artes es la asimilación de por lo menos un siglo de poéticas, corrientes artísticas y teóricas que se están modificando continuamente, sumado a un posicionamiento ideológico que deben desarrollar de acuerdo a su realidad social, obviar todo esto es impulsar “artistas”, “estrellas” y no creadores escénicos.

Si bien parece una utopía pensar que la escena cumple una función social, considero fundamental dejar en claro que la profesionalización de cualquier disciplina enfrenta una responsabilidad social. Por lo tanto, no hay razón para que desde el teatro no sea así, menos si consideramos que cualquier formación universitaria es parte del pacto social de otorgar oportunidades de educación a los niños y jóvenes, siendo que esto es un gasto social.

## II

Habría que considerar qué tan pertinente es un programa educativo en teatro, en una época en que la frivolidad, la falta de atención en el otro, el individualismo, la falta de reflexión, análisis y participación impera en los diferentes grupos sociales. Es una batalla con los jóvenes, a quienes hay que sensibilizar continuamente hacia una construcción social. Es

necesario considerar en la conceptualización de los programas educativos, qué elementos son necesarios, insisto, para encauzar las inquietudes profesionalizantes de los jóvenes. Guiarlos, ya que es materialmente imposible dotar de todo el conocimiento y de todo el entrenamiento en ocho horas diarias en aulas. Hay que establecer canales reconocibles para los estudiantes, en los que puedan ir profundizando su futuro desempeño profesional de acuerdo a sus intereses artísticos y teatrales. Me parece que la propuesta debe ser semejante para los docentes.

Es fundamental una constante actualización docente, con ésta, todos aquellos que en su momento nos formamos, debemos fijar y reconocer, tanto nuestras debilidades como nuestras fortalezas, en lo pedagógico y en lo artístico. Es fundamental leer, actualizarse en las concepciones estéticas y en el ámbito de la teoría del teatro, hacer y ver experiencias escénicas que posibiliten incrementar un sentido del hoy para acompañar a los estudiantes.

En la certeza de que los cambios producidos desde las últimas décadas del siglo pasado, se siguen manifestando como un proceso continuo de replanteamientos en torno al hecho escénico, se nos presentan una serie de alternativas estéticas propiciadas por la experimentación, tanto en la puesta en escena, como en los textos, como en la construcción de personajes “se juega con lo liminal de prácticamente todos los elementos del drama y se combinan componentes que dan origen a nuevas formas [escénicas]...” (Moreno, 2015, p. 71) Generándose perspectivas múltiples para las propuestas teatrales.

Encontramos prácticas liminales a partir del desarrollo tecnológico, que también ha pasado a formar parte de las acciones escénicas, a manera de audios, videos, proyecciones, en fin, una amplia gama de posibilidades que han transformado la relación de los cuerpos actorales con la tecnología y la escena. Las acciones escénicas llevan a cabo exploraciones en las que se aspira lograr una precisión que permita tanto al actor como al espectador una aprehensión de la escena, a partir de la generación de ambientes, sensaciones y realidades virtuales. La mezcla de lo vivo del teatro, del aquí y ahora, con efectos tecnológicos permite tener otra perspectiva de lo narrado, amplificando la sensorialidad en la escena, “la realidad virtual permite entonces, que el espectador realice una narrativa visual distinta, cada vez que navega por un ambiente de realidad virtual proponiendo su propia secuencia”. (Ramírez, 1998) En consonancia con esta idea referida

a las artes visuales, cuando se logra una adecuada interacción con las interfaces en la escena, ya sea para actualizarse y ser vigente, atractivo ante los embates de las nuevas tecnologías, del cine, el internet, los videos e incluso la agotada televisión, se otorga la posibilidad al espectador de tener otra perspectiva del teatro.

Otro ámbito de exploración contemporánea en la escena, se hace presente desde el mismo texto, en donde los autores han buscado dar voz a entidades, a sensaciones, alteraciones, incluso. Conocido es Peter Szondi, como uno de los teóricos de los últimos años que sirven para comprender el proceso de la dramaturgia contemporánea, a partir de su obra *La crisis del drama en el teatro moderno* (1956), en dicho texto se analizan los cambios desde el siglo XIX hasta lo que va sucediendo en el siglo XXI. Junto a esta obra tenemos el texto de Richard Abirached *La crisis del personaje en el teatro moderno* (1994), quien considera al personaje en un estado de crisis permanente amenazado a desaparecer, pero subsistiendo en un constante renacer. También Hans Thies Lehmann con *El teatro posdramático* (1999), que aborda las características de ese teatro que el autor reconoce en una ruptura con el texto, diferencia lo espectacular y lo textual del teatro, con la insistencia de que no son reflejo uno del otro; irrupción de lo real, en donde los actores son ellos mismos y ya no personajes diferentes en sentir y pensar, el actor se expresa y se presenta por sí mismo, la falta de una narración o historia que contar. Estos autores enfocan su investigación y análisis en las modificaciones que se presentan en la escritura del texto dramático, como señala Navarro, respecto a Szondi:

[...] es justamente una estructura para la cual ciertos contenidos crean una dialéctica perfecta. Así la estructura del drama puro entra en crisis cuando autores como Ibsen, Chéjov o Strindberg, rompen la dialéctica entre forma y contenido. El primero cuando mete el pasado de los personajes para que accionen a partir de él en el presente; el segundo, al introducir la estructura de monólogo ‘disfrazada’ de diálogo, haciendo entonces una especie de voz de autor o voz del personaje, rompiendo con las convenciones de diálogo y acción dramática. El tercero, al incorporar la autobiografía como aspecto determinante de la literatura dramática, estableciendo el yo individual o propio en el centro de la obra ‘monodramática’ (Navarro, 2019).

Evidentemente estos cambios van a impactar en las puestas en escena, que tomarán los textos como pretexto, o que, ante escrituras abiertas generadas por los dramaturgos, las posibilidades de reinterpretación sobre el escenario serán muchas. No hay que olvidar, que las pautas señaladas por estos teóricos no son determinantes ni aplicables para todo el texto teatral de estos tiempos, se refieren a una muestra de manifestaciones escénicas que presentan esas características, específicas y que sobre todo son categorías de análisis de lo que se va presentando a fines del siglo XX y principios del XXI.

En estos tiempos, otro componente que se reconfigura, es la noción del cuerpo. El cuerpo como manifestación performática, al romper con la tendencia naturalista y realista del siglo XIX de un teatro basado en el texto y en la imitación, con pulcritud en cuanto a su apego a lo señalado por la tradición actoral, se posiciona como agente expresivo. En la primera mitad del siglo XX, se vislumbra desde Meyerhold con su propuesta de la biomecánica, pasando por Artaud para quien, el cuerpo del actor funciona como un espacio sagrado que debe enfrentar al teatro, dentro de una concepción mística que establece una estética basada en el simbolismo y la cultura, el actor en la escena será más que una duplicidad del mundo. (Artaud, 2017) Para este autor, el texto aprisionaba la escena en su significado, por lo que promueve un teatro que medie entre el trabajo gestual del actor y su pensamiento, “persiguiendo por todos los medios un mundo interno, es decir del hombre considerado metafísicamente” (Dubatti, 2008), toda vez que esto se traduce en un espacio. La perspectiva artaudiana nos permitirá hacer la conexión de lo que de ella se deriva en cuanto al actor, para el teatro de nuestros días.

La intuición a partir del trabajo con el equipo y con el conocimiento de la tarea a realizar es lo que motiva al cuerpo y las reacciones del actor. Lograda esta comprensión intuitiva es que se puede trabajar sobre el texto, la improvisación, la exploración de y con elementos en el espacio, serán los que proporcionen la libertad del actor para proponer a partir de la interacción de su todo, el cuerpo y la voz forman parte del todo, este sujeto-actor es visto de manera integral.

Se aboga por un cuerpo que se manifieste, que exprese, considerándolo como una unidad. Este es uno de los aspectos que más se cuestionan en

la formación actoral, toda vez que se acostumbra separar el entrenamiento corporal del vocal, generalmente son clases distintas y de distinta duración.

Y finalmente o la concepción del espectador o del proceso de recepción, es decir el concientizar qué tipo de relaciones se van a entablar a partir del evento escénico con el público. Toda vez que la recepción como parte inherente del hecho teatral ha demandado de él diversidad en cuanto a modos y medios de realización. Se plantea pensar en el público cómo participe, como realidad viva que se integra al acontecimiento escénico.

En este contexto del siglo XXI, deviene la necesidad, que surgió a fines del siglo pasado, de analizar la interacción de ambas partes en una estética recepcional. Así que ya no es un deber unilateral, como dice Erika Fischer Lichte, “la percepción no conduce pues al intento de comprender la realización escénica, sino a entenderse uno mismo y la propia vida” (Fischer-Lichte, 2011) y es en este sentido que la interacción será un acontecimiento, en el sentido expresado por Dubatti, en donde el teatro puede ser “un mirador en el que se ven aparecer entes poéticos efímeros, de entidad compleja. Así, en tanto acontecimiento, el teatro es complejo internamente, porque el acontecimiento teatral se constituye entre otras cosas por la *poiesis* (creación)<sup>1</sup> y la *expectación*” (2010) que finalmente es la apuesta de lo que la teatralidad hace.

Los estudiantes tienen la inquietud por explorar, en este sentido, la necesidad de una experiencia del acontecimiento, como lo ven en producciones contemporáneas en las que autores, directores y actores, sintetizados en uno solo, desafían por una integralidad en el acontecimiento y exploran con los elementos materiales al romper con las atmósferas realistas. Hoy día se percibe como una época y estética que se vuelve nuestra y las formas poéticas del teatro joven mexicano se ven claramente vinculadas hacia la dramaturgia escénica, hacia la puesta de un texto de forma contemporánea que innova en el canal mediático y tecnológico por el que llega la historia al espectador, como señala Fernanda del Monte (2015).

---

1. El origen y el medio de la *poiesis* teatral es la *acción corporal in vivo* del actor, generador del acontecimiento poético en el convivio. La *poiesis* es contemplada, atestiguada y luego co-creada por el espectador y multiplicada en la zona de experiencia del convivio. Una dinámica que instala un espesor singular de acciones y resonancias.

### III

Los tiempos que se avecinan demandan a los teatristas accionar interactivamente estas categorías de manera indistinta, el texto, la corporalidad y los medios tecnológicos atendiendo al espectador, su interacción posibilita para la exploración y la experimentación escénica de manera fructífera. Es probable que aparezcan nuevas formas, elementos, aspectos e incluso nuevas búsquedas con los cuales hacer teatro, como un reto para mantener vigente esta práctica ancestral y ante ello corresponderá a estas nuevas generaciones de teatristas ahondar en su desarrollo y actualización.

A pesar de los argumentos arriba esgrimidos, no es posible obviar la ética, responsabilidad y compromiso como una constante necesaria en los procesos formativos de los aspirantes al teatro, puesto que es una disciplina que día a día se replantea la subsistencia, por el simple hecho de ser una actividad en vivo. Los jóvenes estudiantes además de un entrenamiento básico de su voz, su cuerpo, su gestualidad, alguna habilidad acrobática, vocal o instrumental, con lo que concienticen sus capacidades a desarrollar, deben construir un saber fundamental del teatro que abarca su compromiso, su búsqueda y su respeto por esta actividad humana que nos ha acompañado desde el principio de los tiempos. No puede soslayarse, su derecho de antigüedad, ante la frivolidad, la falsedad y el artificio trivial. El compromiso con lo teatral, debe ser hacia el comunicar, hacia la educación, hacia la transgresión, hacia el activismo, no importa el camino a elegir, cualquiera es válido, ya que desde esta perspectiva un programa educativo en teatro siempre será pertinente en el medio social.

En las discusiones académicas en torno al teatro actual se dieron voces a favor que señalaban la interculturalidad, la internacionalización, la interacción de creadores, la interdisciplina y la accesibilidad comunicativa e informativa por los medios electrónicos, en lucha contra la cultura localista. Por el otro lado se visualiza que es un concepto ajeno, que se aplica a proyectos teatrales altamente financiados, que permiten justamente exploraciones tecnológicas de gran formato, que no son parte de la controversia del arte nacional, que se ubica a otro nivel y con otras necesidades, tanto ideológicas como culturales.



El docente, entonces, es responsable de cuestionar, motivar y propiciar en el estudiante esa actitud; labor nada fácil, como ya se dijo, ante el embate de la apatía, los medios electrónicos, la falta de atención del otro y sobre todo la falta de la capacidad de escucha. Sin embargo, aún hay algunos jóvenes que han sido tocados por el interés hacia lo teatral, a veces confundidos por la actuación en cine o televisión, pero que con su transcurrir en las aulas van comprendiendo la esencialidad del teatro.

Complejo es el compromiso del docente de nuestros días, sin embargo, los jóvenes de hoy se enfrentan a un nuevo siglo, con posturas, movimientos y pensamientos vinculados a la realidad cambiante en muchos sentidos. Es verdad que el ser humano siempre está en transformación, pero los nuevos descubrimientos, las ideologías feministas e inclusivas, los derechos humanos, soportes, tecnologías, economías están en una vorágine que abre un campo lleno de retos creativos para estos jóvenes, futuros profesionales y docentes de lo teatral.

### Referencias

- Artaud, A. (2017). *Teatro de la crueldad, primer manifiesto*. Obtenido de <https://es.scribd.com/doc/64608508/El-Teatro-y-La-Crueldad-Primer-Manifiesto-Antonin-Artaud>
- Del Monte, F. (2015). *El teatro como territorio de la palabra- Reflejos de ella. Un ensayo y una obra*. México: Los textos de la Capilla.
- Dubatti, J. (2008). Antonin Artaud, “El actor hierofánico y el primer tratado de la crueldad”. En J. Dubatti, *Historia del actor. De la escena clásica al presente*. Buenos Aires: Colihue.
- Dubatti, J. (2010). *Filosofía del Teatro*. Buenos Aires: ATUEL.
- Fischer-Lichte, E. (2011). *Estética de lo performativo*. Madrid: Abadaba.
- Moreno, C. M. (2015). “La formación actoral posmo: la necesidad de comprender y manejar lo actual”. En I. Azor, *Saberes y comunidad, performativa del conocimiento*. San Andrés Cholula, Puebla: Universidad de las Américas Puebla.

- Navarro, F. C. (13 de 09 de 2019). Academia. Edu. Obtenido de *El renacimiento de la tragedia y la crisis del drama en el teatro contemporáneo*: [https://www.academia.edu/22985217/El\\_renacimiento\\_de\\_la\\_tragedia\\_y\\_la\\_crisis\\_del\\_drama\\_en\\_el\\_teatro\\_contemporaneo?email\\_work\\_card=view-paper](https://www.academia.edu/22985217/El_renacimiento_de_la_tragedia_y_la_crisis_del_drama_en_el_teatro_contemporaneo?email_work_card=view-paper)
- Ramírez, G. M. (1998). *Génesis de una estética de la realidad virtual*. México: Instituto Nacional de Bellas Artes.

# ANÁLISIS Y PERSPECTIVAS DE LA FORMACIÓN ACTORAL UNIVERSITARIA EN LA CIUDAD DE MÉXICO Y EL CASO DE LA LICENCIATURA EN ARTE DRAMÁTICO DE LA UAEH

---

Mtra. Karina V. Castro Santana

## Resumen

El presente artículo aborda algunas de las necesidades que se han detectado a lo largo del siglo XXI en la formación actoral universitaria en México. A partir de la experiencia como alumna, docente e investigadora de la autora, se plantea un análisis contextual de la formación actoral en las instituciones con más demanda en la Ciudad de México (UNAM e INBA), para después ejemplificar las disertaciones con una propuesta que se pone en práctica en la Academia de Actuación dentro de la licenciatura en Arte Dramático en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. En esta propuesta se consideró el seguimiento a las generaciones egresadas de dicha licenciatura, el número de egresados que se insertaron en el ámbito profesional del teatro (en cualquiera de sus áreas disciplinares: producción, actuación, dirección, diseño teatral, docencia, investigación, etc.) y la permanencia en el ejercicio profesional.

## Palabras clave

Formación, academia, teatro, universidad y actores.

## Introducción

*En la medida en que las artes escénicas se reinventan en diferentes partes del mundo, es necesario reinventar y diversificar los enfoques teóricos que usamos para abordarlas.*

Antonio Prieto Stambaugh

A través de esta revisión, se ubican distintas fases de la enseñanza y práctica actoral. En el caso específico de nuestro país, sabemos que la influencia de las escuelas europeas han sido las bases de la actual formación actoral en las escuelas de actuación mexicanas. “El teatro de los años cincuenta, también se enriquece con la aportación de los extranjeros, la mayoría españoles que a finales de los años treinta emigraron a México, personalidades como Max Aub, Fernando Mota, el gran poeta León Felipe que aparte de sus paráfrasis, estrenó en 1955 *La manzana*, en la que recrea el mito de Paris y Helena” (Argudín, 1986, p. 146-147).

A pesar de los esfuerzos por institucionalizar la formación teatral en México y dotarla de un valor académico, la inserción de las disciplinas artísticas en universidades ha sido un desafío que pareciera no terminar de concretarse de manera óptima. “Los alumnos eligen ir a la universidad esperando que esta elección ofrezca un equilibrio en el reconocimiento social-familiar, además de tener la firme convicción de que una licenciatura les ofrecerá más oportunidades laborales” (Castro, 2015, p.117).

El hecho de integrar una carrera teatral a una institución educativa de nivel superior, no sólo implica que se convierta en una carrera “respetable”, socialmente hablando; sino que también trae como consecuencia la adaptación de la enseñanza artística a los parámetros establecidos por instituciones de enseñanza superior, que en su mismo origen no están diseñadas para la enseñanza de disciplinas artísticas.

las universidades proporcionaron a los estudiantes educación artística liberal básica y la oportunidad de continuar estudiando leyes, medicina o teología. Por lo general, las universidades comprendían diversas facultades: Teología, Derecho, Medicina y Artes. Esta última era una especie de sección preparatoria para estudiantes de dieciséis a veinte años; en ella

se enseñaban las “artes liberales”. Después los estudiantes escogían una especialidad. (Orígenes de las universidades en la edad media Enseñanza Medieval, 2014).

## Desarrollo

La formación actoral ha develado distintas carencias dentro de las instituciones de nivel superior en donde se ha observado que las técnicas de enseñanza-aprendizaje han tenido que adaptarse a través de las nuevas generaciones tanto de profesores como de alumnos. “Las técnicas de enseñanza aprendizaje son el entramado organizado por el docente a través de las cuales pretende cumplir su objetivo. Son mediaciones a final de cuentas. Como mediaciones, tienen detrás una gran carga simbólica relativa a la historia personal del docente: su propia formación social, sus valores familiares, su lenguaje y su formación académica; también forma al docente su propia experiencia de aprendizaje en el aula (*Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. 2019).

La UNESCO estableció en el año de 1998 que los puntos relevantes de la educación son: CONOCER, HACER, VIVIR Y SER, para lograrlo, se estipulan 10 artículos en la DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SIGLO XXI: VISIÓN Y ACCIÓN, celebrada en París. En el décimo artículo, propone, entre otras cosas, que: Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente, pozos de ciencia (UNESCO, 1998).

En el caso de la formación teatral a nivel superior, se han propuesto e intentado programas de estudio integrales, en los que se dividen los créditos académicos en asignaturas prácticas y teóricas, que ofrecen a los estudiantes las habilidades de ejercer la práctica profesional del teatro; incluso en algunas universidades se integran asignaturas como actuación para televisión y cine en pro de la educación integral; sin embargo, la inserción de dichas asignaturas es poco útil, ya que regularmente se cursan durante un semestre o quizá dos, lo que en una licenciatura de 8 semestres resulta insuficiente para estudiantes que quieren ingresar a cualquiera de esos ámbitos (tv y cine). En el programa actual de la licenciatura en

Literatura Dramática y Teatro, por ejemplo, la asignatura de Taller de Actuación en cine y t.v. es parte de las materias optativas, por lo que los estudiantes tienen la posibilidad de cursarla o no.

### **Perfiles de egreso**

En las dos instituciones de nivel superior que ofrecen la formación actoral con el grado de licenciatura en la ciudad de México, se observa lo siguiente respecto a los perfiles de egreso.

La Licenciatura en Literatura Dramática y Teatro de la UNAM en su PROYECTO DE MODIFICACIÓN DEL PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LA LICENCIATURA EN LITERATURA DRAMÁTICA Y TEATRO establece que: “El licenciado en Literatura Dramática y Teatro es capaz de concebir y realizar proyectos con impacto artístico, desempeñarse como: investigador, docente, dramaturgo, director, actor, productor, crítico teatral y gestor cultural, entre otros. Además tiene la capacidad de interactuar permanentemente con otros campos profesionales, así como generar aportaciones al conocimiento del arte escénico a través de sus distintas manifestaciones.” (p. 29)

Señalando en el mismo documento que los ámbitos laborales en los que se puede desarrollar el egresado son:

[...] educativo (como docentes en todos los niveles educativos); cultural (como administradores y gestores en instituciones gubernamentales, casas de cultura, museos, entre otros.); investigación (como investigadores en universidades, institutos y centros de investigación); artístico (como actores, directores, dramaturgos, productores, diseñadores, críticos, locutores y conductores en diferentes medios de comunicación: cine, teatro, televisión, radio y medios impresos (p. 29)

La Escuela Nacional de Arte Teatral establece como objetivo en su página: “formar profesionales de la actuación que se caractericen por su solvencia expresiva en diversos estilos y lenguajes teatrales, así como por su capacidad y audacia en la indagación y experimentación escénica.” agregando que: “Además, conocen y comprenden las herramientas básicas de otras áreas de especialización como: dramaturgia, docencia e investigación, entre otros” (Licenciatura en Actuación, 2019).

## **Análisis comparativo**

En el caso de la UNAM, goza de una característica que puede significar algunas ventajas como docente, pero como alumno en formación, puede resultar perjudicial en carreras como la de teatro: la “libertad de cátedra”; eso, sumado a la gran población que integra la comunidad de la licenciatura tiene como consecuencia la carencia de una línea formativa homogénea, no sólo de actores, sino de todas las áreas que se pretenden abarcar. “En la formación universitaria se ha privilegiado la fragmentación disciplinaria de los saberes, con consecuencias nocivas para los profesionistas, pues el resultado son personas escindidas y con gran dificultad para relacionarse con todo aquello que es ajeno a “su dominio” (Gómez y Adame, 2017, p. 217.). Esta situación, nos obliga como alumnos a ser seguidores de algún profesor que nos ofrezca la mejor oferta creativa, dándole más importancia a completar créditos “como sea”, en lugar de obtener una verdadera formación integral en el área de nuestro interés. “En la década de los setenta [...] el aspirante a actor se despojaba de identidad, orgullo y pensamiento para constituirse en un sumiso como miedoso adorador del gurú en turno. Y la escuela se convertía en lugar de culto” (Pineda 2012, 13). Esta visión prevalecía aún en la década de los noventa.

Al ingresar a la licenciatura en Literatura Dramática y Teatro se indica que no se forman actores, sino docentes de teatro, esto resulta un tanto decepcionante, considerando que más del 80% del alumnado ingresa a la carrera buscando justamente formarse como actor y no como docente.

Un primer momento de confrontación entre la identidad institucional y la cultural es que muchos de los estudiantes de nuevo ingreso se decepcionan al mirar que las asignaturas de la carrera no son solamente prácticas (pocos jóvenes conocen el programa de estudios antes de inscribirse) (Castro, 2015, 117).

El estudiante considera regularmente esta categoría de docente con menosprecio, como si fuera una actividad relegada a quienes no logran ingresar al ámbito actoral profesional; no obstante hay una preocupación más al respecto, ya que, a excepción de la clase de didáctica del teatro, no se enseña a dar clases de teatro; lo más que se hace como egresado que se dedica a la docencia, es copiar una pedagogía de algún profesor de la

carrera o probar de manera autodidacta algunos ejercicios experimentados en alguna clase. En el caso de la escuela del INBA (Escuela Nacional de Arte Teatral), el resultado parece más homogéneo, los egresados de la ENAT cuentan con más herramientas en su formación actoral que les permite insertarse en el ámbito profesional de las artes escénicas, en comparación con un alto porcentaje de egresados de la UNAM; esto obedece a que los procesos de admisión a ambas instituciones difieren en el rigor de su selección de alumnos, mientras que en la UNAM el requisito es un examen de conocimientos generales en las distintas áreas formativas del nivel medio superior, en la ENAT el proceso de selección consta de 3 etapas en las que se evalúan habilidades puntuales de cada aspirante.

Una de las consecuencias de estas diferencias es la alta deserción de estudiantes de teatro en la UNAM ante los distintos niveles de habilidades de sus compañeros que se van evidenciando en cada asignatura y que les genera la sensación de no estar aptos para estudiar esa carrera, además de la diversidad en estrategias pedagógicas de cada profesor, que como hemos mencionado, no le permite al alumno un desarrollo continuo con un objetivo definido, ya que cada profesor maneja una pedagogía de acuerdo a su experiencia. “Por eso la pedagogía teatral de las primeras décadas del siglo XX (antes que se sedimente, organice y degrade en didácticas) es el lugar del teatro, en cuanto a lugar de creatividad de los hombres de teatro. Las escuelas institucionales de teatro habían surgido de otras exigencias y respondían a otra cultura: los estudios, laboratorios, escuelas de maestros de principios del siglo XX surgieron para conquistar situaciones de experiencia creativa, lugar de operatividad del teatro (como cultura, sinónimo de larga duración). Aquí el director pedagogo se pone en actitud no solo de formar alumnos para el teatro o su propio teatro, sino también para construir materiales de su propia creatividad” (Barba, 2009, p. 47).

Por otra parte, una de las ventajas que brinda la universidad en comparación a otras instituciones como academias de teatro, es que como espacio de formación integral ofrece la posibilidad de expandir la mirada artística hacia el fenómeno estético - teatral más allá de la práctica del mismo, es decir, dentro de la universidad se entiende que el teatro no sólo se puede hacer, sino ESTUDIARSE desde múltiples dimensiones que abarcan otras disciplinas como las sociales e incluso las científicas.



Un cambio de paradigma en la dimensión aquí planteada es un proceso en el cual contribuyen todas las áreas disciplinarias, las ciencias duras, las humanidades y las artes. Revisando estas relaciones en la cultura occidental europea se puede apreciar de qué manera el conocimiento y las creencias ordenan las relaciones entre las cosas y les asignen espacios y valores (Fediuk, 2008, p. 36).

No obstante, en el ámbito profesional del quehacer y estudio teatral, se mantienen diferencias heredadas de la misma universidad que plantean una división entre la práctica (ejecutantes) y la teoría (investigadores/docentes); mientras que los primeros consideran que la actividad intelectual es muy compleja, los segundos piensan que el universo del ejecutante es totalmente ajeno a sus estudios como observadores y estudiosos del fenómeno escénico. Esta discrepancia que permanece y se fomenta en el mismo gremio teatral, no ha permitido que el actor formado en universidades de nuestro país se percate de la urgencia de ser artistas escénicos integrales, ya que sus preocupaciones inmediatas son cumplir con las expectativas de un buen estudiante concluyendo sus estudios en tiempo y forma, además de obtener un título universitario que algunas veces obedece más a una exigencia familiar, que al interés personal o artístico del estudiante.

[...] la identidad que construye al individuo está altamente relacionada con su proceso de formación, y como ya lo hemos mencionado, el hecho de estudiar en una universidad y no en otro tipo de escuela, le impone a los jóvenes la gran responsabilidad social de concluir sus estudios en un tiempo determinado y obtener como meta final un título universitario (Castro, 2015, p. 120).

Otro factor que se observa frecuentemente en los egresados de teatro es la necesidad de incursionar en otros medios que solicitan sus servicios actorales como la tv o el cine, considerando que la oferta y demanda del arte teatral difícilmente puede brindarle la certeza de un sueldo permanente y, en algunos casos, el beneficio de pertenecer a un sindicato como la Asociación Nacional de Actores (ANDA) o la Asociación Nacional de Intérpretes (ANDI). En una entrevista realizada a Leticia Pedrajo, egresada la UNAM, actriz de teatro tv y cine desde hace más de 20 años, comentó:

A mí me gusta hacer teatro, mi teatro es lo que me entusiasma más, la tele me da para comer, el cine, sólo si puedo y depende cuánto paguen, pero en el teatro, no pongo condiciones, yo le entro, claro, si no tengo llamado (26 marzo 2009).

Por otro lado, Horacio Almada, director de escena y actual coordinador de la licenciatura de Literatura Dramática y Teatro, hace una reflexión final en un documental realizado en el décimo aniversario de la compañía de teatro ABC Didáctico mencionando lo siguiente:

Yo encuentro muy difícil que un actor pueda vivir del teatro porque la profesión de actor como tal está a punto de desaparecer si no hacemos algo por hacer que permanezca, porque ahora, en la televisión y el cine está visto que no necesita actores, necesita otro tipo de personas que no son por eso ni peores ni mejores simplemente son otro tipo de profesionales los que necesita esa experiencia artística; en cambio, el escenario y la experiencia en vivo, el sostener ante el público un par de horas la tensión de un personaje y escenas que pueden durar 18 ó 19 minutos una sola escena y sostener, pues necesita un profesional capacitado y entrenado para hacerlo pero creo que ese es el profesional que está a punto de desaparecer porque el cine y la tele necesitan de personas que desarrollen un solo personaje que se sostengan durante segundos o durante minutos cuando mucho (26 marzo 2009).

Es necesario que se comprenda que el teatro es un área artística que requiere de una disciplina distinta a la requerida en otros ámbitos actorales, esto no quiere decir que un actor formado en una universidad no esté capacitado para aprender la actuación para cine y televisión; sin embargo, eso requiere de otra formación con talleres o cursos fuera de los programas de estudio de las licenciaturas de teatro.

El alumno es convocado a enfrentarse a sí mismo al comienzo de su formación. Si vence al holgazán que todos llevamos dentro, descubrirá una vía de acceso hacia la reflexión que organiza la totalidad de su proceso. Que será aquello de sí mismo por lo cual podrá ser actor. (Eines, 2007, p. 284).

### **Propuesta de plan de estudios para el Área de actuación de la licenciatura en Arte dramático de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo**

El siguiente apartado, tiene como propósito hablar de mi experiencia como docente en la licenciatura de Arte Dramático y las aportaciones que se lograron dentro del área de actuación durante el periodo 2012-2015.

El perfil de egreso planteado en la página de la Universidad plantea que: El Licenciado en Teatro egresado del Instituto de Artes de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, podrá desarrollarse profesionalmente en los medios de producción de arte y entretenimiento, así como en el ámbito editorial y académico, tanto a nivel regional y nacional como internacional.

Como responsable del área de actuación comencé por detectar si los perfiles de egreso establecidos en el programa oficial se estaban atendiendo en la práctica, no fue sorprendente observar que en la práctica docente del área de actuación cada profesor diseñaba su clase según su experiencia y formación, sin planificar a partir del programa de estudios establecido; incluso saber que hasta ese momento, el cargo de coordinador de área de actuación no lo había ejercido nadie de manera conjunta con la planta docente.

El siguiente foco que llamó mi atención fue que los dos últimos semestres del área de actuación estaban destinados a trabajar la puesta en escena final de cada generación, por lo que los estudiantes de 6to. semestre del área tenían la libertad absoluta de elegir a un director responsable de dicha puesta en escena; los parámetros para esa elección eran variables, ya que cada generación consideraba distintas características para dicha elección (a veces se elegía primero el género de la puesta en escena y después se convocaba al director), esta situación afectaba también el cumplimiento del perfil de egreso que se pretendía atender, además de los trámites administrativos que implican la contratación de un nuevo profesor-director cada semestre, ya que la licenciatura se imparte con semestres pares y nones simultáneos.

Una de las mayores ventajas de la licenciatura de la UAEH es que la población es menor en comparación a otras licenciaturas, se contaba con un aproximado de 7 o 10 alumnos por generación, por lo que los cambios que podrían proponerse eran observables en un plazo relativamente breve.

Ante este panorama, mi primera propuesta fue trabajar con dos profesores que se alternaran las puestas en escena finales para afianzar un perfil de egreso que otorgara una característica a la formación actoral del IDA; por un lado, los alumnos ya no eran responsables de elegir a un director por “gusto personal”, y por otro lado, se daba la posibilidad de que ambos directores, mantuvieran un contrato laboral indefinido, lo que motivaba y fortalecía el trabajo en beneficio del cumplimiento de los objetivos del área.

El siguiente paso fue acordar con la planta docente un compromiso de permanencia en el instituto que permitiera poner en práctica la propuesta e intentar observar algunos resultados

[...] el intento de formar un suelo común, una columna vertebral que recorra todos esos discursos (aparentemente inconexos, pero a todas luces en diálogo constante) y descubra sus profundas raíces comunes (Pricco como se citó en Eines 2007).

La propuesta fue muy concreta y consistía en plantear el desarrollo de habilidades de acuerdo a una formación que atendiera al actor en formación en dos dimensiones: grupal e individual:

1er.Semestre: Trabajo con emociones SIN ACTUAR, planteamiento de situaciones en las que los alumnos reaccionan, trabajar la conciencia con esas reacciones. La evaluación consistía en una presentación a público SIN CONSTRUCCIÓN DE PERSONAJES, los mismos alumnos ante una situación y su propuesta de resolución escénica.

2o. Semestre: Improvisación. Consistía en jugar con las reacciones naturales, trabajo de atención, estado de alerta y resolución rápida en escena de situaciones improvisadas. La evaluación consistía en una presentación a público de juegos de improvisación basados en la teoría de Keith Johnstone, en los que se interactuaba con el público.

3er. semestre: Primer acercamiento a la creación de personajes, trabajo con personajes cercanos a su contexto. La evaluación consistía en la presentación a público de un texto existente o escrito en clase durante el semestre, propuesto por profesor y alumnos.

4to. Semestre: Acercamiento al teatro clásico con personajes como: Laurencia de “Fuente Ovejuna” y Castaño de “Los empeños de una casa”. La evaluación consistía en la presentación de estos monólogos en verso frente al grupo de clase.

5to. Semestre: Enfrentamiento a personajes complejos, totalmente opuestos a ellos (en edad y circunstancias) Se trabajaron textos como “Las brujas de Salem” de Arthur Miller. Los textos se definían según el número de alumnos que estuvieran cursando el 5to. semestre, enfocándose en la construcción de personajes que les requerían una exigencia actoral más

compleja. La evaluación consistía en presentación a público de la puesta en escena grupal.

6to. Semestre: Trabajo individual, discurso, performance, exploraciones. Este semestre que estaba a mi cargo, propuse un trabajo que tenía como eje central al individuo “todos los actores hacían juntos los mismos ejercicios con un ritmo colectivo común. Después nos dimos cuenta de que cada individuo tiene su ritmo”. (Barba 1988, p.134), el objetivo era que cada uno de ellos descubriera y/o desarrollara un lenguaje actoral a partir de un discurso personal. Una de las habilidades que considero fundamental en el campo de la actuación, es la capacidad de enfrentarse al escenario en un espectáculo unipersonal, un monólogo o una intervención performática, por lo que en este semestre se trabajaba únicamente con el instrumento del actor y su necesidad personal de “gritar” algo en un ejercicio actoral.

Un segundo nivel de debate es entre quienes consideran, como Turner y Shcechner, que la actuación (o performance) es un fenómeno dirigido a la transformación de la realidad, y por lo tanto tiene potencial subversivo, y quienes como Judith Butler y Jon McKenzie, lo ven como un sistema de regulación disciplinaria del comportamiento tanto individual, como social (Prieto, 2009, p. 127.)

Si bien es cierto que los fenómenos denominados performance “no se enseñan”, sino que suceden, partimos del concepto de representa-acción propuesto por el mismo Antonio Prieto:

La represent-acción es un signo corporal que involucra gesto, tiempo, espacio y movimiento, para provocar e interpelar al espectador. El actor o performer en este sentido no busca representar una presencia ausente, sino ejercer una escritura corporal que ponga en juego su energía deseante y capacidad de subvertir códigos de actuación preestablecidos (2001).

En este semestre se desarrollaron una serie de ejercicios que acercaban a los alumnos a su muestra final (examen) que se iba explorando a partir de las herramientas con que cuenta un actor (exploraciones de voz y cuerpo independientes una de la otra). La primera premisa era no hacerlo dentro de un aula a menos que fuera requisito indispensable la oscuridad o el silencio absoluto, esta indicación ya colocaba a los alumnos en un punto de

quiebre donde colapsaron sus experiencias grupales anteriores presentadas en un foro ante un público. La siguiente premisa era no tener un texto, sólo una guía de acciones a seguir, sin que esto significaba la posibilidad de que sucediera algún imprevisto con la reacción del público que deberían resolver en el momento.

7mo. y 8vo. Semestres: Puesta en escena que integren la mayoría de las herramientas adquiridas en el proceso de formación.

### Conclusiones

Los resultados de la propuesta desarrollada en la licenciatura en Arte Dramático logró en un lapso de 3 años observar un perfil de egreso más homogéneo en el que los estudiantes manifestaban sentirse mejor preparados que compañeros de generaciones anteriores que muchas veces pasaban periodos muy largos sin profesores de actuación. En la inserción laboral profesional de estas tres generaciones se observa lo siguiente:

Según los Resultados del Estudio de Egresados de la Licenciatura en Arte Dramático del año 2014, la coincidencia de las actividades en el empleo actual de los egresados con sus estudios es total para el 95% y mediana para el 5%.

De acuerdo al archivo personal sobre el seguimiento directamente con mis ex alumnos con los que se desarrolló la propuesta, actualmente:

1era. generación	7 Integrantes	7 Ejercen profesionalmente la actuación en teatro y medios masivos.
2da. generación	3 Integrantes	2 Ejercen profesionalmente la actuación en teatro.
3a. generación	8 Integrantes	6 Ejercen la actuación en teatro, 2 trabajan en la producción de un foro teatral en Pachuca, alternando con docencia en la licenciatura en Teatro.

Desconozco si se han realizado otro tipo de seguimientos con los egresados de la ahora licenciatura en Teatro de la UAEH, pero gracias al contacto directo que he logrado mantener con mis ex alumnos, tengo la certeza de que la propuesta hecha desde la academia de actuación tuvo aportes que contribuyeron a una formación más sólida, en comparación a las generaciones anteriores a 2012.

Es indispensable resaltar que a lo largo del siglo XX y XXI, las universidades (en sus distintas facetas), han sido un gran aporte a las necesidades de muchos jóvenes que buscan la formalidad de una carrera universitaria, al mismo tiempo que se preparan en una disciplina artística que complementa en todos los sentidos, su desarrollo humano. “[...] para Jerzy Grotowski, director de teatro, el training concierne a la preparación para el oficio de actor, pero también constituye un medio para alcanzar una plenitud personal, fuera de la profesión, y para conquistar una “inteligencia física” (Müller, 2009, p. 43)



Performance en avenida principal de Pachuca, Hidalgo. La propuesta era que los limpiaparabrisas estuvieran vestidos formalmente, sin pedir



ni aceptar dinero, para entregar a los conductores tarjetas de presentación de profesionales como: abogados, contadores, etc. Mientras eso sucedía, tres estudiantes se paraban frente a los vehículos con la leyenda “BOLSA DE TRABAJO”.



## Referencias

- Argudín, Yolanda (1986). *Historia del teatro en México desde los rituales prehispánicos hasta el arte dramático de nuestros días*. México: Panorama.
- Barba, Eugenio (1988). *La anatomía del actor*. México: Escenología.
- (2007). *El arte secreto del actor*. México: Escenología.
- Castro, Karina (2015). *La identidad en la formación de actores en México. Artes Escénicas y universidad en el siglo XXI*. 115-125 Xalapa, México: Universidad Veracruzana y AMIT.
- Ceballos, Edgar (Ed). (1996). *Pedagogía y experimentación en el teatro latinoamericano*. México: Escenología, A.C. y Casa del Teatro A.C.
- Chejov, Michael (1999) *Sobre la técnica de actuación*. Introducción Mel Gordon, S.L. Barcelona, España: Alba Editorial.
- Eines, Jorge (2007) *La formación de actor*. Barcelona, España: Gedisa.
- (2018) *Repetir para no repetir. El actor y la técnica*. Barcelona: Gedisa.
- Fediuk, Elka (2002) “Teatro y conocimiento”, *Investigación Teatral*, Núm. 2 pp. 47-59, Xalapa, México: AMIT.
- (2008) *Formación teatral y complejidad*. Xalapa, México: Biblioteca Universidad Veracruzana.
- Gardner, Howard (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. México: Paidós.
- Gómez Yepes, Antonio y Domingo Adame (2017). *Conocimiento en vivo: Una experiencia desde la transdisciplinariedad*. México, Xalapa: Litográfica Veracruzana.
- Müller, Carol (2009). *El training del actor*. México: UNAM - INBA.
- Pineda, Enrique (2012). *Cada quien su método en el proceso creativo del actor*. México: Escenología.
- Prieto, Antonio (2009). “¡Lucha libre! Actuaciones de teatralidad y performance. Actualidad de las artes escénicas.” *Perspectiva Latinoamericana*. 116-143. Xalapa, México: Facultad de Teatro Universidad Veracruzana.

(2001, 10, 14). “Escenas liminales”. *Revista cultural “El Ángel”* del periódico *Reforma*. Recuperado de: <https://inquietando.wordpress.com/textos-2/performance-y-teatralidad-liminal-hacia-la-representacion-de-antonio-prieto-stambaugh-esp/>

Proyecto de modificación del plan y programas de estudio de la Licenciatura en Literatura Dramática y Teatro (2007). Facultad de Filosofía y Letras.Universidad Nacional Autónoma de México. PDF.

Richards, Thomas (2004). *Trabajar con Grotowski sobre las acciones físicas*. Barcelona,España: Alba Editorial.

### **Referencias web:**

Historia y Biografías (2014). *Orígenes de las universidades en la edad media Enseñanza Medieval*. Recuperado de: [https://historiaybiografias.com/universidad\\_medieval/](https://historiaybiografias.com/universidad_medieval/)

Resultados del Estudio de Egresados de la Licenciatura en Arte Dramático del año 2014 Recuperado de:

[https://www.uaeh.edu.mx/adminyserv/dir\\_generales/evaluacion/spitel/seguimiento\\_de\\_egresados/68\\_Arte%20dramatico%20dic%2014%20final.pdf](https://www.uaeh.edu.mx/adminyserv/dir_generales/evaluacion/spitel/seguimiento_de_egresados/68_Arte%20dramatico%20dic%2014%20final.pdf)

Atlantic International University (2019). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Recuperado de: <http://cursos.aiu.edu/Estrategias%20de%20Ensenanza%20y%20Aprendizaje/PDF/Tema%203.pdf>

Escuela Nacional de Arte Teatral (2019). Licenciatura en Actuación. Recuperado de: <https://enat.inba.gob.mx/2014-01-20-22-16-17/licact.html>

## LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE TEATRO EN EL NIVEL SUPERIOR DE LA EDUCACIÓN EN ARGENTINA

---

Mtra. Araceli De Vanna

Mtra. Marisa Rodríguez

Dra. Cristina Dimatteo

*Facultad de Arte*

*UNICEN*

### **Resumen**

El presente trabajo constituye un modo de divulgar la actividad académica realizada por el equipo docente que integra la asignatura Planeamiento y Conducción de la Enseñanza en el Nivel Superior, ubicada en el último tramo de formación docente del Profesorado de Teatro en la Facultad de Arte de la UNICEN, Tandil, Argentina. En el marco de la convocatoria a “Textos sobre la enseñanza del teatro a nivel superior en el siglo XXI”, cuyo tema central son “los contenidos de aprendizaje en este siglo para definir el perfil de egreso de las licenciaturas en Teatro o Artes Escénicas y su impacto en la subsiguiente inserción laboral”, mostraremos cómo desde el eje socio político de la formación inicial se propicia en los estudiantes el conocimiento de los espacios educativos con distinto grado de formalidad y la complejidad de los mismos como escenarios de enseñanza del Teatro en el siglo XXI.

### **Palabras clave**

Formación docente, Profesorado de teatro, Aspectos socio políticos, Planeamiento y Educación superior.

## **Introducción**

El nivel superior es el último previsto en la estructura del sistema educativo argentino de acuerdo con la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 y comprende, entre sus instituciones, tanto universidades nacionales e institutos universitarios como institutos de educación superior de las respectivas jurisdicciones (provincias y Ciudad de Buenos Aires).

Nuestro interés particular reside en la formación docente en Teatro, por lo cual nuestro análisis se circunscribirá a los profesorado de arte pertenecientes al nivel de enseñanza superior y a los profesorado de la especialidad Teatro en el nivel superior universitario. Las Universidades Nacionales, por su parte, han incorporado progresivamente carreras destinadas a la formación artística y también han promovido la formación de profesorado de las distintas disciplinas artísticas que proveen de docentes capacitados al sistema educativo nacional. No obstante ello, muchas jurisdicciones provinciales aún no cuentan con instituciones especializadas. Por otra parte, la formación docente en arte en los institutos superiores comprende a los distintos profesorado en los diversos lenguajes artísticos para el desempeño en los niveles obligatorios y modalidades de la enseñanza y en las carreras artísticas especializadas (CFE, 2010).

Los profesorado universitarios se crearon con diversas intencionalidades en las que primó lo local. Una de ellas, la inserción laboral de sus jóvenes artistas que podían ejercer su labor como docentes de teatro. Otra provenía de los requerimientos del Sistema Educativo, pues éste a partir de mediados de los 90 incorpora en su currículo al Teatro, lo cual exige formar docentes que reúnan las titulaciones habilitantes para la docencia. La articulación entre estas propuestas es escasa a nivel nacional, y también escasas las universidades que la ofrecen, pues de 24 provincias argentinas sólo se ofrece en ocho jurisdicciones.

Realizaremos un breve recorrido por los antecedentes de las carreras universitarias de formación docente en Teatro en Argentina, en el que podemos advertir que la aparición de la formación teatral en carreras universitarias respondió a iniciativas individuales y colectivas y se ubicó

en distintas décadas del siglo XX en algunas provincias argentinas. En Mendoza, a fines de 1940; en Tucumán, a principios de 1984 y en la Provincia de Buenos Aires a fines de 1980. En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con la creación del Instituto Universitario Nacional de Arte en 1996, se continúa la formación teatral iniciada en la Escuela Nacional de Arte Dramático “Antonio Cunill Cabanellas”. Más tarde, en Entre Ríos, en el marco de la Universidad Autónoma (UADER) de dicha provincia, se da comienzo a la formación pedagógica en Teatro. Y muy recientemente, en la provincia de Río Negro, actores y actrices de la ciudad de San Carlos de Bariloche, junto con el Instituto Nacional del Teatro radican la Carrera de Licenciatura en Arte Dramático desde 2009 y posteriormente Profesorado de nivel medio y superior en Teatro, mientras que en el Instituto Universitario Patagónico de las Artes (IUPA), también de Río Negro, se dio apertura al Profesorado Universitario de Teatro. También contamos con carrera de profesorado en la provincia de San Juan, en el seno de la Universidad Nacional de San Juan desde 2016, al mismo tiempo que en la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba se creó el Profesorado de Teatro.

La creación de planes de estudios de Profesorado de Teatro, tanto en la Universidad Nacional de Tucumán como en la Universidad Nacional de Cuyo, y en la UNICEN fueron posteriores a la etapa de recuperación de la democracia en 1983. En estos tres ámbitos resulta común el impulso dado por un número importante de grupos teatrales independientes que generaron en dichas provincias distintos espacios institucionalizados de formación y producción en consonancia con los circuitos teatrales locales ya establecidos en el seno de la comunidad universitaria. Coincidente con el proceso de retorno de la democracia, la normalización de las instituciones universitarias y la reinstauración de sus órganos de gobierno, surgen la Escuela de Teatro de la UNT, en 1984 y la Escuela Superior de Teatro de la UNICEN en 1989, lo que significó la institucionalización de un espacio de formación artística dentro del ámbito universitario.

La formación docente en Teatro en el IUNA se inició posteriormente a la creación del Instituto, a fines de los 90, para continuar con la tarea iniciada en Escuela Nacional de Arte Dramático de Buenos Aires

“Antonio Cunill Cabanillas”, institución de nivel terciario que tuvo a su cargo durante décadas la formación de teatristas - actores, directores y docentes - muchos de los cuales han sido y son aún, artistas de reconocido prestigio en el ámbito local e internacional.

En la UADER el Profesorado se inició como única carrera en 2007 producto del esfuerzo de artistas locales que encontraron apoyo político en el gobierno educativo de la Provincia de Entre Ríos<sup>1</sup>. Dos fueron los sentidos que orientaron estos apoyos: el primero para la creación de cargos de docente de Teatro en escuelas de todos los niveles educativos y el segundo para formar profesores en Teatro.

En Río Negro se abrió la Licenciatura en Arte Dramático en 2009 y se logró la implementación del Profesorado de nivel medio y superior en Teatro y los primeros concursos docentes para regularizar la incipiente planta docente. Del profesorado se espera que promueva la incorporación de la materia Teatro en las escuelas primarias y secundarias. Luego de la sanción de la Ley de Educación Superior N°24521/95 en Argentina se conforma el Instituto Universitario Nacional de Arte (IUNA) en base a la integración de los centros de formación superior en la Ciudad de Buenos Aires. El IUNA quedó conformado en un solo organismo, como instituto universitario, reuniendo las siete instituciones de enseñanza artística superior que estaban radicadas en la ciudad capital.

De esta manera, se convierte en una instancia unificada de nivel superior universitario en el ámbito de la educación artística. Las instituciones integradas fueron convertidas en departamentos acordes a sus distintos lenguajes expresivos: Artes Visuales, Artes Audiovisuales, Artes Dramáticas, Artes Musicales y Sonoras y Artes de Movimiento. Posteriormente, el IUNA pasará a ser la UNA, creada en con fecha 22 de octubre de 2014, dándole entonces el carácter de Universidad Nacional.

En Córdoba, la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba fue creada por votación unánime de la Asamblea Universitaria

---

1. En el período 2004-2007 El Dr. Jorge Busti ocupó la Gobernación de la Provincia de Entre Ríos en su tercer mandato por el Partido Justicialista (Frente Entrerriano Federal). En el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología se desempeñaba por entonces el Lic. Daniel Filmus. El nodo Entre Ríos de la Red de Profesores de Teatro Dramatiza contó con el apoyo de la gobernación de esa provincia, del Ministerio de Educación de la Nación y de la Honorable Cámara de Diputados de la Nación —en la figura de la actriz Mabel Manzotti— para la creación del Profesorado en Teatro de la UADER y para la implementación de Teatro como disciplina curricular en todos los niveles del sistema educativo provincial.

en 2011. Sin embargo, como institución universitaria su existencia data de 1948, cuando fue concebida como dependencia directa del rectorado de la UNC con el nombre de Escuela Superior de Bellas Artes. Posteriormente, en 1975, durante un gobierno de intervención y abuso de poder, se anexó la Escuela de Artes a la Facultad de Filosofía y Humanidades, situación que continuó hasta adquirir su actual condición plena de Facultad de Artes, alcanzada en 2012 luego de un breve período de normalización. Los estudios en Teatro se inician en la Universidad Nacional de Córdoba en la década del 60, inscriptos institucionalmente en la Escuela de Artes. En el año 1976 la dictadura militar cierra dos departamentos de la citada Escuela: Cine y Televisión, y Teatro. En 1986 se produce la reapertura del Departamento de Teatro; durante ese obligado receso no sólo sufre el teatro universitario, sino también el hacer teatral de muchos/as artistas comprometidos en la búsqueda de un lenguaje identitario del teatro cordobés. El retorno a la democracia trae consigo el resurgimiento del teatro en Córdoba, el cual debe volver a construirse en un proceso firme y potenciado en la necesidad de reconocerse en esta nueva etapa. El Profesorado de Teatro en la Universidad Nacional de Córdoba, además de ser una asignatura pendiente para con las necesidades del alumnado y la sociedad en general, es una opción específica en la oferta educativa contemporánea. Se inició en 2016 y se propone formar docentes con una mirada amplia, capaces de generar cambios en sus entornos laborales, creando e interrelacionando saberes de teatro y desde el teatro —en tanto género portador de sentidos— con otras áreas del conocimiento.

El Instituto Universitario Patagónico de las Artes (IUPA), cuya sede principal funciona en General Roca, provincia de Río Negro, fue reconocido en 2015 como un referente de la gestión pública provincial en educación universitaria artística. Ofrece entre sus carreras el Profesorado Universitario de Teatro, de 4 años de duración.

En San Juan encontramos el Profesorado de Estudios Teatrales dependiente del Departamento de Letras de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan. Su creación en 2016 es la concreción de un anhelo de vieja data de la comunidad artística de la provincia de San Juan, que pudo materializarse en el seno de la universidad pública. El plan de estudios fue aprobado por unanimidad por el Consejo Superior de la Universidad Nacional de San Juan.

Son muy diferentes las condiciones y circunstancias locales y regionales bajo las cuales surgieron las propuestas de formación actoral dentro de las universidades. Y también múltiples las expectativas hacia la formación docente, resultado también de procesos complejos que involucraron aspectos socio- políticos, económicos y culturales propios de cada región y contexto (Dimatteo, 2012:239-240).

El panorama nacional y jurisdiccional planteado nos enmarca la trayectoria de la formación artística y Teatral puntualmente. En este sentido, en el espacio curricular denominado Planeamiento y Conducción de la Enseñanza en el Nivel Superior<sup>2</sup> se realiza un entrecruzamiento entre los aspectos de la macro política educativa con los aspectos micro políticos, específicamente centrados en las instituciones educativas del último nivel del sistema educativo.

### **Aspectos sociopolíticos en la formación de los profesores de teatro**

En relación con el subtema: la enseñanza del teatro en el contexto universitario en el siglo XXI, es nuestro objetivo analizar la manera en que se concibe el planeamiento en el tramo final de la formación universitaria de los estudiantes que próximamente se desempeñarán como profesores de Teatro. Al respecto, consideramos de suma importancia tener presente el eje socio político de la formación, como así también los contenidos específicos y dispositivos de intervención propios de la educación superior en Argentina.

Para pensar en la formación de docentes en general y de docentes de Educación Artística en particular, creemos necesario problematizar acerca de diferentes cuestiones. En primer lugar, qué entendemos por educación; en segundo lugar, sobre uno de los componentes que atraviesa a la práctica docente que es el eje socio político y en tercer lugar, en los aportes del Planeamiento a los profesores de Teatro en su proceso de formación docente inicial.

En Planeamiento y Conducción de la Enseñanza Superior se brinda al estudiante avanzado el marco legal y socio político de la Educación

---

2. Ubicado en 5to. año de la carrera Profesorado de Teatro de la Facultad de Arte de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), Tandil, Provincia de Buenos Aires, Argentina.



Superior en Argentina, para situar allí las consideraciones acerca de la educación artística, los supuestos que orientan los distintos paradigmas de la planificación (normativo y estratégico)<sup>3</sup> y los fundamentos que sustentan los Proyectos Institucionales en instituciones pertenecientes al nivel superior de la educación, dedicados a la formación artística y docente. En este nivel micro político se atiende a la singularidad de las instituciones educativas, sus agentes, sus intereses, las relaciones de poder y autoridad y el conflicto en las prácticas cotidianas, sin perder de vista su relación con el nivel macro político de la educación. En este tramo de la formación docente se incentiva al estudiante, a punto de obtener la titulación de Profesor de Teatro, a elaborar proyectos pedagógicos para insertarse en las instituciones de educación superior, conociendo en profundidad sus características. El abordaje del planeamiento estratégico —en contraposición al normativo— le permite al estudiante contar con herramientas para una lectura crítica de las condiciones institucionales donde se inserta como profesional, cómo lo hace y poder así construir sus proyectos de intervención apropiados a tales contextos, desde una perspectiva crítica. También para poder leer y evaluar proyectos de otros.

La institución educativa se presenta como el escenario en el que se desarrolla la práctica de la enseñanza en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo y de otras instituciones sociales por afuera del sistema escolar. Las herramientas teóricas y metodológicas permiten comprender los entramados institucionales a través de los cuales se concretan las intenciones educativas que orientan las acciones de los agentes al interior de las instituciones. Se retoma de los anteriores espacios curriculares destinados a la formación docente el carácter político de la educación y de la práctica profesional que se ponen en juego en el planeamiento

---

3. El planeamiento puede tener diferentes orientaciones conceptuales, metodológicas y técnicas: Planeamiento Normativo y Planeamiento Estratégico. La planificación normativa es la forma convencional de planeamiento mediante el cual un equipo técnico elabora un esquema de objetivos y metas que expresan lo deseable para un conjunto de expertos. El producto más destacado de este tipo de planeamiento es el denominado Plan Libro, documento creado bajo una racionalidad técnica que establece una única y mejor manera de realizar las cosas. Desde esta perspectiva, no resulta necesario considerar los intereses sectoriales de actores diversos, ni los obstáculos y limitaciones que habitualmente condicionan la factibilidad de cualquier plan. Se puede concluir rápidamente que el habitual destino de estos planes son los cajones de los escritorios o los anaqueles de las bibliotecas. El enfoque de la Planificación estratégica situacional sostiene que el Estado desempeña un rol central en la vida social como garante público, siguiendo siempre la idea de generar una visión compartida de futuro y la elaboración colectiva de un proyecto. En definitiva, la planificación estratégica situacional permite transformar un conjunto de intereses sectoriales en el interés colectivo para alcanzar el bienestar general de un sector.

institucional, en el marco de los procesos de reforma educativa y de los desarrollos y transformaciones de la educación artística.

Es así que, la educación, es concebida como práctica social se desarrolla en relación con una trama social compleja, contradictoria, conflictiva y cambiante. Se propone entonces que los docentes de arte en formación comprendan las finalidades, categorías conceptuales y prácticas de la educación artística teniendo en cuenta los cambios sociales, culturales y educativos a modo de contexto referencial y situacional de la formación docente.

En este sentido, la educación actual adquiere sentido en función de estos cambios sociales que pasarían a ser el punto de partida y de llegada de la escuela misma (Diker; 2005). Es así que las prácticas de enseñanza se inscriben y desarrollan en escenarios “singulares, bordeados y surcados por el contexto” (Edelstein. 2005: 140). Es por ello que entendemos que las acciones educativas pertenecen al orden macro de las políticas educativas, y la educación es una dimensión de la política pública.

Desde el retorno de la democracia, en nuestro país, la cuestión educativa fue ganando espacio en el conjunto de preocupaciones políticas, en relación al futuro del país. Se han elaborado marcos normativos, se han transferidos las escuelas a las provincias, se ha discutido públicamente la cuestión salarial docente en todos los niveles del sistema, se han buscado soluciones sin poder construirlas a largo plazo, se han establecido políticas educativas desde el poder central y se han renovado los marcos normativos que regulan al sistema. En términos generales, se ha ido incrementando el presupuesto nacional, aunque con niveles desparejos en la adquisición de recursos en las jurisdicciones.

A pesar que los distintos gobiernos de diversos colores políticos/ partidarios, de los modos e intensidades distintas con los cuales han propiciado reformas para el sector, es posible encontrar algunos rasgos comunes en la mayor parte de las reformas de las últimas décadas. Componentes que no sólo están presentes en el sector de la educación, sino son propios de los modos de abordar la política y lo público en nuestro país (Perazza, 2008).

Todas estas regulaciones forman parte de la elaboración de políticas públicas, entendidas —de acuerdo con Tamayo, Saez (2007)— como el conjunto de objetivos, decisiones y acciones que lleva a cabo un gobierno

para solucionar los problemas que en un momento determinado los ciudadanos y el propio gobierno consideran prioritarios por sobre otros. En los últimos tiempos se han extendido las prácticas educativas a espacios socio- comunitarios que interceden y son constructores de subjetividad de aquellos sujetos que las transitan. Con múltiples formas de acceso al saber, con diversos modos de transmisión y con experiencias diferentes respecto de la organización colectiva, esta multiplicidad de espacios educativos dio cuenta de la necesidad de reflexionar respecto de las intervenciones pedagógicas que allí tenían lugar y profundizar en la comprensión de sus lógicas y procesos, en tanto estructurantes de una forma de “estar siendo”, de acuerdo con Ball (2011) de la política educativa de la enseñanza de Teatro. Se abren otros interrogantes en relación con la acción educativa: ¿las prácticas docentes de los profesores de Teatro trascienden la mera transmisión del conocimiento disciplinar? ¿Hay un compromiso con las demandas de las poblaciones a las que atienden? ¿Cuál es el sentido que le atribuyen a su práctica en los espacios de intervención?

Ante esta multiplicidad de contextos cabe preguntarse entonces: ¿qué implica trabajar un eje socio político en una institución de formación artística? Por ello se considera importante proporcionar marcos conceptuales explicativos e interpretativos de la realidad educativa general y de la educación artística en particular, como así también los marcos referenciales de fundamentación de la teoría y la práctica docente al mismo tiempo que, desde el dispositivo de intervención pedagógica se acompaña al estudiante en un proceso de análisis micropolítico particular en una institución de educación superior artística.

Pensando lo antes enunciado como transversal al proceso de enseñanza en la carrera del Profesorado de Teatro, es preciso considerar que no hay concepción de currículum sin una mirada política de la educación (Edelstein, 2005) que es lo que se considera como propósito para enseñar a través de los contenidos específicos de las áreas.

Se pretende enmarcar la educación en un campo complejo de tensiones y luchas de diverso orden, analizando factores, decisiones y prácticas y el sentido ideológico y político que la atraviesan. La educación es considerada una política pública producto de un contexto histórico determinado.

Política pública que delimita una política educativa, leída en clave de trayectoria, al decir de Ball (2011). Se plantea el rol del Estado en la conformación del sistema educativo y las relaciones entre los actores del sistema, la educación en relación con el contexto económico, político y social. Este abordaje permitirá a los docentes de Teatro en formación conocer y analizar críticamente las acciones del gobierno de la educación<sup>4</sup> y las regulaciones normativas que han dado origen a los sistemas educativos argentino y latinoamericano, problematizando los procesos de crisis iniciados en los mismos.

Se presentan las reformas educativas de las últimas décadas como resultado de políticas de nivel macro vinculadas a procesos mundiales y nacionales, paradigmas de distinto orden y relaciones de poder.

### **Abordajes macro y micro políticos de la educación artística en la educación superior**

Comprender la complejidad de la educación como práctica social supone considerar un nivel macro político, es decir, el abordaje de la educación en el marco de las políticas públicas y de las relaciones entre estado, sociedad, cultura y educación en cuanto a los intereses, valores y recursos que los distintos agentes sociales ponen en juego en tanto campo de lucha. Se contempla para ello la evolución de los proyectos educativos de acuerdo a los diferentes contextos socio-históricos que incidieron tanto en los discursos pedagógicos como en las prácticas escolares. En este plano de análisis macro podemos estudiar la educación y su interjuego con la sociedad, la cultura y el Estado en sus relaciones dinámicas y conflictivas a lo largo de nuestra historia política.

¿Cómo se materializa esta lectura macropolítica en las instituciones educativas? El abordaje institucional de la escuela pública en el actual contexto de crisis de contratos entre la escuela y la sociedad y las transformaciones estructurales permite reparar en la institución como objeto de conocimiento y como sujeto productor de cambio. Este nivel

---

4. Gobierno es entendido “en un doble sentido; de dominación burocrática, a través del cual se organizan determinados andamiajes jurídico institucionales, como en su sentido político de regulación y control sobre una población a ser gobernada y su dependencia con las formas de saber. Estrategias de gobierno que se sustentan en regímenes de verdad productores de andamiajes simbólicos que interpelan de diferente modo a los individuos, a la sociedad, al Estado, a la escuela (...)”, siguiendo los planteos de Gióvine (2012; p. 22)

micropolítico de análisis implica atender a la singularidad de la institución escolar, a sus agentes, sus intereses diversos, las relaciones de poder y autoridad y conflicto en las prácticas escolares cotidianas.

La institución educativa se presenta entonces como un escenario en el que se desarrolla la práctica de la enseñanza, como el espacio donde se construyen relaciones que determinan los límites y las posibilidades de lo que ocurre en las aulas (Follari, 1995). Es importante aclarar aquí que la escuela articula en su interior múltiples determinaciones de orden extra-áulico, que se inscriben en la estructura y la dinámica institucional, de allí la importancia de este plano institucional en el que confluyen y se intersectan el nivel de la macropolítica y el de la micropolítica escolar. Es importante advertir que no se pueden considerar las dinámicas propias de lo macro y trasladarlas como tal a lo micro, dado que en este último nivel adquieren características singulares en la institución educativa por tratarse ésta de un espacio socio cultural en constante construcción. Desde esta perspectiva, se considera a la institución educativa como el lugar en el que se hace presente el cruce entre lo macro y micro político, donde se crean y se recrean las practicas provenientes de distintos actores con una multiplicidad de miradas y saberes.

Las prácticas educativas artísticas ocurren en escenarios institucionales cuyas condiciones e historias son singulares, configuran las culturas institucionales particulares que intervienen en el desarrollo de tales prácticas, por lo que podríamos hablar, en términos de Mary Douglas (1996), de “instituciones que piensan” con una autonomía relativa de lo macropolítico. En un marco institucional los actores desean, calculan y deciden, dada su posibilidad de creación, resistencia y recreación de prácticas al interior de las instituciones.

En este contexto, la formación docente requerida para el desarrollo de una práctica educativa compleja adquiere características particulares en el contexto de nuestro devenir histórico local, regional y nacional. Las políticas de formación docente han quedado indisolublemente ligadas a la reforma global del Estado iniciada en el siglo pasado y a las actuales políticas educativas, entendidas hoy como un espacio de focalización de la política pública, convirtiéndola en un dispositivo atado a estas políticas.

Estas nuevas configuraciones que enmarcan la práctica docente no han sido totalmente contempladas desde la formación pedagógica y disciplinar. Es por ello que, en este contexto complejo, nos proponemos formar profesionales del arte comprometidos con el arduo desafío de desarrollar su práctica —en ocasiones desvalorizada simbólicamente y materialmente— en un contexto sumamente cambiante, enseñando una disciplina artística, y en particular, Teatro.

Este interjuego entre lo macro y lo micro, va inscribiendo determinadas lógicas y operaciones en las prácticas educativas tanto a nivel institucional como en las trayectorias de los docentes. Se trata de identificar, problematizar y pensar estrategias de intervención en el campo educativo desde un genuino agenciamiento permanente de sus actores y territorios.

A partir de esta consideración de la docencia situada en un determinado espacio socio- cultural, otra cuestión a plantearse es ¿qué marcos de referencia les brindamos a los docentes de arte para que puedan ubicarse en el mundo social como profesionales de la docencia y que, a su vez, les permitan reflexionar acerca de su rol como artistas? ¿Cuál es el papel de la Universidad pública en sus propios procesos de formación docente?

### **Conclusiones**

La Universidad como institución formadora de docentes tiene el reto de llevar adelante un proceso pedagógico sistemático que posibilite el desarrollo de competencias propias de la docencia en los diferentes ciclos y niveles del Sistema Educativo. Esto significa formar un docente capaz de favorecer la construcción de aprendizajes en grupos de alumnos en territorios específicos y de participar en las acciones pedagógicas e institucionales de las escuelas donde luego desarrollarán su práctica docente. Este proceso formativo también debe brindar herramientas de investigación para el análisis de las situaciones cotidianas de las instituciones educativas y promover la generación de marcos conceptuales que fundamenten las decisiones tanto áulicas como institucionales.

Se trata de promover una formación docente inicial reflexiva, crítica, situada e informada que prepare a los alumnos para enseñar en diversos contextos y que les permitan vincular los distintos planos de análisis por

los que atraviesa la educación como práctica social compleja. El gran desafío es comenzar a plantear la educación como un campo de tensiones, de luchas simbólicas (Bourdieu, 2003) con características diferentes a la representación que poseen de la misma los estudiantes como agentes sociales, precisamente por la relación de familiaridad que les impide percibirla como espacio problemático y conflictivo, más allá de los avatares de su propia situación como alumnos en instituciones educativas.

La asignatura Planeamiento y Conducción de la Enseñanza Superior, se encuentra ubicada en el 5to año y desde ese lugar permite pensar la inserción del trabajo artístico y docente en un contexto social determinado y su ubicación en el campo cultural en general y en el campo artístico en particular, como aspectos de suma importancia en el trabajo docente.

La detección de los actores y los temas centrales de las agendas posibilita responder a preguntas tales como de qué se ocupa el estado, quiénes y cómo deciden, cuáles son los temas que se priorizan y las reglas, acuerdos y arreglos institucionales. Pero es importante no quedarse en la política sino hacer foco en lo político, es decir lo dicho, lo escrito, lo instituido, pero también las lagunas, las exclusiones y ausencias a lo que Foucault denomina formación discursiva y Laclau y Mouffe discurso.

Trabajar en el análisis político posee una potencialidad interpretativa mayor al hacer hincapié en el carácter relacional, histórico y conflictivo de la legislación que regula, direcciona o guía —y a la vez limita— a los sistemas educativos y en este caso, a una política educativa artística, más precisamente teatral. A este corpus simbólico lo entendemos como una “tecnología de poder político que para gobernar se asocia a una técnica intelectual y transmite lenguajes, saberes, controles, procedimientos, permisos y prohibiciones, modos de conducirse en pos de un orden político y social”. (Giovine, 2012<sup>a</sup>: 48)

Reconocemos que son múltiples y diversas las conexiones que se producen y se siguen produciendo en una intervención educativa. Desentrañarla y comprenderla nos coloca con posibilidades de intervenir en sus definiciones. Si bien la escuela ha entrado en crisis en su formato moderno, no podemos descalificar e invisibilizar otras formas de hacer escuela, quizá ya no desde un ideario moderno, bienvenido sea. Quizás

más desde su reconfiguración, desde un nuevo habitar que permite sostener y expandir el carácter público de la educación:

Reducir lo público a la escuela constituye una huella más presente en la noción de un Estado ausente o desvalido (...). Será necesario habilitar y construir otros modos de empatía y de comunicación entre los Estados y la sociedad civil. En estos tiempos, es prioritaria la circulación de nuevos y diversos modelos de comunicación y de vínculo entre la sociedad civil y el Estado con el fin de establecer y respetar acuerdos colectivos en pos de un horizonte común como elemento de un proceso indispensable de fortalecimiento de esas dos partes. (Perazza, R; 2008: 69)

Entonces se considera que investigar y ser docente, parecen tareas aisladas una de otra, pero en un genuino diálogo se constituyen en un proceso de enriquecimiento para ambas funciones. No podemos pensar una práctica, transformarla si antes no nos constituimos en sujetos habilitados, formal y prácticamente, para producir un saber sobre las intervenciones educativas que diseñamos e implementamos. Este escrito pretendió ser una comunicación de un tránsito iniciado y una invitación a su tránsito por aquellos que, quizás por no pertenecer o no realizar estas actividades como prácticas cotidianas se ven excluidas de la posibilidad pero también de la responsabilidad de producir saberes sobre lo educativo.

### Referencias

- Argentina. Consejo Federal de Educación (2010) *Resolución CFE N<sup>a</sup> 111/2010*. Anexo 1. Buenos Aires: Autor.
- Balduzzi, M. (2010). *Grupos, teorías y perspectivas*. Tandil, Argentina: Consejo Editorial de la UNCPBA. Colección: Textos para la enseñanza.
- Ball, S (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Ball, S. (2011). “Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas”, en *Revista Propuesta Educativa* Núm. 36, Año 20, Vol 2.
- Bardisa Ruiz, Teresa: “Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares”. En *Revista Iberoamericana de Educación* Núm. 15. Septiembre-diciembre de 1997.



- Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- De Vanna, A. Dimatteo, M.C. (2015). Clase “Los dos planos del gobierno de la Educación Superior: Macro y Micro político”. Eje 1. Aspectos socio políticos de la Educación Superior. Curso de Pedagogía Universitaria en arte. Programa de educación a distancia. Facultad de Arte. UNICEN.
- Diker, G (2005). *Educarse es un acto político*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Del Estante.
- Dimatteo, M.C.(2009). “El Proyecto Educativo Institucional como herramienta para la gestión integral”. Ficha de Cátedra. Tandil, Argentina.
- Dimatteo, M. C. (2012). *Políticas educativas y teatro en la provincia de Buenos Aires*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- Douglas, M (1996). *Cómo piensan las instituciones*. Madrid, España: Alianza.
- Fernández Lamarra, N. (2015). “El desarrollo de la Educación Superior en América Latina en perspectiva comparada”. En Otero, A. (ed.), *Educación Superior en perspectiva comparada y regional*. (pp. 21-32) Buenos Aires, Argentina: Teseo.
- Fernández, L. (1995). *Instituciones educativas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Frigerio, G-Poggi, M-Tiramonti,G (1992). Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Buenos Aires, Argentina: FLACSO Acción.
- Garay, L: “La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones” en Butelman, I. (1996). *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. (pp. 126-158). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Giovine, R. (2012). *El arte de gobernar el sistema educativo. Discursos de Estado y redes de integración socioeducativas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Quilmes.
- Marano, C. – Rodríguez, M. (2015). Grupos e instituciones. Eje 3. Clase 1. Curso de Pedagogía Universitaria en Arte. Facultad de Arte, UNICEN.

- Matus, C. (1984). *Política, planificación y gobierno*. Caracas, Venezuela. Fundación Altadir.
- Matute Ohep, O. (1993). *Programa de formación de Recursos Humanos en gerencia educativa: "Política educativa"*. Serie: Módulos Instruccionales, Caracas, Venezuela, CINTERPLAN.
- Mollis, M. (2001). *La universidad argentina en tránsito*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Mollis, M. (Comp) (2003). *Las universidades en América Latina: reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela*. Rosario, Santa Fe, Homo Sapiens.
- Perazza, R; (2008). *Pensar en lo público*, Bs. As, Argentina: Aique.
- Prawda, J.(1984). *Teoría y praxis de la planeación educativa en México*. México: Grijalbo.
- Robirosa, M. y otros (1990). *Turbulencia y planificación social*. Buenos Aires, Argentina: UNICEF.
- Sanchez Martinez, E. (2005). *Para un planeamiento estratégico de la educación. Elementos conceptuales y metodológicos*. Córdoba, Argentina: Ed. Brujas.
- Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente*. Buenos Aires, Argentina: Taurus.
- Sztulwark, D (2008). *Sobre una experiencia educativa de gestión situacional*. Diploma Superior en Gestión Educativa. Buenos Aires, Argentina: FLACSO.
- Tamayo Saez, M. (2007). *El análisis de las políticas públicas*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid, Instituto Universitario Ortega y Gasset.

## DECÁLOGO DE UNA PROPUESTA DE ENTRENAMIENTO CORPORAL PARA EL TEATRO CONTEMPORÁNEO

---

Gabriela González  
*Facultad de Artes*  
*UNICEN*

### **Resumen**

**E**l presente artículo presenta una red experiencialconceptual de nociones centrales al entrenamiento de actores en el marco de la cátedra Expresión Corporal I de la carrera de Teatro de la Facultad de Arte, de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Lo que compartimos aquí es parte fundamental de la red que funciona como sostén de sus recorridos corporales y expresivos, así como de bagaje conceptual que permite la reflexión crítica acerca de los diferentes aspectos de la práctica teatral que tienen que ver con el movimiento.

### **Palabras clave**

Teatro Contemporáneo, Entrenamiento corporal , Educación Somática.

## Introducción

Con respecto al entrenamiento Corporal del artista escénico/a, el maestro de actuación argentino Raúl Serrano afirma que “...el problema no es la falta de respuestas sino su exceso...” y que “necesariamente debe hallarse una síntesis capaz de caber en los programas y que al mismo tiempo eluda al eclecticismo tan utilizado en la educación teatral a falta de sistematicidad.” (Serrano, 1996, p. 8). Esta problemática esencial al entrenamiento corporal contemporáneo viene a consecuencia de la nutrida oferta de técnicas, parecidas pero diferentes, disponibles tanto en el ámbito profesional artístico como en el académico.

Si bien la diversidad como suma de experiencias disímiles puede indudablemente ser enriquecedora, la formación universitaria requiere de una sistematicidad que permita al estudiante no sólo pasar por la experiencia sino comprenderla y reflexionar sobre ella en el contexto de la práctica teatral contemporánea.

La red de conceptos-experiencias propuestas en el marco de la cátedra Expresión Corporal I que presentamos aquí es una parte fundamental del tejido que funciona como sostén de los recorridos corporales expresivos propuestos a los estudiantes para acceder a sus posibilidades creativas a la vez que analizan críticamente el contexto del teatro contemporáneo.

Como toda red, esta fue tejida artesanalmente, nudo a nudo, sintiendo las rispideces y suavidades del material; palpando bordes, a veces tensando y percibiendo la fuerza y otras soltando para dejar que la malla se vuelva flexible, blanda, porosa.... Durante los largos 25 años en los que se ha construido esta cátedra la red ha cambiado, así como cambiamos los artistas, nuestras formaciones y la escena contemporánea; se armaron nudos que duraron un tiempo para luego desaparecer, también algunos que se sostienen, pero van cambiando de textura, tamaño y color.

La intención es compartir parte de ese tejido que constituye hoy la red conceptual metodológica que sostiene las prácticas propuestas en la cátedra antes mencionada.

## Corporeidad

*Cuerpo como carne historiada, así como  
transparencia virtual o imagen inasible.*

(Matoso 2001, p. 19).

La noción de corporeidad nos lleva a pensar nuestro propio cuerpo, no sólo como organismo, sino como representación, identificando las imágenes que “acompañan”, o completan, el cuerpo reconocido. La corporeidad definida como “carne historiada” reconoce los rasgos innatos, como la información genética o los reflejos motores, y rasgos aprendidos, comportamientos reproducidos en el seno familiar y en la vida en sociedad, en constante convivencia. La historia hace a la carne y la carne da forma a la historia.

En este sentido es que se cree que no es posible acceder a un mapa de la propia corporeidad —subjetiva— sin reconocer la complejidad del entrecruzamiento entre la contundencia de la carne y las representaciones a través de las cuales el sujeto “entiende” esa carnalidad.

Entendemos la corporeidad como una construcción hecha de repeticiones; una representación puesta a prueba cotidianamente, momento tras momento, en los distintos ámbitos donde se aprende, consciente o inconscientemente, a ser, a pertenecer, a moverse en un determinado grupo (familiar o social)<sup>1</sup>. Representación en el sentido de “acción que es enmarcada, presentada, subrayada o mostrada” (Schechner, 2006, p 2). La cotidianeidad, donde se ejerce la corporeidad, “se parece a un ritual, (...) está hecha de repeticiones” (Schechner, 2006, p. 29). La marcha está hecha de repeticiones; la postura se conforma a partir de gestos repetidos; el cuerpo repetido, aprendido, se puede entender como proceso, como un devenir que para cada una de nosotras/os termina con la muerte, pero que para la cultura forma parte de un continuo.

Para acceder a la “carne historiada” la línea de trabajo propuesta es la de la Anatomía Vivencial o Sensopercepción, la cual propone reconocer

---

1. Concebir la corporalidad como una representación es una idea ampliamente discutida en el marco de los estudios de Género, especialmente por Judith Butler en “*Gender trouble*” (2006). Originalmente en inglés pero con traducción al castellano como “Problemática del género”.

el cuerpo desde una perspectiva completamente subjetiva, vinculando la información técnicoanatómica con la sensorialidad del sujeto<sup>2</sup>.

### **Patrones**

*Nosotros, como parte de la naturaleza, también creamos patrones. La mente es como el viento y el cuerpo como la arena; si querés saber cómo sopla el viento podés mirar en la arena.*

(Bainbridge – Cohen, 2003. p. 1)

La esencia efímera del movimiento ha hecho que durante mucho tiempo se lo haya confundido con o reducido a posturas, es decir organizaciones corporales estáticas que son sostenidas en el tiempo<sup>3</sup>. Sin embargo, el dinamismo es esencial al movimiento y es lo que lo convierte en un objeto sutil, difícil de asir.

Los patrones, esas conexiones repetidas que se presentan cíclicamente a lo largo de determinado período de tiempo, son los que permiten la observación y comprensión del movimiento (Moore, 2000. p. 226). Diferentes factores van dando forma a dichos patrones, tales como la información genética; historia familiar; entorno geográfico; mandatos sociales y culturales; entrenamientos técnicos específicos; etc.: hábitos hechos carne. El hábito transforma el conocimiento/técnica adquirida en “segunda naturaleza”, confundándose en la auto percepción con lo innato. Es necesario entonces una lente sistematizada que ponga en evidencia aquello aprendido y repetido revelando los hábitos que se ocultan en el diario uso del cuerpo y el movimiento. Sin embargo, el mismo proceso de autoreconocimiento presenta sus complejidades en cuanto a la posibilidad de reconocer lo que uno hace/es sin alterarlo y a la posibilidad del reconocimiento de un aspecto sin perder de vista la totalidad.

---

2. Esta línea de trabajo corporal ha sido desarrollada ampliamente en Argentina por Patricia Stokoe pero también en otros lugares del mundo a través de la denominada Anatomía Vivencial. En EEUU se ha profundizado mucho en este tipo de trabajos a partir del método propuesto por Bonnie Bainbridge – Cohen en su técnica *BodyMind Centering* \*, *Esta técnica tiene sus representantes en Argentina, de las cuales Silvia Mamana es una de las más importantes.*

3. Algunos de los estudios denominados de Lenguaje Corporal (*Body Language*), tan difundidos en el mundo empresarial, se basan en la observación de posturas estáticas pasando por completo por alto el dinamismo del movimiento (Moore, 2000. p. 90).

## **Concientización**

En esta propuesta autoreconocimiento es autoconsciencia. Es decir que no se trata de un proceso de aprendizaje sustentado en objetivación del propio cuerpo y sus posibilidades expresivas, si no de percibir el propio cuerpo “desde adentro”, profundizando la conciencia de éste. El sujeto y el objeto de estudio coinciden y es así como ya no se trata de conocer si no de conocerse. Esta concientización perceptiva permite cambios cualitativos en la relación con la propia corporalidad.

Es mi entender que esta noción de concientización, en el contexto del trabajo corporal, está relacionada con lo que el neurofisiólogo Dr. Antonio Damasio denomina conciencia extendida (2000). El trabajo corporal afecta esa conciencia, es decir la relación existente entre la persona y las distintas nociones que dan forma a la representación de su cuerpo. Cuando se le sugiere a un alumno que “sea consciente” de su columna vertebral se le está en realidad pidiendo que sienta cómo se siente sentir esa columna, qué sensación le provoca estar percibiendo esa parte de su cuerpo. Se le pide que perciba y a la vez sea consciente de estar percibiendo, lo que según Damasio da lugar a la conciencia de la experiencia, es decir, genera una nueva perspectiva sobre lo reconocido y sobre el hecho de reconocer. Podemos entonces decir que esta nueva perspectiva sobre la propia corporeidad altera la corporeidad misma.

En este contexto la experiencia, y la conciencia de dicha experiencia, resulta fuente invaluable de nuevas miradas sobre ese “cuerpo extendido” o corporeidad. Así se van generando entonces nuevos conocimientos plagados de sensaciones y emociones, a veces claras e identificables y otras veces borrosas, transparentes para llegar al objetivo del autoreconocimiento.

## **Voces de corporal I**

En Voces de Corporal I se incluyen las palabras dichas por la autora a sus estudiantes durante las clases.

El discurso generado en ese contexto de la práctica corporal grupal tiene una consistencia especial ya que se trata de palabras surgidas de la empatía entre maestra y estudiantes que integran la teoría con aspectos metodológicos devenidos de años de práctica.

Gran parte del entrenamiento corporal que proponemos pasa por descubrir lo que ya tienen más que por aprender algo nuevo. Reconocerse en su modo de ser corporal, reconocer las tendencias por ejemplo, a contener el aliento cuando aparece la oportunidad de desplazarse por el espacio... o la necesidad de tocar (ser tocado) para entrar en relación con Uds mismas/os.

Grotowski hablaba de la “via negativa” como un modo de aprender “quitando” más que sumando, en este caso los invitamos a quitarse la presión de “aprender” más técnicas para en cambio aprender a escucharse,

percibirse,

describirse,

nombrar esas sutilezas sensoriales y subjetivas que hacen que dejar esa mano flotando en el aire sea tan significativo para Uds por ejemplo...

Uds son maestra/os de la acción, de la observación, de la improvisación corporal... nosotras las invitamos a ser conscientes de todo eso que manejan en su vida cotidiana para aplicarlo a la creación.

### **Aprendizaje somático**

Con el fin de ayudar a precisar ese conocimiento consciente la propuesta para esta cátedra es estimular el diálogo constante entre un aprendizaje meramente intelectual y aquel basado en la experiencia sensorial. La percepción de una misma y el entorno, desde “adentro”, es decir desde la sensorialidad y las emociones, genera un tipo de experiencia, y por ende de conocimiento, absolutamente inaccesible a la experiencia exclusivamente intelectual. A su vez la reflexión y el análisis de información específica, proveen a la experiencia con un marco, para su comprensión, que de otra manera no es posible construir.

Asimilar que el aprendizaje puede tener lugar en el mundo de las percepciones más subjetivas puede ser trabajoso para gente sin ningún tipo de contacto previo con actividades artísticas, por ejemplo, u otra educación que no sea la formal. Sin embargo, la experiencia concreta en la propia piel, junto con la reflexión acerca de la fenomenología del cuerpo y movimiento, es lo que le permite a la alumna/o aceptar la complejidad que supone un proceso de aprendizaje por estas dos vías que podría enmarcarse en lo denominados “Estudios Somáticos”.



“Somatics” o Estudios Somáticos es un campo de estudios de relativamente reciente creación en el ámbito de la academia anglosajona, más particularmente la norteamericana. La palabra Soma, del griego σῶμα: cuerpo, fue originalmente utilizada en este contexto por Thomas Hanna PhD para referirse al cuerpo percibido a través de la experiencia subjetiva y en oposición al cuerpo como objeto, deshumanizado. Hanna, filósofo profundamente comprometido con los prácticas corporales nacidas en EEUU en la década del 60’, acuña el término “somatics” en 1976 al fundar la revista *The Somatics Magazine Journal of the Bodily Arts and Sciences*. Su uso, para denominar las diferentes técnicas que se dedican al estudio del cuerpo desde la perspectiva de la experiencia personal, se ha generalizado en las últimas décadas en el mundo anglosajón. Asimismo, este término se ha adoptado en el universo de habla hispana, importado de la mano de estudiosos de estas técnicas que se han formado en instituciones anglosajonas. En Brasil, donde ha ocurrido un fenómeno similar con el portugués, estas técnicas son conocidas como Educação Somática (Fernandes, 2004).

### **Encarnar para enseñar**

Un proceso de enseñanza-aprendizaje desde esta perspectiva somática-cuerpo, psiquis e intelecto en conjunción requiere del coordinador de actividades también una manera particular de pararse frente a los grupos, una manera “encarnada”: profesora/a atravesada/o corporal y expresivamente por aquello que propone a la vez que en permanente escucha sensible de lo que sucede a nivel noverbal con los grupos e individuos.

Dado que la perspectiva somática plantea justamente un interjuego constante entre el mundo sensorialafectivo y el intelectual, la concepción de las actividades, así como su concreción en clase, requieren de un particular cuidado con respecto a la forma en las que se las comunica al grupo. No sólo se necesita claridad en las consignas y objetivos de estas, sino también un uso especialmente meticuloso del lenguaje y la expresividad. Las palabras empleadas a la hora de coordinar una actividad, así como la gestualidad, atraviesan al alumno en su totalidad, cuerpo y mente.

Desde el discurso es posible transmitir imágenes sensoriales que conmueven al alumno, abriéndole así posibilidades de transformación por una vía no instructiva ni de imitación. Esta línea de trabajo con imágenes

(ideokinesis o visualización) ya ha sido largamente probada en el ámbito de la reeducación corporal, particularmente en reeducación postural.

### **Imágenes**

Si bien en el trabajo con imágenes el discurso resulta un recurso fundamental e ineludible, éste puede ser enriquecido con otro tipo de representaciones que no usan el lenguaje, como la música o las imágenes visuales.

Las imágenes sensoriales evocadas a través de estos diferentes medios generan respuestas orgánicas llamativamente similares a las producidas por la percepción de un fenómeno real. He aquí el poder transformador de la palabra y las imágenes que éstas evocan. En este sentido es interesante traer nuevamente a colación los estudios neurológicos del Dr. Damasio, quien afirma que

Es sabido que la región del cerebro que se activa para la creación de imágenes es la misma tanto para el caso de la percepción (aquellas que nosotros construimos en base a una escena real externa al cerebro, de afuera hacia adentro) como para la evocación (aquellas que construimos en la mente internamente, de adentro hacia fuera<sup>4</sup>). (2000. p 160)

No es casual entonces que las respuestas a las imágenes sensoriales, evocadas en el marco de la práctica corporal, sean percibidas como “reales” a pesar de ser artificialmente generadas en ese aquí y ahora, es decir a través de representaciones, verbales o no.

### **Empatía**

El discurso no verbal, el corporal, empleado en el proceso de entrenamiento cobra particular relevancia si uno recuerda que la empatía es una de las maneras fundamentales a través de las cuales una persona se relaciona con otra. Este fenómeno ocurre a un nivel inconsciente, mayormente a partir de información que uno “lee” en el cuerpo, actitud y matices de voz del otro.

La empatía es un proceso personal, totalmente subjetivo, que no se puede medir, sin embargo, es “un aspecto esencial de la naturaleza humana

4. *“We do know that the same overall region supports image making for both perception (which we construct from the actual scene external to the brain, from the outside in) and for the recall (which we construct in the mind internally, inside out, as it were).* Traducción del inglés de carácter académico realizada por la autora con motivo de la presente propuesta.

que le permite a la mayoría de la gente, aunque no a todos, atender a las necesidades de otros”<sup>5</sup> (Chaminade, T., 2002). La empatía le permite a una persona copiar las acciones de otra, y hasta entender las intenciones o motivaciones que guían esas acciones.

La empatía es un tipo de experiencia única e irreductible: aunque esté basada en la percepción sensorial e implique cierta inferencia (...), no se la puede reducir a la suma de las partes, (...) más bien se debería decir que uno siente a la otra persona como una unidad a través de la empatía.<sup>6</sup> (Thompson, 2002)

La presencia del facilitador de una experiencia corporal indudablemente atraviesa a quienes participan de la misma, no sólo mediante las actividades propuestas y los estímulos sugeridos sino a través de su propia corporeidad, su actitud general. En este sentido la fenomenóloga Edith Stein describe justamente a la empatía como “experimentar una sensación producida por una experiencia ajena”<sup>7</sup> (Thompson, 2002).

La presente propuesta da un valor central a la experiencia, por ello la empatía como forma elemental de comunicación no verbal, resulta un medio imprescindible para la concretización, en la práctica, de lo aquí propuesto en forma de ideas.

### **Dramaturgia visceral**

Dentro de una perspectiva contemporánea, donde la noción de dramaturgia se ha multiplicado con el surgimiento de las denominadas dramaturgias de grupo; dramaturgia de director y dramaturgia del actor, vale aclarar que la propuesta no corresponde unívocamente con ninguna de ellas. Es indudable sin embargo que se enlaza íntimamente con lo que el investigador Jorge Dubatti denomina Dramaturgia de actor, es decir “aquella producida por los actores mismos, ya sea en forma individual o grupal” (Dubatti, 2008).

---

5. *“A basic part of human nature that allows most, but not all, people to care about others.”* Traducción académica realizada por la autora.

6. *“Empathy is a unique and irreducible kind of intentional experience: although it is based on sense perception and may involve inference (...), it is not reducible to some additive combination of two, (...) rather, we experience another person as a unified whole through empathy”* Traducción académica realizada por la autora.

7. *“The experience of feeling led by an experience that is not one’s own”* Traducción académica realizada por la autora.

La Dramaturgia de actor tiene la particularidad de que es el actor quien propone los materiales y quien los selecciona y decide su diseño final. En este sentido es que la propuesta se acerca a esta concepción dramática. Sin embargo, como se decía anteriormente, la producción de materiales por parte del actor no es privativo de la Dramaturgia de actor. En otros “soportes” dramáticos como en la Dramaturgia de director, por ejemplo, también el actor cumple un rol central en la generación de materiales válidos, aunque no sea él quien tenga la mirada final sobre los mismos.

Ser capaz de generar material es una habilidad necesaria en el futuro actor/teatrista. En el caso del trabajo con el cuerpo esta experiencia se vuelve particularmente ineludible; el estudio de producciones teatrales donde el cuerpo y movimiento son protagonistas demuestra que éstas suelen no basarse en textos dramáticos. Estos espectáculos suelen depender de las propuestas de los actores más que de un texto previamente estipulado, encuadrando así en las nuevas formas de dramaturgias antes mencionadas. El caso de la DanzaTeatro o el denominado Teatro Físico cuenta con varios ejemplos de este tipo de creaciones<sup>8</sup>.

Con respecto a este poner el cuerpo en escena, particularmente en el marco del teatro contemporáneo, la importancia de la sensorialidad (del cuerpo, voz, imágenes) no puede ser menospreciada. Hans Thies Lehman, en su análisis del teatro actual (postdramático), afirma que “en el teatro postdramático, el aliento, ritmo y la presencial real de la visceralidad del cuerpo tienen prioridad por sobre las ideas.” (Lehman, 2006, p. 145). En este sentido, el entrenamiento sensitivo propuesto por la cátedra en función del autoreconocimiento corporal es absolutamente relevante también en cuanto definición de un teatrista visceral, fuertemente anclado en la sensorialidad.

### **Improvisación**

El improvisar, como ejercicio de la propia subjetividad a través del movimiento espontáneo, es para el alumno principiante un contenido

---

8. El texto “*Physical Theatres. A critical introduction.*” (Murray y Keefe, 2007) contiene una breve historia de los denominados “teatros físicos” y reflexiona acerca del rol central del actor como generador de material.

fundamental. Improvisar entraña encontrarse con la espontaneidad en el hacer. Moverse espontáneamente implica, especialmente para el estudiante principiante, desprenderse de juicios acerca de la forma “correcta” o “incorrecta” de hacer/moverse/ser. La espontaneidad le da la oportunidad de encontrar su forma propia, colocándolo en un lugar de autoridad (autor), y de responsabilidad con respecto a su hacer. Este aspecto no es menor en el caso de principiantes, para ellos ser autores y protagonistas de sus propias producciones —improvisaciones— puede ser una experiencia inquietante.

La espontaneidad en la improvisación permite acercarse al autoreconocimiento desde la acción, esencial para el trabajo del actor. La acción física, es decir la acción con un objetivo concreto en función de una Estructura Dramática, ha sido largamente reconocida en el ámbito del entrenamiento del actor como la materialidad de la que se compone el trabajo del actor<sup>9</sup>. La improvisación le da la vivencia al alumno/actor de que la acción puede ser profundamente transformadora. En el contexto de la improvisación —de ese *fluir*— se aprende de manera contundente lo que la teoría dice respecto de la Acción Física: modifica el medio y a uno mismo.

La improvisación es un medio ideal para el descubrimiento, la “llave maestra de la creatividad” (Nachmanovitch, 2004. p. 19) según el músico y teórico Stephen Nachmanovitch. En el caso de este entrenamiento específico, le permite a la alumna/o descubrirse en el acto de crear: identificar motivaciones, momentos de crisis, hallazgos, etc. Reconocerse en el proceso de improvisar es un aspecto importante del entrenamiento del futuro teatrista.

Para quienes no tienen experiencia previa en la experiencia de improvisar es necesario aprender algunos aspectos técnicos que hacen a la misma. La reflexión sobre la práctica en diálogo con materiales teóricos permite ese acercamiento inicial.

---

9. En este sentido se hace referencia a la propuesta del maestro Constanstin Stanislavski y continuada por Grotowski, Barba; Checkov y otros.

## Voces de Corporal II

Para improvisar es necesario comprender...

que no es posible planear los resultados a conseguir, sino que justamente la improvisación funciona como un medio para el descubrimiento;

que la improvisación tiene elementos lúdicos sin tratarse de un juego;

que si bien la improvisación da al improvisador total libertad, es necesario ser riguroso;

que la estructura las reglas a la vez contienen y liberan;

que al improvisar con otros no es posible manipularles, sino que es fundamental aceptar al otro su propuesta y dejarse llevar;

que la capacidad de escucha es tal vez el aspecto más complejo de la improvisación;

que improvisar es ser uno mismo, sin máscaras;

que la improvisación puede tomar diferentes formas, y que en el caso de las improvisaciones corporales se encuentran en un territorio de hibridación entre el danzar, el actuar y el jugar, sin ser ninguna de las tres;

que la improvisación tiene etapas, y que la crisis de “no saber qué hacer” es una de ellas, intrínseca a la improvisación, como lo son la magia de dejarse llevar y perderse en el hacer;

que la improvisación corporal pone en juego a la persona completa: ser psicofísico;

que estar presentes en el aquí y ahora no se reemplaza con ningún truco técnico;

que a la improvisación en general se la disfruta pero también se la padece, como a la vida.

### Cierre

El improvisar se transforma, luego del intenso entrenamiento atravesado a lo largo de la primera mitad del año, en un territorio seguro; en una herramienta en la cual los alumnos pueden confiar para la indagación creativa. En el segundo cuatrimestre la improvisación funciona como herramienta para la indagación, para la generación de movimientos propios, que luego se utilizan como material para trabajar.

El material generado en el contexto de improvisaciones es, en la última etapa de la cursada, seleccionado y organizado en breves secuencias de movimiento. Estas servirán como base para la creación de escenas. Permitirles a los alumnos visualizar que es posible la transformación de movimientos en movimiento dramático, acción física, es el gran objetivo del segundo cuatrimestre.

Este proceso de integración entre el trabajo sobre el movimiento expresivo y la Dramaturgia del Cuerpo se considera de gran importancia para que las/os alumnas/os sean capaces de verse a ellas/os mismas/os como creadores de sus propios trabajos, empezando así a posicionarse como como autores.

### Referencias

- Bartenieff, I. & Lewis, D. (1980) *Body Movement. Coping with the environment*. London: Gordon and Breach Publishers
- Bainbridge Cohen, B. (2003) *Sensing, feeling and action*. United States: North Atlantic Books
- Bernard, A., Steinmuller, W., Stricker, U. (2006). *Ideokinesis*. California: North Atlantic Books.
- Blom, L. A. – Chaplin, L. T. (2000) *The moment of movement. Dance Improvisation*. London: Dance books, Cecil Court.
- Borges de Barros, A. (2013) “Reflexiones en torno a la teoría, las técnicas y las prácticas corporales”. *ILIX Revista do LUME*, número 3. Sao Paulo: UNICAMP <https://www.cocen.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/view/262>
- Butler, J. (2006) *Gender trouble*. Nueva York y Londres: Routledge Classics.
- Chaminade, Thierry and Grezes, Juli. (2002) [On line] <http://www.empathogens.com/empathy/> [21/07/2004]
- Calmels, D. (2004) *El espacio habitado*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Damasio, A. (2000). *The feeling of what happens*. Londres: Vintage.
- (2019) *El extraño orden de las cosas*. Barcelona: Destino
- Dubatti, Jorge. “Dramaturgia(s) y ampliación del concepto de texto dramático: una conquista epistemológica de la Teatología”. *Revista virtual Venezuela*. 2008. [http://www.dramateatro.arts.ve/mirada\\_teatral/dramampliacion.html](http://www.dramateatro.arts.ve/mirada_teatral/dramampliacion.html)
- Fernandes, C. (2002) *O corpo em movimento*. Sau Paulo: Annablume.
- Ginot, I. (2010). From Shusterman’s Somaesthetics to a Radical Epistemology of Somatics. *Dance Research Journal*, 42(1), 1229. doi:10.1017/S0149767700000802

- Gonzalez, G. *Exploring the process of adjustment of Labananalysis to actor training Surrey*: University of Surrey, Dance Studies, 2004
- Le Breton, D. (2010) *Cuerpos sensibles*. Madrid: Metales pesados.
- Lehmann, H.T. (2006). *Postdramatic theatre*. Traducción al inglés: Karen JursMunby. (Edición original en alemán de 1999). New York y Londres: Routledge.
- Matoso, E. (2003). "El cuerpo territorio de la imagen y la escena". Revista *El Peldaño*. Año 1, Nro. 1. Facultad de Arte. UNCPBA. Tandil.
- MerleauPonty, M. (2008) *El mundo de la percepción Siete conferencias*. Trad. Víctor Goldstein. Argentina: Fondo de Cultura Económica. Serie BREVES.
- Moore, C.L. and Yamamoto, K. (2000) *Beyond words: movement observation and analysis*. Fifth printing. London: Routledge.
- Murray, S., Keefe, J. (2007) *Physical theatres. A critical introduction*. Nueva York y Londres: Routledge.
- Nachmanovich, Stephen. *Free Play*. Buenos Aires: Planeta, 1991
- Pérez Royo, V. (2018) "Cuerpos fuera de sí. Fabricaciones de un cuerpo común en la escena contemporánea", en *La escena expandida*, KARPA *Journal of Theatricalities and Visual Culture / Revista de Teatralidades e Cultura Visual*, Universidade Federal de Uberlandia / California State University Los Angeles. Enlace: <http://www.calstatela.edu/al/karpa/cuerposfuera%C3%ADvictoriap%C3%A9rezroyo>
- Potter, N. (editor) (2002) *Movement for actors* New York: Allworth Press.
- Schechner, R. (2006) *Performance Studies. An introduction*. Second Edition. Routledge, Nueva York y Londres.
- Serrano, R. (2004) *Nueva tesis sobre Stanislavski*. Atuel. Buenos Aires.
- Thompson, E. (2001) Empathy and consciousness. Thompson, Evan (ed) *Between Ourselves. Second Person Issues in the Study of Consciousness*. (2001) [On line] <http://www.imprint.co.uk/pdf/Thompson.pdf> [22/07/2004]
- Zarrilli, P. (ed). (1995) *Acting (Re) Considered. Theories and practices*. Routledge, Nueva York y Londres.



## LA COMUNICACIÓN ASERTIVA DEL DOCENTE EN LA FORMACIÓN ACTORAL EN MÉXICO

---

Mtra. Yamel El Mosri Fernández  
*Facultad Popular de Bellas Artes*  
*UMSNH*

### Resumen

El término pedagogía teatral es nuevo y crece a paso lento en México. Necesitamos asumirlo como una especialización aparte y a la vez, en relación a la profesionalización teatral, debemos dejar de creer que por ser hábil en la escena se puede ser hábil en el aula. Si como artistas nos indignamos contra el Estado y sus prácticas injustas, agresivas, opresivas, podemos comenzar a cuestionarnos de esa misma forma los obsoletos procesos de enseñanza-aprendizaje en el Teatro. Hemos cuestionado la violencia en diversos espacios, y hasta ahora empezamos a cuestionar la violencia en la formación teatral. Estos patrones de enseñanza resuenan y afectan en el mundo laboral. Es necesario cuestionarse a qué estructura benefician estas prácticas.

### Palabras clave:

Pedagogía teatral, asertividad, empatía, formación actoral, comunicación.

El siguiente artículo analiza la conducción en la formación actoral a partir de la comunicación asertiva y apreciativa.

La propuesta inicial es reflexionar sobre los procesos vividos durante nuestra propia formación, los que nos dejaron huella y los que nos dejaron un aprendizaje significativo.

En segundo término, se propone reconocer la vulnerabilidad que implica el proceso de formación teatral, para después comprender la efectividad de la crítica y evaluación asertiva, apreciativa y comprensiva del proceso como motor de motivación y no como depósito de nuestras propias frustraciones; finalmente, aplicar este tipo de conducción horizontalmente y como práctica constante en clases.

En este artículo proponemos una actitud asertiva por parte del docente en el aula, lo que definimos como una parte fundamental en la conducción pedagógica.

Cuando hablamos de conducción, hablamos de cómo nos vestimos, a qué hora llegamos, qué terminología utilizamos para expresarnos, dónde nos paramos o sentamos en la clase, cómo construimos una consigna, cómo y quiénes nos relacionamos, cómo generamos una devolución o quiénes y en qué orden los elegimos para que pasen a realizar un trabajo. Aunque ya hemos visto que el tipo de conducción que se ejerce no es un tema que el mismo docente se cuestione a menos que le provoque alguna dificultad institucional o aparezca una fuerte demanda por parte de los alumnos; con sólo registrar sus características, evaluarlas y trabajar para su modificación se logran mejores resultados. (Astrosky 2013)

Es decir, cuando hablamos de conducción hablamos de una toma de decisión sobre cómo quiero enseñar mi contenido y esto se ve reflejado desde la vestimenta, cómo se acomoda el grupo en el aula y obviamente mi comunicación con los estudiantes. Resulta necesario observar qué tipo de conducción quiero llevar a cabo. Por esa razón nos apoyamos en la comunicación asertiva y apreciativa.

El concepto de asertividad ha cambiado desde el siglo pasado y desde entonces ha ido variando, el más acertado para vincular la comunicación y la formación teatral es el acuñado por Llacuna Morera *et al* (2004):

Se define asertividad como la habilidad personal que nos permite expresar sentimientos, opiniones y pensamientos, en el momento oportuno, de la forma adecuada y sin negar ni desconsiderar los derechos de los demás. Es decir, nos referimos a una forma para interactuar efectivamente en cualquier situación que permite a la persona ser directa, honesta y expresiva. El principio de la asertividad es el respeto profundo del yo, sólo al sentar tal respeto, podemos respetar a los demás.

Esta cita tiene varios conceptos a analizar:

- \* Primero: la asertividad es una habilidad, o sea que es algo que todos podemos lograr con tiempo y esmero, no es justificable asumirse incapaz de ser asertivo.
- \* Segundo: ser asertivo no significa maquillar lo que uno siente o piensa, sino hacerlo sin vulnerar los derechos y los sentimientos de otro.
- \* Tercero: implica ser honestos y directos para generar una relación efectiva con otro.
- \* Cuarto: el respeto debe ser el pilar fundamental de toda comunicación, sin ella, nuestro mensaje no es claro, directo, honesto y por lo tanto, no es efectivo.

Rogers (2016) define lo apreciativo como la habilidad de enfocarnos en lo positivo, en lo que puede crecer y potencializarse, más que en lo que está erróneo o en lo que no puede cambiarse. Al implementarlo en el aula teatral, lo que tratamos de comunicar es que lo que está correcto es igual de importante, o más, que lo que se está haciendo mal. Es importante mencionar que no se trata de obviar lo que está haciéndose de forma incorrecta, si no referirse a ello como una oportunidad de perfeccionarlo.

Nos enfocaremos en los diversos momentos que enfrentan los estudiantes de actuación y cómo podemos darles un nuevo enfoque. Por poner un ejemplo, una estudiante tenía muchas dificultades para concentrarse en la escena, pero esa desconcentración le permitía hasta cierto punto soltarse, jugar y proponer corporal y vocalmente formas de interpretar a su personaje, lo que hicimos fue hacerle ver lo propositiva y creativa que era para que lo siguiera manteniendo, y que lo utilizará como una herramienta para concentrarse en escena. En el resultado fue más sencillo concentrarse, no lo logró del todo, pues ese es otro

contenido a trabajar de forma individual, sin embargo, entendió que esa habilidad positiva podía ayudarle a perfeccionar algo que le era muy difícil de adquirir.

Dentro de nuestra fundamentación entendemos que el proceso por el que el alumnado pasará será de profundo respeto y cuidado.

En esta pedagogía se les dice a los estudiantes, en el primer momento del primer día de clases, incluso antes de su presentación: en este espacio la pedagogía se basa en tres preceptos fundamentales: el cuidado, el respeto y la paciencia.

El cuidado a uno mismo: Si en algún momento el estudiante se siente vulnerable, en alguna situación de riesgo, o incómodo y desea detener la actividad, tiene el derecho de hacerlo. Nadie está obligado a hacer algo que no quiere hacer.

En los últimos 5 años los estudiantes se sorprenden de la aplicación de un precepto fundamental en la vida: el consentimiento en clase. Resuena profundamente en ellos el hecho de ser tomados en cuenta por, tal vez, primera vez. De tener esta posibilidad, pues el miedo y la obediencia absoluta a un profesor-director ha devenido en la obediencia ciega bajo la creencia de que es quien posee una verdad que hay que seguir. Resulta urgente que el estudiante asuma la responsabilidad de su autocuidado. Seguir las consignas porque hay un objetivo claro e invitador y no por miedo u obligación.

Muchos cuestionarán que pueda haber estudiantes que se aprovechen de la consigna para no hacer nada, no nos debemos confundir. La propuesta plantea que al darle al estudiante la oportunidad y responsabilidad de decidir, las resistencias al trabajo disminuyen. Es entonces que entran con más seguridad al espacio. Por otro lado, si existe un ejercicio que no desea realizar, es decir, una resistencia, esta debe ser respetada hasta que el estudiante esté seguro de querer trabajar en ello. De lo contrario se corre el riesgo de traumatizar el proceso.

En una clase de actuación a primer ingreso una estudiante debía leer en voz alta un poema y hacer juegos vocales con las palabras, sus compañeros estaban haciendo el mismo ejercicio, por lo que cada quien estaba enfocado en su trabajo. No tenía que pasar al frente ni contactar con sus emociones.

No pudo hacerlo. No se le forzó, no se le obligó. Posteriormente cada vez que pasaba al frente a hacer algún ejercicio no podía evitar el llanto y regresaba a su lugar sin concluir las consignas. Era evidente que era un llanto por un miedo no identificado. En medida que ella fue identificándolo, dialogando consigo misma y adquiriendo confianza en ella, sus compañeros y su facilitadora, logró, poco a poco pararse al frente, actuar, hablar, dirigir. No todos tienen el mismo proceso, es nuestra responsabilidad ética respetar las emociones y resistencias del estudiante.

El respeto: entre ustedes hay habilidades distintas, unos tendrán más facilidades para una cosa y otros para otra. Es momento de respetar al compañero y su proceso, y, sobre todo, respetar el proceso propio. Eviten la competencia y la comparación. Complementéense, no dividan.

El segundo concepto es más fácil de entender y más difícil de llevar a la práctica. Vivimos en la era de la competencia agresiva y en el teatro esto no funciona ni en el corto, ni mediano, ni largo plazo. Durante los encuentros latinoamericanos de teatro del oprimido (ELTO) hemos aprendido que necesitamos siempre de la colectividad, no sólo en escena; en lo laboral, la creación y en la vida. El inicio de esta colaboración es el respeto.

Es tarea del facilitador frente a grupo observar si se presenta una falta de respeto hacia el otro, incluso aquellas pasivo-agresivas tan difíciles de identificar. Una vez detectada, es necesario mencionarlo, hacerlo evidente y no dejarla pasar como oportunidad para fomentar una devolución asertiva. Por ejemplo: En una ocasión un estudiante de primer ingreso se refirió a una compañera como “marimacha” en tono despectivo para después hacer burla de ello, se detuvo la actividad y se enfatizó: En esta aula no se permite hacer burla ni discriminación. Ser homosexual es otra forma de orientación sexual y no hay nada de malo en ello ¿por qué creen que decirlo en voz alta es objeto de burla? No se van a permitir ese tipo de conductas en este espacio, que, sobre todo, es un ambiente de seguridad, respeto y confianza. Seguimos con la actividad.

La paciencia: Es una difícil práctica para el estudiante en tiempos donde todo el mundo te pide resultados rápidos y eficientes. Lamentablemente el proceso de actuar no es así, puede llevar años convertirse en grandes intérpretes de la escena, tengan paciencia, están comenzando a andar.

Los estudiantes de nuevo ingreso suelen traer una carga histórica y cultural desde el ego o el miedo, donde pueden resultar desastrosos o constructivos sus primeros pasos en el oficio; sea que no son suficientemente buenos o talentosos o lo contrario, que son muy talentosos. Habrá que recordarles siempre que este es un proceso de paciencia y confianza con uno mismo y que en medida que sean pacientes con su proceso, la cosecha dará frutos; esto significa que se darán pasos pequeños y con objetivos claros y cortos que conducen a un objetivo mayor que se irá alcanzando en cada clase. Si el estudiante no percibe que hay un camino dispuesto que recorrer, puede caer en la frustración.

Cuando el estudiante llega al espacio de la formación teatral trae una carga que tendrá que reconocer y mediar a lo largo de su formación. Según Pichón Rivière (1982) los miedos más comunes en el estudiante son el miedo a la pérdida y el miedo al ataque Constantemente aparecerá en el estudiante el miedo a que se den cuenta que no es “talentoso”, que “no sabe” y que puede ser atacado por ello; en cuanto al miedo a la pérdida, Astrosky (2013) mantiene que el aprendizaje es doloroso y tememos perder nuestra ignorancia o hacerla evidente.

Cuando el estudiante llega al espacio que conforma su primera formación teatral se puede ver envuelto en un ambiente tenso, con una presión por mostrarse talentoso. Y normalmente, si otro estudiante tiene más experiencia o parece ser más hábil, es merecedor de ser visto, apoyado y escuchado. Es una constante en el país aplaudir a quienes cubren el estereotipo del estudiante de teatro, pero aquellos que se salen de este se vuelven invisibles y discriminados; la forma que encuentran para continuar, es alienarse a esa dinámica y aprobar sin cuestionar lo que los maestros dicen. Un ejemplo de esto es los estudiantes que ya traen una pequeña formación, porque estuvieron en un bachillerato de arte o tomaron talleres con algún prestigioso maestro y los que no, los que simplemente tienen mucho interés y pasión, pero llegan sin ningún referente.

En estos 5 años de investigación hemos encontrado otro miedo socio-cultural que se instala en el proceso formación teatral: el miedo al fracaso, traducido a dudar sobre su propia vocación en las artes, sumado a la idea del artista que no es valioso o productivo para la sociedad. Exponer los

miedos suele ser pensado como debilidad, especialmente si no hay un futuro incierto, sobre todo sin referentes cercanos de otras personas que no vivan del arte.

Una sugerencia es que los programas de educación en la formación actoral tengan en su currículo herramientas de desarrollo personal en los aspectos antes mencionados y en este combate al miedo al fracaso, estrategias de desarrollo profesional tales como gestión de proyectos, marketing, promoción cultural, entre otras.

La formación profesional en general carece de empatía y propuesta para generar procesos, grupalidad, formación y redes de apoyo. Las dudas inmediatas que surgen son respecto a las razones del por qué vemos tan normalizada la violencia en las aulas teatrales y dónde surge. Para poder sugerir una solución es necesario buscar estrategias para evitarla y buscar metodologías que no impliquen ser violento al punto de vulnerar al otro. Cada caso de abuso o violencia que podamos entender como particular, no es tal, sino que forma parte de una macroestructura, entonces ¿a qué estructura estamos beneficiando? ¿Qué estructura se beneficia competir contra el otro, la violencia, la envidia y el sabotaje en el arte?

Recién iniciado el actor-estudiante se ve obligado a asumir posturas y visiones ajenas por parte de los docentes, De pronto se convierte en un producto/discípulo de una academia dividida y agresiva donde debe decidir a qué profesor ser leal para rechazar lo otro. Es momento de confiar en el pensamiento crítico del estudiante y dejarle decidir con quién, dónde y cómo quiere trabajar.

La responsabilidad del docente es enorme. Es necesario auto-observarse y sanar las prácticas pedagógicas violentas ya que cuando un grupo de jóvenes que trabaja con su cuerpo y emociones, bajo presión social-familiar a quienes deben “probar” que no fracasarán, estarán dispuestos a hacer lo que le pidan por confianza en su formador. Ya lo mencionó Ruiz Lezama (2016): “Todos los que estudiamos en una escuela de teatro sabemos que es duro, pero duro se ha vuelto sinónimo de maltrato psicológico y vejaciones”.

A continuación, se enumeran sólo algunos ejemplos de frases que promueven el maltrato físico o psicológico: “Tienes que correr hasta que te sangren los pies”, “Si grito en el ensayo es porque soy artista y no controlo mi

temperamento”, “Sino duele no sirve”, “No sé qué haces aquí, no tienes madera de actor/actriz”, “Son unos fracasados”, “¿Qué te pasa?, ¿se te desacomoda la Kotex?”, por otro lado, están las frases de acoso sexual: “Si quieres un papel tienes que hacer lo que yo digo”, “Quiero que aparezcas desnuda en escena para aprovechar tu belleza”, entre otras. Es esta la forma en la que algunos docentes ponen su humanidad en el aula, vulnerando a otros y otras. No podemos seguir repitiendo los patrones de la educación tradicional, autoritaria y patriarcal, podemos optar por vivir procesos sanos y asertivos.

María Luisa Aguirre *et al* (2008) plantean que: cuando las habilidades comunicativas fallan por la emisión inadecuada de un mensaje emocional, repercute en la otra persona de manera negativa desencadenando un efecto de desconcierto y desconfianza pues ésta recibe dos mensajes contradictorios, valorados por la intuición. Relacionando la definición anterior con la persona como tal, se define entonces la asertividad como la habilidad personal que permite expresar sentimientos, opiniones y pensamientos, en el momento oportuno, de la forma adecuada y sin negar ni desconsiderar los derechos de los demás, al mismo tiempo que se les respetan sus opiniones. Se expresa de una manera para interactuar efectivamente en cualquier situación que permite a la persona ser directa, honesta y expresiva. El principio de la asertividad es el respeto profundo del yo, sólo al sentar tal respeto, podemos respetar a los demás. Se trata de mantener el equilibrio emocional. Saber decir y saber escuchar. Ser muy positivo y usar correctamente el lenguaje no verbal. Es importante aclarar que ser asertivo es el resultado de una serie de conductas tanto aprendidas como adquiridas por cada individuo, admitiendo que es un estilo de comunicación que se puede adquirir con un entrenamiento consciente (Aguirre, 2008, 50).

Esta consideración desde el desarrollo humano es más que pertinente en la formación actoral. La propuesta es empezar en las aulas, en los espacios de ensayos, en los entrenamientos, en los montajes, es decir, en el primer espacio que nos atañe y que tenemos el poder de transformar. Reflexionemos sobre nuestros propios procesos educativos, no sólo los que iniciaron en el teatro.

La experiencia de la violencia viene desde el aula de educación preescolar e inconscientemente se repite ese patrón. Reconsiderar las memorias de nuestros procesos nacidas desde conductas violentas es el primer paso para



cambiarlas. La costumbre en el aula teatral es que a través de un rigor violento un actor/actriz aprende la disciplina. Podemos optar por actores-militares o al actor crítico, creativo y motivado. Aprender a manejar nuestra propia frustración nos conduce a poner en práctica los preceptos fundamentales: cuidado, respeto y paciencia; siempre poniendo como protagonista del aula al estudiante, que es quien está recorriendo su proceso.

Hoy en día los artistas nos posicionamos contra la violencia del Estado, pero es necesaria una introspección y balancear qué tanto estamos contribuyendo desde nuestras aulas teatrales. El espacio del aula teatral debe ser de libertad, confianza y respeto. No matar la creatividad del otro militarizando a los futuros profesionales de la escena. Lo único que se logra es volcar los miedos personales sobre el estudiante, quien ya tiene su propia carga de miedos y prejuicios sobre sí mismo. La forma en la que logra ser resiliente es porque desea estar en un escenario.

Movimientos nacionales y recientes como el #MeToo Teatros México denotan la falta de seriedad en la pedagogía teatral en México, así como la urgencia de modificar nuestras prácticas, sin embargo, aún con estos antecedentes existen constantes cuestionamientos a aquellos que comienzan a pensar la formación teatral desde un punto de vista sano, acompañado y armónico pues ¿quién le dedica tiempo a la pedagogía si ya se es un gran director, pensador, actor?

En algunos espacios de formación universitaria se les dicta a lo que tienen que llegar, a veces ambiguamente, se les enmarca lo que no están logrando, pero no se les dan herramientas para compensar la frustración que implica trabajar excesivamente sin llegar al gran resultado deseado por el profesor. Comisiones acreditadoras nacionales como CAESA<sup>1</sup> ha hecho recomendaciones a los docentes para que se formen en pedagogía, pero hay resistencia de los docentes y una negligencia de parte de las autoridades. En el enfoque teórico de Carl Rogers (2016, p. 193) afirma que “los aprendizajes que implican cambios amenazantes a la organización del Yo, son rechazados”.

Es necesario que acompañemos al actor-estudiante a mejorar su motivación desde la crítica asertiva, comprensiva y apreciativa,

---

1. Consejo Acreditador de la Educación Superior en Artes, A.C.

siempre en relación a su proceso. Verona Madrid (2007, p. 415) explica que: estamos tan programados, por la cultura y el sistema educativo, a creer que para mejorar tenemos que comenzar por descubrir los errores y después corregirlos, que pensar que lo contrario es no sólo posible sino incluso más efectivo, es algo que parece estar fuera de nuestro alcance. (...) Al centrarse en lo positivo ya estamos tratando los problemas.

La comunicación asertiva es un concepto que conocimos en la maestría en desarrollo humano, nos sorprendió su efectividad, así como toda la teoría que rondaba al término y cómo era más clara la apreciación de quienes la ejecutaban apropiadamente.

Una comunicación asertiva y apreciativa con la facilitadora lograba compenetrar más en el proceso de enseñanza-aprendizaje, motivaba y despertaba la curiosidad, pero ponerla en práctica es un proceso más complejo. En efecto, es una práctica. Comenzamos a practicarlo en ensayos y en el aula, cuando esto último sucedió, hubo una magnífica diferencia en la conducta del alumnado hacia la disposición del trabajo, hacia aprender, pues. Llegaban motivados, contentos y con mucha más seguridad.

Se tuvo la oportunidad de impartir clases antes de poner en práctica la comunicación asertiva y la diferencia era que se repetían los patrones aprendidos en la formación actoral tradicional: manipulación, dictadura e irrespeto. El estudiante se enriquecía de la propia frustración del docente, teniendo como consecuencia la disertación o se convirtieran en pequeñas versiones de esa figura dictatorial.

A partir de que se comenzó a aplicar la comunicación asertiva y apreciativa, resultó ser bastante beneficioso, no sólo para el salón de clases si no para la vida en general y para el teatro, e incluso se puede aplicar al análisis de los personajes. Por esa razón es que se intenta motivar a colegas y estudiantes a que lo practiquen para lograr un ambiente laboral y un gremio más colectivo, solidario y armonioso, pues en pleno 2019 en nuestro país, donde cada 4 minutos hay una violación, o se mata impunemente, resulta urgente dejar de construir desde la crítica destructiva, la violencia, la envidia y la competencia.

## Referencias

- Carlos Manuel Vázquez Lomelí (2009). *Pedagogía teatral: una propuesta teórica-metodológica crítica*. Universidad de Guadalajara.
- Jaume Llacuna Morera, Laura Pujol Franco (2004). *La conducta asertiva como habilidad social*. 2019, De Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales en España. Sitio web: [http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/601a700/ntp\\_667.pdf](http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/601a700/ntp_667.pdf)
- Maria Luisa Aguirre Osorio, Juan Carlos Mesa Jaramillo, Helen Yuliet Morales Sossa, Eliana Marcela Saldarriaga Gutiérrez (2008). *La comunicación asertiva: Herramienta de la práctica pedagógica que permite mediar las dificultades en el aprendizaje*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Ricardo Ruiz Lezama (2016). *Enseñar desde el Amor. Ideas para otra pedagogía actoral posible en México*. 29-05-2018, de Aplaudir de pie Sitio web: <http://aplaudirdepie.com/ensenar-desde-el-amor-ideas-para-otra-pedagogia-actoral-posible-en-mexico/>
- Carl Rogers (2016). “Enfoque teórico de Carl Rogers”. En *Lecturas, guía para el análisis, la reflexión y el trabajo colaborativo del grupo* (193). Morelia. UCLA
- Federico Verona Madrid (2007). “La Intervención Apiciativa: Una nueva manera de descubrir, crear, compartir e implentar conocimiento para el cambio en instituciones gubernamentales o privadas”. California: San José state university. Communication studies.
- Debora Astrosky (2013). *Pedagogía teatral, una mirada posible*. T. ediciones
- Debora Astrosky (2016). *Pedagogía Teatral 1* (Material del aula virtual) Centro Latinoamericano de Creación e Investigación Teatral (CELCIT) Buenos Aires, Argentina.
- Enrique Pichón Riviére (1982). *El proceso grupal. Pedagogia del oprimido*. Siglo veintiuno editores. Ed. Nueva Visión. Paulo Freire (2005).



## DIÁLOGO ENTRE EL TRABAJO DEL ARTISTA ESCÉNICO Y LA INTERDISCIPLINA

---

Mtra. Elvira Trejo  
*Centro Universitario Columbia*

### **Resumen**

**E**ste ensayo da cuenta de algunos de los diálogos que el actor y el artista escénico pueden procurar a la sociedad del siglo XXI.

Rescata la generosidad del trabajo interdisciplinario dentro del espacio universitario, también como estrategia de generación de proyectos y autoempleo. Se analizan las relaciones dialógicas del actor y el artista escénico con la otredad, la incertidumbre, la capacidad para transitar umbrales, la comprensión, la diferencia, el conflicto, el acontecimiento y la empatía como espacios clave en la inserción laboral. Nos acompañarán en este viaje algunas ideas de Edgar Morin, Jaques Rancière y Byung-Chul Han, aunque también han sido invitados otros axiomas sobre el quehacer escénico y el trabajo interdisciplinar.

### **Palabras clave**

Actor, Interdisciplina, Otro, Diferencia, Laboral.

## Introducción

Lo sabemos, nuestros días tienen sabor a incertidumbre: Delincuencia, inestabilidad laboral, servicios de salud que no se sostienen, relaciones afectivas fugaces, tecnología e información efímera. Cada vez que queremos asirnos de alguna organización, esta estructura se nos anuncia frágil, llámese familia, comunidad o terreno laboral. Por tanto, requerimos de varias inteligencias que posibiliten el trabajo en la incertidumbre a la que se nos eyecta.

El campo social del artista escénico, quizá, es uno de los territorios más inciertos: Sin estabilidad en relación con criterios como la antigüedad, la asistencia médica o las prestaciones; sometido en no pocas ocasiones a las pautas del modelaje, los criterios de venta en la taquilla y anulado del reconocimiento de la dimensión de su aportación social. Es por ello, entre otras razones, que el egresado de las licenciaturas de teatro o artes escénicas necesitará, entre sus competencias profesionales, la enorme capacidad para laborar y crear con paciencia e inteligencia entre la incertidumbre, el caos y al mismo tiempo con la habilidad constante de negociación e intuición en relación con la otredad.

Una de las formas de trabajo poderosas que reconoce y aprovecha la construcción en un territorio de incertidumbres es la propuesta interdisciplinar, que permite al participante, por un lado, habitar un campo rico en cuanto a la creación, exploración e investigación, y por otro, la expansión no sólo de todo tipo de conocimientos, sino de vínculos con otras áreas. El ejercicio interdisciplinar, entonces, se posiciona como una excelente práctica dentro y fuera del contexto universitario. En el tránsito hacia su futura inserción en un engranaje laboral complejo, esta práctica, puede dotar al egresado de competencias mentales y procedimentales que faciliten la creación de redes humanas e institucionales en proyectos de colaboración específicos, más allá de su círculo disciplinar.

Este ensayo pretende abordar algunas características de la propuesta interdisciplinar, pero sobre todo analizar porque algunas de las cualidades propias del terreno actoral son de gran valía para otras áreas. La interdisciplina puede representar una gran oportunidad para que el artista

escénico amplíe su marco de acción, se fortalezca y se asuma como agente de cambio en la sociedad del siglo XXI. Es uno de los caminos atractivos que se sugiere transitar en la vida profesional.

### **Incertidumbre e interdisciplina**

*Es necesario aprender a navegar en un océano de  
incertidumbre a través de archipiélagos de certeza*

Edgar Morin

Tememos lo que ponga en riesgo la poquita certidumbre que nos queda, pues sentimos que la seguridad es la fortaleza para continuar firmes y sólidos en el transcurso de la vida, tal vez por ello, cuando encontramos un camino, nos aferramos a este. Lo desconocido genera desconfianza que surge debido al miedo a ser violentado por otro. Por tal razón cancelamos la travesía a lo distinto, pues el temor a lo incierto que vivimos como violencia, nos envuelve.

Sin embargo, Edgar Morin, nos remite a una educación para comprender la enseñanza de *lo incierto*, que nos permita el acceso al riesgo y la aventura: “Hay que aprender a enfrentar la incertidumbre puesto que vivimos una época cambiante donde los valores son ambivalentes, donde todo está ligado. Es por eso que la educación del futuro debe volver sobre las incertidumbres ligadas al conocimiento” (Morin, 1999, p. 45).

Y es que, sabemos que la incertidumbre, lo inesperado, el rompimiento del orden rígido es el campo fértil para la creación e innovación y para que surjan, es axial un espacio de fisura por el cual encuentre salida el renacimiento y la reinención constante de la vida. Lo cerrado no permite lo nuevo, se requiere una apertura, una escisión.

Una de las formas de trabajo que tiende a provocar esta dislocación, así como el desgarre de fronteras ortodoxas es el trabajo interdisciplinar, pues obliga a la exploración de nuevos territorios del saber, respetando en todo momento los elementos disciplinares propios, pero flexibilizando el patrón canónico, para dar cabida a una convivencia de saberes en los intersticios de coincidencia entre las disciplinas que participan.

El procedimiento interdisciplinario debe entonces crear el espacio textual y significante en el cual esa relación de mito a mito es visible y

pensable. Todo esto supone la creación de un espacio sin fronteras que es también un espacio de igualdad [...] (Ranciére, 2007, p. 7)

Hoy es momento de festejar lo distinto y el disenso como oportunidades de crecimiento y creatividad. La interdisciplina propicia relaciones de incertidumbre debido a los intercambios, en los que necesariamente surge la diferencia. Ofrece una experiencia de desajuste que obliga a la escucha, a la apertura y a la revisión de las estructuras de formación. El tránsito que propicia el entendimiento de otra disciplina produce un espejo que permite ver la propia, tomando postura ante ella.

¡Bienvenida la diferencia que ofrece el trueque con otras áreas del conocimiento! Convivencia que tiene un grado de inesperado al existir un otro, estructurado distinto, con soluciones diferentes y “lo inesperado nos sorprende porque nos hemos instalado con gran seguridad en nuestras teorías, en nuestras ideas y éstas no tienen ninguna estructura para acoger lo nuevo [...]” (Morin, 1999, p. 12). El trabajo interdisciplinar, más que establecerse en un territorio de certidumbres, abrirá una zona de creativities; más allá de conformarse con una entidad estable, propiciará la convivencia con otros que provocarán la búsqueda de nuevas posibilidades.

En este contexto, es deseable que el egresado universitario esté dotado, en el proceso de inserción laboral, de lo que Edgar Morin evoca como: “Abandono de los conceptos deterministas” (Morin, 1999, p. 39). La vida no es previsible y la práctica laboral exigirá al profesional flexibilidad y adaptabilidad para la resolución de diversas situaciones.

Que la educación consista en una verdadera preparación para la vida, es decir, el cultivo de la capacidad para vivir cotidianamente en paz con la ambigüedad, la incertidumbre, la diversidad de puntos de vista, los desacuerdos y la inexistencia de autoridades infalibles y fiables. [...] los jóvenes se ven afectados ante un futuro incierto en el que sólo son capaces de percibir con nitidez la precariedad de un futuro inestable y discontinuo (Bárcena, 2005, p. 23)

Pero ¿Qué tipo de diálogos puede ofrecer las artes escénicas a estos cruces que propone la interdisciplina? ¿Qué cualidades, propias de un



artista del escenario se podrían manifestar y desarrollar durante procesos interdisciplinarios en la búsqueda de soluciones a conflictos comunitarios?

El impacto social que el profesional escénico puede aportar a través de su forma de dialogar con el mundo es extraordinario. En esta oportunidad, sólo mencionaré algunos poderosos diálogos propios del teatro y las artes escénicas, que son llave para su inserción laboral, pues la conciencia de posesión de estas virtudes puede ser de interés no sólo al terreno interdisciplinar, sino a otras modalidades del mercado laboral.

### **Las artes escénicas y sus diálogos**

*El teatro no puede desaparecer porque es el único arte  
donde la humanidad se enfrenta a sí misma.*

Artur Miller

#### **a) Artes escénicas y el diálogo con el otro.**

Los tiempos en los que existía el otro se han ido. El otro como misterio, el otro como seducción, el otro como eros, el otro como deseo, el otro como infierno, el otro como dolor va desapareciendo. Hoy, la negatividad del otro deja paso a la positividad de lo igual. (Han, 2017, p. 9)

¿Por qué lo igual? Para el pensador surcoreano la necesidad de igualar (personas iguales, que piensen igual) da paso a una impuesta positividad: lo igual no sufre, lo mismo no duele, nos dice el filósofo.

Sin embargo, como ya hemos reflexionado, es necesario un espacio de fisura, de desajuste o de incomodidad que posibiliten la movilidad, el crecimiento y la transformación. La disolución que implica escuchar al otro, si bien ofrece un sitio de incertidumbre, es también una zona ideal de creatividad y renacimiento.

La luz que ilumina las zonas de sombras, los imprecisos huecos, eso que huye y se esconde, siempre proviene del otro porque representa una relación que obliga a percibir lo que no era evidente ante la acostumbrada mirada a ciertos patrones. Claroscuros que surgen de la necesidad de explicar o bien resolver de la mano de la otredad y que devuelve un espejo con imperfecciones y heridas no consideradas.

El escenario teatral reta a la construcción en colectivo con, para e interpretando a otros. El artista escénico y cada una de las narrativas construidas a través de los diferentes lenguajes, velan y defienden la Diferencia. Notas iguales no producen armonía, el trabajo de caracterización del actor conlleva una apología de lo distinto y la enorme complejidad de caracteres de personajes en una diégesis, da cuenta de su riqueza particular. El artista escénico es una agente flexible y abierto a la otredad, entre sus cualidades se encuentra una invaluable capacidad de identificación y compasión. Natalia Torres Vilar reconoce en esta habilidad actoral una especie de “flexibilidad yoica”:

Si bien Fenichel asociaba este fenómeno a una falla de integración en la identidad, nosotros lo vemos más bien como una manifestación de flexibilidad yoica. Nos preguntamos, por ejemplo, si el actor en principio es más capaz que otras personas de identificarse con diferentes aspectos de otros, porque ya están en él, o si la diferencia está dada más bien en que el actor tiene menos temor que los demás para evidenciar estos aspectos. (Torres Vilar, 2004, p. 44)

Actualmente en psicología, se considera a la flexibilidad yoica como “sinónimo de adaptabilidad [...] capacidad para aprender a ver las cosas desde muchos puntos de vista”. (Moreno, J.E., Fernández, C. 2011, p. 4). Elasticidad que día a día el artista escénico fortalece gracias a su terreno laboral que interpela a la comprensión compleja de la vida a través del trabajo interpretativo; ello da cuenta de una profesión que requiere un yo maleable para entender que existen otras formas de pensar y accionar. Al mismo tiempo, durante el desempeño profesional, el ejecutante en escena se convierte en vehículo y agente de empatía para la sociedad que vibra en este proceso de encarnación reverberante. El intérprete se mueve en una zona espectral entre el ser y no ser de Shakespeare, “entre el self y el no self” (Torres Vilar, 2004, p. 35).

Mientras la escena acontece en un tiempo espectral, con seres otros, fantasmales, a quienes llamamos personajes o actantes “el yo del actor sigue oscurecido, en la sombra, pero experimentando una gran felicidad” (Torres Vilar, 2004, p. 37). Es el actor quien tiene la humildad de ocultarse para dar brillo al distinto. La alteridad es protagonista del evento teatral, todo

su aparato, así como las personas que lo hacen posible están al servicio del otro ficticio para dotarlo de vida y sentido.

El servicio de todo actor y artista escénico consiste, más allá de la visibilización, en enaltecer esas otredades que habían quedado en las sombras, esas que por alguna razón no pudieron nombrar su herida. La labor del artista escénico es, mediante sus instrumentos, dar voz a otros; y en este camino se encontrará inevitablemente dialogando con una cualidad irrenunciable de lo vivo: El dolor.

Son nuestras heridas particulares las que nos dotan de humanidad; las propias ruinas nos permiten redificarnos y reinventarnos constantemente; espectros nuestros habitan una piel llena de pasado y futuro único. Por las propias cicatrices es que somos distintos unos de otros y es la Diferencia la peana exquisita sobre la que se va trenzando el tejido social.

El artista escénico, como serio investigador de los resortes humanos, siempre ha sido una medicina poderosa cuando el planeta enferma y no puede dejar de serlo, menos ahora, en estos días llenos ansiedad, miedo y desconfianza, y por ende, de una violencia que parece no tener fin . El miedo es, nos dice Han, a lo desconocido, a lo extraño. Así que hoy, como pocas veces, es mal visto el extranjero, el migrante... el distinto.

### **b) El artista escénico y su diálogo con el umbral del dolor**

El miedo se produce también en el umbral. Es una típica sensación liminar. El umbral es el tránsito a lo desconocido. Más allá del umbral comienza un estado óntico totalmente distinto. Por eso, el umbral siempre lleva inscrita la muerte. En todos los ritos de paso, los rites de passage, se muere para renacer más allá del umbral. La muerte se experimenta aquí como transición[...] El umbral como lugar de transformación duele. Le es inherente la negatividad del dolor[...] Hemos dejado de ser el *homo doloris* que habita umbrales. (Han, 2017, p. 61)

El artista escénico parece arriesgarse a atravesar el “El umbral” de Byung -Chul Han. Para este autor, dado que pisamos el terreno de igual,

huimos el habitar umbrales, pues se evita experimentar el dolor y su consecuente paso a la transformación.

¿Pero qué es la vida sino una constante transformación y cambio? La vida es movimiento, lo estático tiende a enfermar para finalmente perecer. Para el historiador y educador Edgar Morin “Las grandes transformaciones son morfogénesis, creadoras de formas nuevas que pueden constituir verdaderas metamorfosis.” (Morin, 1999, p. 43) ¿No es la metamorfosis la esencia primordial de cualquier trabajo artístico?

No es que se sugiera al masoquismo como un camino, de hecho el artista no sufre sin control los dolores representados, posee una técnica que le permite la representación y la sana distancia, de otra manera, dejaría de ser arte. Sólo manifiesto el camino que siempre ha tenido la teatralidad en cuanto a su capacidad para atravesar esos umbrales como vehículo de transformación. El artista escénico, desde la carretera de la ficción, trabaja con todo tipo de emoción humana, volviendo ese sendero un espacio de poesía que constituye una metamorfosis deseable.

### **c) Las artes escénicas y su diálogo con el conflicto**

El conflicto es medular para la diégesis, cualquier artista escénico lo sabe y trabaja con ello, sabiendo que este cruce de voluntades tendrá un desenlace, vinculado usualmente con la movilización y el cambio; es otra razón por lo que los profesionales de la escena son valiosos en los procesos colectivos interdisciplinarios, en los que la diferencia y el desajuste son, justamente, las áreas de oportunidad.

Han nos señala en sus ideas que el error es creer que el conflicto es destrucción. El artista escénico no huye de la crisis, construye a partir de ella, la vuelve magia, comprende que el sufrimiento es un fenómeno social y muestra fragmentos en el escenario como una oportunidad de catarsis colectiva que, de ser posible se encamine a procesos de perdón y reparación de lo que, se comprende, fue doloroso. Los artistas trabajan muy cerca con la grieta, la herida, la ruina y convierten esa escisión en un poema que dignifica la vida y el dolor cotidiano. He ahí la metamorfosis y la transformación convertida en belleza.

#### **d) El artista escénico en el dialogo con la comprensión humana y los acontecimientos**

Al artista escénico, le interesa la representación de la vida en un acto ficticio, para ello requiere comprender con lupa el pensamiento, el sentir y el actuar de los seres humanos y lo que le rodea. No sería posible la representación sin la comprensión.

Analicemos por un momento, específicamente, el trabajo actoral, que no se limita a imitar, sino que reencarna personajes mediante procesos de identificación con el personaje, en los que el actor utiliza su propia corporalidad. Esta construcción en otredad dista mucho de ser sólo un proceso mental o intelectual, el intérprete ha de incorporarlo, es decir volverlo cuerpo. La estudiosa de procesos actorales Laura Achard nos comparte:

[...] en un primer momento cuando al actor se le comunica que va a representar un rol, proyecta aspectos corporales y psíquicos en el imaginario personaje de manera casi automática, midiendo las posibilidades de conexión y desconexión con este. Y mezclándose las características de ambos [...] En general, se introyectan aspectos corporales del personaje y se siente que empieza a cobrar solidez y adquirir existencia (Torres Vilar, 2004, p. 36)

Esa incorporación, ese introyecto interno le permite al actor abrazar al personaje. ¿Puede haber mayor comprensión del ser humano? ¿Puede haber mayor intento de empatía? Asimilando nuevamente las ideas de Morin, el autor refiere a la comprensión como un proceso complejo que requiere más allá de una comprensión lineal:

Hay dos comprensiones: la comprensión intelectual u objetiva y la comprensión humana intersubjetiva. Comprender significa intelectualmente aprehender en conjunto, com-prehendere, asir en conjunto (el texto y su contexto, las partes y el todo, lo múltiple y lo individual [...]) Comprender incluye necesariamente un proceso de empatía, de identificación y de proyección. Siempre intersubjetiva, la comprensión necesita apertura, simpatía, generosidad. (Morin, 1999, p. 50).

El trabajo escénico y de ficción ofrecen al espectador una comprensión de los pensamientos, acciones y acontecimientos humanos desde un lugar envolvente donde convergen varios tipos de comprensión simultáneos, toca el terreno de lo inefable, pues supera la pura explicación con palabras. El escenario teatral se vuelve un traductor de las complejas pasiones humanas retornando con ello al colectivo que siente, actúa y convive de forma preciosamente compleja reconociendo en las entrañas de la humanidad sus dudas, temores, desgarrres, alegrías y esperanzas que invitan regresar al rito.

Se equivocan quienes traducen al escenario únicamente como un espacio de lentejuela, brillo y fama, quienes ignoran su enorme potencial transformador y de servicio comunitario. Se equivocan quienes no ven en los intérpretes escénicos a profesionales con un alto nivel de responsabilidad en su labor, pues ellos ofrecen una posibilidad invaluable para comprender nuestra más poderosa humanidad mediante la representación de acontecimientos.

Para Han, el acontecimiento dista mucho de ser un hecho que no se cuestiona. Es justamente lo que interrumpe la zona de lo igual y genera esta ruptura deseable que propicia cambios, donde las cosas dejan de ser simplemente como son, sin cuestionamientos.

El acontecimiento es materia prima fundamental del escenario, alimento tantas veces del corazón de la diégesis y reto de verdad escénica para el intérprete que lo encarna.

### **Conclusiones**

La formación disciplinar constituye una fortaleza precisamente porque nos blindamos de estructuras y certezas, pero la vida laboral está más allá de nuestras certidumbres académicas. La duda hacia las verdades establecidas siempre ha sido territorio de aprendizaje, crecimiento e innovación. La experiencia interdisciplinar usualmente suele abrir preguntas tales como: ¿Y si hubiera otra forma de hacerlo? ¿Y si lo aprendido no es absolutamente cierto? ¿Es posible una respuesta distinta a la que doy por sentado? ¿Y si hubiera algo que, a pesar de mi experiencia en la disciplina, se escondiera ante mi limitada vista?

Las respuestas a estas preguntas obligan a ampliar la gama desde horizontes insólitos, se trata de una hendedura donde conviven certezas e ignorancias, inter-saberes, cuya tramitación deriva en proyectos singulares con visión holística. Las soluciones encontradas, las nuevas rutas trazadas nunca son unilaterales, son el resultado de un diálogo que, de forma ideal, no ha sufrido imposiciones.

Luengo González evocando a Sergio Vilar parece convocar al trabajo interdisciplinar desde los espacios universitarios en pro de la resolución de problemáticas complejas como las que se plantean en el entramado laboral.

La compleja trama de la realidad y los retos que implica para el conocimiento, la resolución de sus diversas problemáticas están presionando a las universidades y a los centros de investigación a salir del círculo cerrado de las disciplinas, para aceptar, con humildad, que ningún fenómeno, ningún acontecimiento, ningún problema, es reducible al saber de una sola disciplina (Luengo González, 2012, p. 9).

La interdisciplina ofrece durante su práctica universitaria una experiencia insustituible con la otredad y la negociación, una oportunidad para practicar la flexibilidad, la escucha, la creatividad y el pensamiento divergente. Promueve el conocimiento entre la comunidad universitaria y posibilita conformaciones de comunidades de práctica

El camino interdisciplinar también puede ser una buena plataforma para la gestión/creación de nuevas oportunidades laborales, es un espacio de reinención y expansión de fronteras en la resolución de problemas comunitarios, así como una posibilidad de autoempleo y emprendimiento social.

Es deseable y necesario que el egresado de teatro o artes escénicas, sabedor pleno de las herramientas con las que cuenta, aproveche su flexibilidad para aprender de otras disciplinas, tenga la generosidad para aportar sobre la suya, pero sobre todo tenga la conciencia de que es un profesional absolutamente valioso en las prácticas comunitarias como agente de cambio, debido a su enorme capacidad empática entre muchas otras poderosas cualidades.

Condiciones como la piedad, compasión, anagnórisis y sublimación son materia prima del escenario. ¡Qué hambrienta está la humanidad de estos elementos propios de la alteridad hoy por hoy! ¡Qué envueltos estamos en la vorágine de la prisa y la productividad para detenernos a mirar al otro...

a sentir al otro! Para la sociedad anestesiada del siglo XXI es axial la labor de los profesionales del escenario.

Más allá de la caricatura del estrellismo, más allá del narcisismo, más allá de los motes que limitan al artista como producto de venta o bien, como un ser especial y ajeno, portador de un “aura” (como diría Walter Benjamín) que lo convierte en “diva inalcanzable”, el artista escénico es un ser indispensable en el entramado laboral de cualquier comunidad por su sensibilidad, capacidad empática, camaleónica y por su enorme flexibilidad a la alteridad.

El intérprete escénico está constituido con herramientas axiales para la sociedad y su impacto en ella constituye una necesidad para la revaloración de la convivencia y la comprensión humana en toda tarea que busque el fortalecimiento del tejido social y los complejos retos que ello implica.

“La única y verdadera mundialización que estaría al servicio del género humano es la de la comprensión [...] Comprender que es también aprender y re-aprender de manera permanente” (Morin, 1999, p. 56).

### Referencias

- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en la educación*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Fernando\\_Barcena2/publication/321194496\\_La\\_experiencia\\_reflexiva\\_en\\_educacion/links/5a1458e7a6fdccd697bbde47/La-experiencia-reflexiva-en-educacion.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Fernando_Barcena2/publication/321194496_La_experiencia_reflexiva_en_educacion/links/5a1458e7a6fdccd697bbde47/La-experiencia-reflexiva-en-educacion.pdf):
- Han, B.-C. (2017). *La expulsión de lo distinto. Percepción y comunicación en la sociedad actual*. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B5tPxAkzY4anZ0g0Y3A3TTJ4WWc/view?fbclid=IwAR0I40shsQynrfmAWsCpM7frZS1aCXemxjqc8HXgZNJi7FsVWLYXGfV-8>
- Luengo González, E. (2012). “La transdisciplina y sus desafíos a la universidad”. En E. Luengo González, *Interdisciplina y transdisciplina: aportes desde la investigación y la intervención social universitaria*. Guadalajara, Jalisco: ITESO. Recuperado de <https://formacion->



social.iteso.mx/documents/10901/0/D-200400-2.pdf/c25c322f-fd1e-47bf-be55-fa427f2cda6a

- Moreno, J. E. (2011). "Empatía y flexibilidad yoica, su relación con la agresividad y la prosocialidad". *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/836/83620927004.pdf>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Recuperado de Recuperado: <http://online.upaep.mx/campusvirtual/ebooks/LosSieteSaberesNecesariosParaLaEduDelFuturo.pdf>
- Ranciére, J. (2007). *Pensar entre Disciplinas*. Recuperado de: [https://vidaacademicaenlinea.cenart.gob.mx/aulavirtual/archivos/15/docs/acts/ent2/biblio\\_comp/Ranciere,%20Pensar%20entre%20disciplinas.pdf](https://vidaacademicaenlinea.cenart.gob.mx/aulavirtual/archivos/15/docs/acts/ent2/biblio_comp/Ranciere,%20Pensar%20entre%20disciplinas.pdf)
- Torres Vilar, N. (2004). *Los procesos de identificación en el trabajo del actor. Persona*. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.26439/persona2004.n007.888>
- Vilar.Sergio. (1997). *La nueva racionalidad: comprender la realidad con métodos transdisciplinarios*. Barcelona: Kairos.
- Walter, B. (1989). *La obra de arte en la época de la reproductibilidad técnica*. Recuperado de: [https://monoskop.org/images/9/99/Benjamin\\_Walter\\_La\\_obra\\_de\\_arte\\_en\\_la\\_epoca\\_de\\_su\\_reproductibilidad\\_tecnica.pdf](https://monoskop.org/images/9/99/Benjamin_Walter_La_obra_de_arte_en_la_epoca_de_su_reproductibilidad_tecnica.pdf)



# EL MAQUILLAJE DE CARACTERIZACIÓN COMO COMPETENCIA ARTÍSTICA PARA EL ESTUDIANTE DE ARTES ESCÉNICAS

---

Mtra. Ivett Sandoval Torres  
*Facultad Popular de Bellas Artes*  
*UMSNH*

## Resumen

De 39 programas educativos en teatro<sup>1</sup>, actuación o artes escénicas, sólo en 48% tienen una materia parcial o específica en maquillaje escénico. El maquillaje escénico se ha considerado como un adorno propio de la vanidad de los artistas escénicos y no como una competencia constructiva que un intérprete posee para la creación de un personaje. Este artículo tiene por objetivo sensibilizar a los lectores en la importancia que tiene el aprendizaje y ejercicio del maquillaje en la formación de un estudiante de artes escénicas, así como los contenidos básicos en una asignatura de segundo año.

## Palabras clave

Maquillaje escénico, caracterización, competencia artística, actor, intérprete.

---

1. Estudio comparativo realizado por la autora. 2019.

Uno de los problemas principales a los que nos enfrentamos como creativos del maquillaje y vestuario es la relegación que tiene éstos en los procesos de puestas en escena en el contexto universitario. El maquillaje<sup>2</sup> se ha considerado como un efecto teatral, “que es un término peyorativo del lenguaje común. ... Se percibe como negativo, como que va en contra la realidad o la verdad, como algo falso, exagerado, inflado o, en el mejor de los casos, algo artificial o estetizado” (Pavis, 2016, p. 94). Sobre el maquillaje Kowzan (1997) expone:

El maquillaje teatral tiene por objeto hacer resaltar el valor del rostro del actor que aparece en ciertas condiciones de luz. Junto con la mímica, contribuye a dar la fisonomía del personaje. En tanto que la mímica, gracias a los movimientos de los músculos de la cara, crea sobre todo signos móviles, el maquillaje forma signos de carácter más duraderos (p. 137).

No negamos que efectivamente, la formación sobre la actuación es la columna vertebral de una licenciatura en Teatro para poder entender a partir de ello los demás campos de acción del mismo, lo mismo en la Danza o la Ópera en sus campos respectivos. Sin embargo, frecuentemente en un proceso de puesta en escena se olvida que el vestuario y el maquillaje significan a los ojos del espectador, se olvida que los elementos visuales forman parte sustancial del discurso espectacular. El cuerpo del intérprete<sup>3</sup> es un cuerpo estético como lo define Pavis (2016) al plantear que:

[...] desde el momento mismo en que es presentado e incluso representado por un actor, ayudado por todos los colaboradores que contribuyen a la creación de su apariencia, el cuerpo en escena responde a criterios estéticos. La manera en que es vestido [maquillado, agregaremos], iluminado, mostrado-ocultado, acompañado de sonidos y de música, etc., revela intervenciones culturales que a su vez han sido trabajadas según elecciones estéticas. Sobre un escenario, el cuerpo siempre está ‘en efigie’, como una reproducción del cuerpo en imagen (p. 66-37).

Más allá de determinar si el intérprete portará vestuario o maquillaje, esta decisión suele relegarse a la última semana de ensayos generales. Son pocos los docentes-directores que prestan atención desde el inicio del

2. Nos referimos al de caracterización y no al *facepainting* o el *bodypainting* que pertenece al *bodyart*.

3. A partir de aquí nos referiremos con este término a los actores/actrices, bailarines, cantantes de ópera y cualquier otro artista escénico.

proceso de montaje. La caracterización, especialmente hacia el segundo año de formación en un intérprete es esencial para generar puestas en escena completas con un proceso hacia lo profesional. Es necesario que el estudiante de artes escénicas, sea que se dedique a la interpretación, dirección/coreografía, o a la enseñanza, comprenda que el maquillaje es una prolongación de la máscara del intérprete (Pavis, 1996, p. 301). Si así lo entendemos, desde la motivación antropológica de transubstanciación<sup>4</sup>, la máscara- maquillaje tiene diferentes funciones (Disfraz<sup>5</sup>, Neutralización de la mímica, No-ilusión y distanciamiento y Estilización y amplificación<sup>6</sup>). Esta máscara- maquillaje debe mantener una relación estrecha con el conjunto global tanto de la plástica escénica, como de la apariencia del personaje y especialmente con la mímica del mismo. Edyta Rewuska (2019), diseñadora escénica, en una entrevista asegura que para ella, la escenografía, la iluminación, el vestuario y el maquillaje son parte de un mismo concepto indivisible.

El teatro es una experiencia estética para el espectador que la vive con los sentidos. Es un arte total en el sentido wagneriano, y como Kowzan (1997) reitera:

En una representación teatral todo se convierte en signo.

[...] La corona sobre la cabeza del actor es signo de la realeza, mientras que las arrugas y la blancura de su rostro, obtenidos con la ayuda del maquillaje, y su paso vacilante, son signos de vejez. ... Prácticamente no hay sistema de significación ni existe signo alguno que no pueda ser utilizado en el espectáculo teatral (p. 126).

Todo signo-código en el teatro es premeditado, artificial, por lo tanto, es necesario hacerlo parte del proceso de creación. Claro que el director-docente siempre puede optar por la economía de signos en una puesta en escena, pero porque pre-medita la experiencia y el énfasis lo coloca en otros códigos. Grotowski (2008) en su libro

---

4. Ver P. Pavis, *Diccionario de Teatro*.

5. Más allá de la definición de Pavis, queremos diferenciar disfraz de vestuario. La palabra adecuada nos parece es vestuario. Disfraz tiene un uso cada vez más coloquial respecto vinculado a fiestas de Halloween u otros tipos. Por otro lado, el vestuario tiene la capacidad de transformarse en un personaje. En inglés el término es el mismo.

6. Ver Pavis, *Diccionario de Teatro*.

Hacia un teatro pobre llama a estos artificios “triquiñuelas” (p. 15), pero es evidente que su objetivo es otro y tan válido como éste. Justo ahí está el debate. Hoy en día el maquillaje no busca ser un adorno, una sustitución de la actuación, sino una codificación de un sistema complejo visual, como lo plantea Diana Fernández (2018) en Vestir al personaje.

Las asignaturas como Caracterización, Maquillaje y Vestuario, y Maquillaje Escénico, que detectamos en los diferentes programas educativos buscan responder a una necesidad más allá del aprendizaje sobre diseño y realización del mismo: Reconocer el poder discursivo del maquillaje (y el vestuario) en el texto espectacular para con ello tener la capacidad de conceptualizar de manera profesional. Y por otro lado la pertinencia como habilidad para la construcción de un personaje.

La asignatura que se imparte en 2018 por primera vez en la Lic. en Teatro de la Universidad Michoacana, la Caracterización aporta al perfil de egreso las siguientes habilidades, conocimientos y valores:

Identificación de las principales teorías y lenguajes teatrales para fundamentar su quehacer con una propuesta artística, creativa y crítica

Utilización de sus recursos creativos y cognitivos para la interpretación dramática

Capacidad de análisis, síntesis y evaluación crítica del hecho escénico

Capacidad para participar en programas y proyectos interdisciplinarios en artes y otros campos humanísticos

Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones y posibilidad de generar nuevas ideas

Desempeño profesional con determinación creativa constante (Fragoso et al.)

Por otro lado, en la Universidad Autónoma de Baja California en la descripción de las competencias que aportan asignaturas Diseño de la plástica escénica y Diseño de Vestuario y Maquillaje:

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CONOCIMIENTOS (SABER)	HABILIDADES (HACER)	ACTITUDES Y VALORES (SER)
Conocer los elementos escenotécnicos y comprender su lenguaje, para su manejo responsable y aplicación coherente dentro del discurso escénico.	Iluminación Escenografía Sonorización Vestuario Maquillaje Composición escénica Teoría del color Historia del Arte Historia del Teatro Orientación espacial	Manejo del espacio escénico Síntesis Abstracción Creatividad Observación	Responsabilidad Disciplina Organización

Tabla 1. Cuadro de competencias específicas del Plan de Estudios de la Lic. en Teatro de la Universidad Autónoma de Baja California (“Plan de Estudios” 2016)

Dicho esto, podemos entender que estas competencias no son solo por el maquillaje en sí mismo, sino como parte del sistema visual de la escena.

La propuesta de colocar una asignatura como Caracterización en el mapa curricular una materia como esta hacía el segundo o incluso el tercer año responde a las habilidades desarrolladas en cuanto al análisis de texto, conocimiento de la historia del teatro y experiencia en el escenario. Para ello hay que conocer la historia de la indumentaria. Insistimos, no se puede separar como un sólo código. Investigar sobre la historia del vestido (incluyendo la ropa interior), el maquillaje y el peinado ayuda a los estudiantes a valorar las nociones teóricas, históricas y estéticas al respecto. Así mismo, acercarse a materiales de consulta especializados y no caer en las ideas generales que se tienen sobre una época, un estilo o una corriente estética. El estudiante comienza a entender los conceptos, los materiales y los usos de cada uno, que una vez que los ha analizado, los puede comprender y por lo tanto aplicarlos.

Para lograr el objetivo de un conocimiento más profundo, una intención pensada, y sobre todo, para crear desde la abstracción, es necesario que el estudiante se acerque a la *Teoría del color y el diseño*, esto es la teoría del color, la psicología del color y la semiótica de la imagen. Existen muy pocos textos académicos publicados, especialmente en español, que reflexionen al respecto, apenas en 2018 se publicó un libro de teoría del color para el maquillaje<sup>7</sup>. Es necesario que el estudiante entienda cómo los pigmentos, el tono y la saturación son afectados por la iluminación escénica o natural, así como por la distancia, las texturas y líneas del vestuario y el efecto de todos los elementos visuales a su alrededor. Si un estudiante de artes escénicas no se dedicará al diseño plástico de la escena<sup>8</sup>, debe, al menos, contar con la competencia básica respecto a la composición, especialmente como director/coreógrafo en formación, como docente (que muy probablemente pondrá puestas en escena) y más como intérprete que construye a su personaje.

Puesto que el maquillaje es indivisible del vestuario el estudiante se encuentra con el reto de estructurar creativamente y coherentemente todos los elementos de caracterización de un personaje. Para ello es necesario vincularlo al mundo de la vestimenta, donde como habilidad mínima necesita reconocer y experimentar las fibras (telas) disponibles en su comunidad para construir vestuario. Puede iniciar con la realización de un *Muestrario de telas* con los tipos de fibras, los costos, lugares de compra, usos, cuidados y cualidades. En este ejercicio inicia la praxis de organizar materiales para su posterior diseño o realización. La segunda habilidad, La *Costura básica* respecto al vestuario parece olvidada, pero es imprescindible. El estudiante de artes escénicas debe saber coser un botón, levantar una bastilla, remendar un vestuario, y coser con puntadas básicas para adecuar un vestuario a sí mismo u a otro. Hemos encontrado que esta simple habilidad manual da como resultado una valoración de la prenda misma, un valor de reutilización del vestuario y de cuidado en su uso.

Luego de esta etapa de desarrollo de habilidades y conocimientos inicia la pre-producción.<sup>9</sup> Iniciamos con el *Análisis para el diseño*. Hasta ahora, en su gran mayoría los estudiantes de artes escénicas habrán tenido experiencia

7. Ver *Color Theory for the Make-up Artist*, de la editorial Focal Press.

8. En México sólo existe una licenciatura en Escenografía en el INBA y una terminal de la Lic. en Teatro en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, UAEM.

9. Lo planteamos en los términos que se utilizan en el cine debido a la buena organización y sistematización que hemos encontrado en ello.



en el análisis dramático de texto o su equivalente. El reto ahora consiste en pensar el análisis desde una perspectiva plástica, sin olvidar lo aprendido anteriormente. Del cine hemos tomado el Subrayado, que “permite detectar un primer nivel de necesidades para poder separarlas e identificarlas (Orozco, M., Taibo, C. 2015, p.44). Adaptándolo a las necesidades de la escena viva lo hemos re-categorizado de la siguiente manera:

DISEÑO ESCÉNICO		
ROJO		Personajes principales
AMARILLO		Personajes secundarios
GRIS		Extras
VERDE		Escenografía
AZUL MARINO		Vestuario/ accesorios
CAFÉ		Maquillaje / peinado
MORADO		Utilería
ROSA		Iluminación
AZUL CLARO		Efectos especiales
NEGRO		Sonido / música

Propuesta de Ivett Sandoval 2018

Figura 1. Pre-producción para el diseño escénico. Categorías de subrayado para el texto dramático (Elaboración propia).

Siguiendo la ruta crítica de la pre-producción en cine, continuamos con un *Desglose de necesidades* por escena y por personaje. Nos hemos dado a la tarea de adaptar, mejorar y generar nuevos formatos (en Excel) donde el estudiante pueda vaciar la información y tener una visión general de las necesidades de los personajes desde la perspectiva de la caracterización, Stage Makeup de Richard Corson (2010) es una referencia inequívoca para el rubro del maquillaje. Es cierto que también estamos subrayando otros elementos, pero esto es para no fragmentar un concepto de una puesta en escena. Por otro lado, contar con un sistema organizado permite al estudiante iniciar una carpeta y además, dejar testimonio de un proceso de creación, donde puede recurrir a sus primeras ideas, reconsiderar, o cruzar la información vaciada para poder generar una coherencia conceptual.

Una vez que ya se ha realizado el *Análisis para el diseño*, se procede a la discusión del concepto, el estilo en grupos, unos fungiendo como directores o productores y otros como creativos que defienden su propuesta. El juego de rol no es independiente de que el estudiante piense también en términos de trabajo actoral con la indumentaria, los cambios propuestos, etc. El docente puede cuestionar cada elección para que haya coherencia tanto en su paleta de colores, texturas, de época o estilo y de discurso. Hasta aquí todo está de manera escrita y descriptiva.

Ahora es momento de pasar a la etapa del *Diseño*. Ésta es una oportunidad creativa para dibujar lo plasmado en palabras. Muchas veces es tema de frustración entre lo imaginado y las pocas habilidades para el dibujo. Dado que no se pretende formar diseñadores sino sensibilizar y dar las herramientas básicas, se utilizan plantillas tanto de cuerpos como de rostros. Hemos tratado de generar plantillas de cuerpos reales y no los estilizados que se usan en el diseño de modas. Los mismo con los rostros, trabajamos sobre las fotos de los estudiantes.<sup>10</sup> Al usar una plantilla dibujamos sobre papel albanene para poder hacer correcciones y coleccionar los diseños con una misma plantilla.

Después de esta etapa, en una situación real, pasaríamos a la realización. Proponemos insistentemente que el intérprete cuente con la técnica básica mínima de aplicación de maquillaje, especialmente si estamos en un contexto de artes escénicas independiente o de ámbito universitario, como usualmente ocurre en los Estados. Al entrevistar a varios diseñadores de maquillaje coincidimos que hay una concepción errónea respecto al maquillaje en escena: la vanidad personal en competencia con la construcción de un personaje, especialmente afectando a las actrices.

Primero, confundir el maquillaje social y de belleza (correctivo) con el maquillaje escénico. El Star System de Hollywood y las televisoras comerciales de señal abierta han creado una idea fija de belleza de las actrices y los actores<sup>11</sup> que los puede llevar a la escena y a la fama. Esto ha dañado enormemente tanto a las razones para ser aspirante a estudiar actuación como ya dentro de él, crear una problemática grave: querer lucir

---

10. Sacamos fotos de frente, perfil y tres cuartos, como lo indica Corson.

11. Al grado de conocer aspirantes a la actuación claudicar porque no son guapos o hermosas.

bello/a en escena<sup>12</sup>. Muchos actores, cantantes y/o bailarines descomponen todo un concepto en maquillaje y vestuario porque no se les ve cintura o su nariz luce ancha, etc. Personalmente en una ópera aconteció que una cantante salió con su vestido de noche a escondidas porque era como ella lucía “bien”. No le importó que la puesta en escena y los diseños de todos los demás fueran del siglo XVII. Esta es una falta ética mayor, sobreponer la vanidad a las necesidades del personaje o la puesta en escena.

No sólo ello, tenemos el caso contrario donde el intérprete no cuenta con ninguna habilidad para el maquillaje y, es necesario decirlo, por descuido de dirección también, sólo se delinea con un khol negro los ojos para hacerlos “expresivos”, no toma en cuenta que encerrar a los ojos de esa manera, sólo genera un “mapache” escénico. O peor aún, pinta canas blancas sobre cabello negro, lo cual deviene en azules para envejecerse sin ninguna clase de seguimiento de las líneas de su rostro. Usa productos de poca calidad o inadecuados, que a media función se han corrido o desaparecido. Hay muchas otras experiencias de terror entre la vanidad, el desconocimiento y la negligencia.

El humano ha tenido la necesidad de usar su piel como un lienzo desde sus inicios<sup>13</sup>; su conexión con el ritual y el significado espiritual nos recuerda a la noción de Nicolás Núñez (1990) del teatro como acto ritual<sup>14</sup>. El pensar el rostro, incluso el cuerpo como un lienzo en blanco proporciona al actor la sensación de plasticidad; puede moldear la máscara que surge desde la construcción del personaje. Otra razón importante para el que intérprete sea quien realiza su maquillaje es porque nadie conoce su rostro como sí mismo, además, con el paso de una temporada, la máscara- maquillaje se irá transformando de formas sutiles con su exploración en escena; irá encontrando el gesto facial en ese espacio lúdico que sólo puede vivir durante la representación, el actor como diseñador (Corson, 2010, 27) y el actor como creador.

En el maquillaje es momento de pasar a la Realización. Para ello es necesario conocer los productos y materiales para trabajar de manera óptima con el rostro. La condición principal que se debe tomar en cuenta

---

12. Con su maquillaje y/o peinado de fiesta.

13. En 2019 se ha publicado una obra importante y única sobre la pintura corporal en las culturas pre-hispánicas. El Instituto de Investigaciones Históricas de la UNAM en colaboración con la Universidad de Arizona publicaron *Painting the skin. Pigments on Bodies and Codices in Pre-Columbian Mesoamerica*.

14. Ver *Teatro Antropocósmico*, editado por la UNAM.

para un maquillaje de caracterización es la durabilidad en las condiciones de la representación. En segundo término la distancia y la iluminación del espacio escénico; a más distancia, el rostro pierde nitidez para el espectador. La iluminación por otro lado “aplana” las facciones o las modifica. Por lo tanto, el primer objetivo del maquillaje es re-esculpir el rostro para hacer visible el gesto facial, especialmente la mirada.

La técnica del claro-oscuro es la que se aplica actualmente en la escena contemporánea. Ésta consiste en el uso de luces y sombras que re-construyen el rostro. Hoy en día esta técnica se utiliza también como técnica de maquillaje de belleza o correctiva, le llaman *contouring*, viene del teatro isabelino donde aplicaban un tipo de tiza (luz) y hollín (sombra) (Xue, 2017 y Karim-Cooper, 2006). Sin embargo, el *contouring* actual tiene por objetivo resaltar los atributos positivos y minimizar las imperfecciones de la persona.

El artista escénico debe ser consciente que los atributos y rasgos de su personaje no necesariamente son los su persona.

Existe un maquillaje básico o neutro (*Straight*) para cualquier puesta en escena, donde no se modifican los rasgos del actor sino sólo se enfatizan para disminuir el efecto de la distancia y la iluminación.

Los materiales básicos son la base de maquillaje, sombras y luces; delineador de ojos/cejas y rímel; color de labios/mejillas/ojos y finalmente los polvos traslúcidos.

### **Base de maquillaje**

Ésta debe ser de alta pigmentación y larga duración del color y tono<sup>15</sup> del actor/actriz. De otra manera se absorberá muy pronto y no tendrá ningún efecto para cubrir y reflejar la iluminación.

Además, si el intérprete tiende a tener la piel grasa o sudar demasiado, ésta desaparecerá y hará que el resto de los productos desaparezcan.

Se recomienda se utilice un buen humectante y/o un primer<sup>16</sup>. Si seguimos en nuestra analogía del lienzo, éste se debe preparar para la pintura que se le aplicará.

15. Muchos no tienen conocimiento de la diferencia entre color y tono (*undertone*) de la piel el uso en español es indistinto muchas veces. El color tiene que ver con la saturación de claro a oscuro. El tono, en cambio con el reflejo subdérmico que puede ser frío (azules, cálida (amarillos u olivas) o neutro (beige) (Corson, 2010, p. 260-261).

16. Un producto que ayuda a que el maquillaje tenga mayor duración.

### **Sombras y luces**

Éstas son determinadas por el color de piel natural del actor. La sombra es un color 3 o 4 veces más oscuro que su base; así mismo la luz es de 3-4 veces más clara de su color. Son las responsables de esculpir el rostro dándole la tridimensionalidad necesaria según las condiciones de luz y distancia. Usualmente se necesitan a los lados del puente de la nariz y bajo las mejillas.

### **Delineador de ojos-cejas y rímel**

El centro de atención de un rostro suelen ser los ojos. La mirada del personaje guía al espectador, por lo tanto es una facción muy importante a trabajar. En las clases recomendamos el uso de un color café oscuro para el delineador, especialmente cuando el estudiante no tiene mucha experiencia. Este color le ayuda a no saturar con el color negro y ser más sutil en cuanto a las capas de maquillaje. Las cejas son el marco de los ojos, por lo tanto se puede saturar sutilmente para resaltar la mirada. Después los ojos, cuyo objetivo, por un lado es “abrir” la mirada con el color. Hay que tener cuidado de no encerrar con el delineador los ojos, pues el efecto que esto genera es hacerlos más pequeños y perderse a la distancia. Finalmente el rímel tiene la función de alzar las pestañas y abrir el ojo para hacerlo más expresivo y visible al espectador. El estudio de neurocientíficos de la Universidad de Osaka confirma que la ilusión que provoca el contorno de las cejas y las sombras en ojos agranda el tamaño de los ojos (Morikawa *et al*, 2015).

### **Color de labios, mejillas y ojos**

El color para un maquillaje straight o neutral debe ser lo más natural posible. En los colores de piel clara los duraznos funcionan muy bien, mientras que en los colores más oscuros funcionan los rosados a rojizos. La función del color es únicamente dar contorno a los labios y humectarlos. Por otro lado el color en mejillas no siempre es recomendable, pues depende del rostro del intérprete, si esto ayuda a tridimensionalizar sus pómulos, entonces es necesario. Usualmente el color en las mejillas se asocia a la juventud. Los tonos sutiles en cafés o sienas en los párpados ayudan a amplificar el ojo, como ya se mencionó.

### **Polvo traslúcido**

Los polvos traslúcidos como su nombre lo indica son polvos que no tienden a pigmentar la piel. Su función es “sellar” el maquillaje que se ha utilizado y absorber los aceites naturales que desprenda la piel así como, muchas veces, evitar el sudor. Cuando no se previene el maquillaje con los polvos, éste se absorberá al poco tiempo y se desdibujarán las luces y sombras. Por otro lado ayuda a que la piel se vea mate y no brille y refleje la luz de la iluminación, sea artificial en un espacio o al aire libre.



Figura 2. Estudiante con maquillaje Straight o neutral. Nótese la diferencia en el rostro entre el lado derecho que sólo tiene base y delineador de cejas al lado izquierdo con todo lo necesario.

(Foto: I. Sandoval. 2018)

Normalmente los tipos de caracterización que más se utilizan en el teatro y la ópera son la maduración y envejecimiento de los actores, puesto que su mayoría son aún muy jóvenes. Este reto de maduración conlleva habilidad y expertise. A la primera puede ser que el efecto sea insuficiente o exagerado. Se requiere estudiar los factores de envejecimiento por etapas como lo son la pigmentación, la pérdida de grasa subcutánea y la flacidez muscular; de ahí se derivan las arrugas y los líneas de expresión.

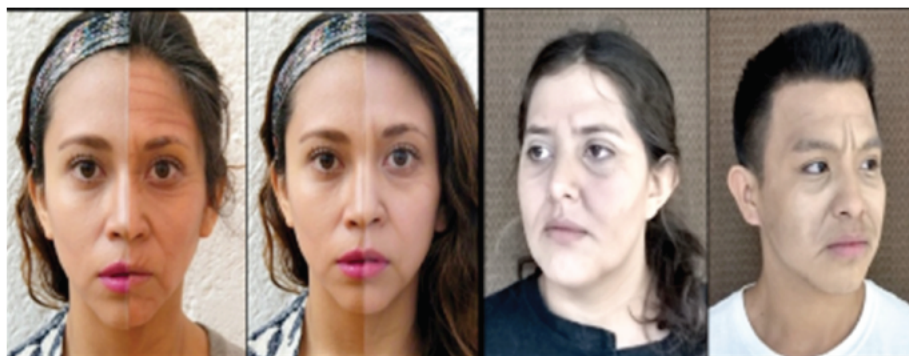


Figura 3. Estudiantes con maquillaje de maduración. Con un efecto muy sutil (arriba) y un efecto más teatral o balanceado para el teatro. (Fotografía: I. Sandoval. 2016 y 2017)

Hasta aquí podríamos dar por concluido un curso básico de diseño y acercamiento al maquillaje de caracterización. Sin embargo, para quienes tienen el interés y la habilidad se les recomienda seguir en un taller de Maquillaje Escénico. En varias universidades se encuentran como optativas. En él se trabaja directamente sobre el diseño, la realización tanto de caracterización como de bodyart y los presupuestos.

Es necesario mencionar que el costo de materiales para un taller profesional de Maquillaje Escénico ronda en los \$ 2,500.00 pesos mexicanos<sup>17</sup>; sin embargo, la inversión le asegura al estudiante que tendrá un kit completo para toda su carrera e incluso para largas temporadas. La durabilidad del maquillaje profesional para el escenario es larga y debido a su gran pigmentación su rendimiento es mayor. Marcas como Ben Nye, Kryolan,

17. Aproximadamente 130 USD.

Mehron, Grafobian, Skin Illustrator, Wolfe, Snazaroo, entre otras marcas nacionales como Eyim y Mosh son las más recomendables. Max Factor fue de los primeros en producir el maquillaje para teatro (“Nuestra Herencia Max Factor”); hoy en día su grado de pigmentación sigue siendo bastante resistente en el teatro. De las demás marcas comerciales, se recomienda los de gama alta, siempre y cuando sean de alta pigmentación y larga duración.

Regresando a la especialización en el Maquillaje escénico planteamos que se divide en tres partes: de caracterización, bodyart y efectos especiales. El de caracterización continúa con la técnica del claro-oscuro para esculpir el rostro. Su función en la caracterización es cambiar las facciones del actor y esculpir las del personaje. En el taller que imparto se trabajan sobre 6 ejercicios: Moitié, Étnico, Maduración, Envejecimiento, Personaje Histórico y Cambio de Género. En la parte del Bodyart realizamos 5 ejercicios: Catrinas, Animal, Oriental o Máscara, Personaje Fantástico y Bodypaint. Finalmente se concluye con los Efectos Especiales.

Previo al inicio de la caracterización realizamos estudio de la luz y sombra, de trazado fino, difuminación con pinceles, además de estudiar la anatomía de la piel, sus cuidados e higiene. Este último tópico es de suma importancia, pues separa el trabajo amateur y descuidado de un tratamiento profesional de la caracterización.

Iniciamos con el ejercicio Moitié. Es un término acuñado por Amaya Clunes (2002), mi mentora, en su clase de Maquillaje que dictaba en la Universidad de Montreal en Quebec, Canadá. Amaya generó su propia metodología paralela a la del libro de Corson, considerado la biblia del maquillaje. En este ejercicio el estudiante explora por el cambio de una mitad del rostro hacia una expresión positiva, denotando juventud y alegría; en contraste con la otra mitad negativa, denotando maduración y tristeza. Es un ejercicio muy simple pero muy revelador de las posibilidades del uso específico de la luz y la sombra. Los subsiguientes ejercicios desarrollan las habilidades del estudiante desde el cambio de color de la piel, hasta el uso de masillas, látex, pegamentos y cabellos artificiales, lo cual va complejizando la caracterización. Es necesario aclarar que constantemente se habla de la diferencia entre el maquillaje en la escena que puede ser “burdo” y la sutileza y verosimilitud que debe tener en cine.



La segunda parte del estudio del maquillaje es el bodyart que como ya se mencionó, está más cerca de las artes plásticas. Su función usualmente es deshumanizar el rostro o el cuerpo humano, en los términos más amplios de la palabra. Incluso su acercamiento a la máscara es mayor, sobre todo con el maquillaje de expresiones escénicas orientales o en las catrinas mexicanas. El uso del color para emular un animal o realizar un personaje fantástico anima a la creatividad y desarrolla las habilidades finas del estudiante. Mientras que en el Bodypaint reta al estudiante a la paciencia y a explorar otras formas creativas como el live canvas, tablau vivant, estatuas humanas o el performance art.

La última parte de una asignatura profesionalizante en el maquillaje son los Efectos Especiales. Hemos dividido en: Sangre, Heridas, Cicatrices y moretones, Quemaduras y raspones. Quizás el uso de la sangre y los moretones son los efectos más recurridos en el teatro y la ópera. Si bien existen los productos especiales para cada uno de estos efectos, se piensa en la ecología y diferentes presupuestos, así que se busca proporcionar recetas más caseras para la elaboración de sangre, para el látex casero hecho con grenetina y otros ingredientes. El uso de productos comestibles y cosméticos disponibles en farmacias, boticas y tiendas de productos para pastelería son los más adecuados para experimentar y buscar los efectos más adecuados al presupuesto y a la situación del personaje. Próximamente realizaremos la publicación de un libro de maquillaje escénico para el estudiante universitario de artes escénicas.

El campo de la aplicación del maquillaje en diferentes ámbitos al teatral ha resultado en una fuente de empleo eventual. Desde la realización para corto y largometraje, así como la Zombie Walk, desfiles de modas, shows de Drag Queen, desfile de Catrinas, Cosplay, Facepainting para niños y Concursos de Bodypaint, de baile, de disfraces; entre muchos otros.

Dicho todo lo anterior, podemos concluir que el maquillaje de caracterización es una competencia que apoya al estudiante de artes escénicas en su formación en el campo de la plástica escénica, así como en la construcción de signo visual del personaje. Siempre y cuando éste corresponda a un concepto de creación original. El estudiante desarrolla habilidades, comprende la historia y práctica valores como la disciplina, la responsabilidad y la organización, generando un intérprete creador.

## Referencias

- Alfonso, R., García, C., Villa. Ramos, R. (2012). *Libro blanco de los programas de educación superior en artes en México* (danza y teatro). CAESA. Recuperado de <http://www.caesa-artes.com/docs/recursos/produccion/Libro-Blanco-Danza-Teatro-en-Mexico.pdf>
- Clunes, Amaya (2002). *Maquillage. Cahier de notes*. Montreal, QB. Canadá: UQAM.
- Corson, R., Gore, B., Gavan, J., (2010). *Stage Make-up*. 10th Ed. Boston, Mass.: Allyn & Bacon.
- Fernández, D.; Derubin, J. (2018). *Vestir al personaje. Vestuario Escénico: De la historia a la ficción dramática*. Madrid, España: Editorial Cumbres.
- Fragoso, C., Rovira, A., Sandoval, I. (2014). *Cartas Descriptivas. "Caracterización."* En *Rediseño curricular de la Lic. en Teatro*. FPBA. UMSNH. Morelia, Mich: Inédito.
- Grotowski, Jerzy (2008). *Hacia un teatro pobre*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Karim-Cooper, Farah (2006). *Cosmetics in Shakespearean and Renaissance Drama*. (2006) Edinburg: Edinburg University Press.
- Kowzan, Tadeuz (1997). "El signo en el teatro. Introducción a la semiología del arte del espectáculo". En *Teoría del teatro*. (pp. 121-153) Madrid, España: Arcos.
- Maquillaje straight o neutral. [Fotografía de Ivett Sandoval]. (Morelia, Mich. 2018). Clase de Caracterización. FPBA. Archivo personal.
- Morikawa, K., Matsushita, S., Tomita, A., & Yamanami, H. (2015). A real-life illusion of assimilation in the human face: eye size illusion caused by eyebrows and eye shadow. *Frontiers in human neuroscience*, 9, 139. DOI:10.3389/fnhum.2015.00139

- Nuestra Herencia*. Max Factor Latinoamérica. (n.d.). Recuperado de <https://www.maxfactor.com/la/our-story/our-heritage>
- Orozco, M., Taibo, C. (2015). *Manual básico de producción cinematográfica*. México: 2a. Ed. UNAM-CONACULTA.
- Pavis, P. (1996). *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética semiología*. México: Paidós.
- (2016). *Diccionario de la performance y del teatro contemporáneo*. México: Paso de Gato.
- Plan de Estudios de la Lic. en Teatro de la Universidad Autónoma de Baja California. (2016). UABC. Recuperado de <http://artes.uabc.mx/wp-content/uploads/2016/09/Plan-de-estudios-TEATRO-publicado.pdf>
- Rewuska, Edyta. Entrevista personal. 5 de septiembre de 2019.
- Xue, Faith (2017). From 1500 to 2015: The Fascinating History of Contouring.
- Recuperado de <https://www.byrdie.com/history-of-contouring>



**LA CONCIENCIA DEL  
CUERPO EN LA FORMACIÓN  
ACTORAL DEL SIGLO XXI  
MÉTODO DE ACCIONES FÍSICAS  
Y BIOENERGÉTICA:  
ENTRE LA ACTUACIÓN  
Y LA PSICOLOGÍA**

---

Dra. Pamela S. Jiménez Draguicevic  
Facultad de Bellas Artes  
UAQ

**Resumen**

**E**ste artículo se enfoca en abordar el análisis activo, elemento primordial del método de las acciones físicas de Constantin Stanislavski, así como las estructuras de carácter de Alexander Lowen (médico y psicoterapeuta, fundador del Instituto de Análisis Bioenergético), para exponerlos como herramientas óptimas en la construcción psico-física de los personajes en una puesta en escena. Para ello, primero se especificarán características del método de las acciones físicas, tomando como fundamento el análisis activo. En segundo lugar, se abordarán las estructuras de Carácter de la bioenergética. De este modo, se explicará porqué el análisis activo y las estructuras, a partir de un trabajo en conjunto, pueden ofrecer un enfoque unificador entre la creación de personajes y la psicología otorgando nueva información para el ámbito escénico contemporáneo.

**Palabras clave**

Acciones físicas, bioenergética, personajes, creación.

## **Características del Método de las acciones físicas**

Este Método fue desarrollado por Constantin Stanislavski tanto para estudiantes de actuación como para el actor profesional, pues desarrolla elementos que pueden ser significativos en la construcción de personajes dentro de un montaje escénico. Lo anterior es debido a que se basa primordialmente en las acciones psicofísicas, donde la emoción se vuelve una consecuencia de lo gestado en el proceso, el cual analiza los objetivos, acciones y conflictos en escena. La acción lleva al actor a comprometerse en el conflicto, generando como consecuencia, una acción integral física-mental-emotiva.

Para lograr lo planteado, en el proceso formativo propone entrenamiento físico, diferentes ejercicios sobre: caracterización, plástica, dicción, canto, habla escénica, tempo-ritmo y análisis de la perspectiva del actor y del papel.

En cuanto al montaje escénico propone el análisis activo, mismo que es logrado, en gran medida, gracias al desarrollo de: el segundo plano, el monólogo interno y la visualización, ya que el análisis activo insta a que el texto en el que se basa el montaje escénico se vaya trabajando, no como una imposición de memorización, sino como un proceso orgánico de encarnación. La respuesta a esta afirmación es que desarrolla un análisis que fusiona lo teórico y lo práctico, lo psicológico y lo físico, permitiendo que paulatinamente, el actor se vaya transformando en el personaje. Para ello, durante el análisis de la obra de teatro y del personaje en particular, se investiga en la teoría e inmediatamente después se improvisa lo investigado. Parafraseando a María Osipovna (1999), se destaca que es necesario: Comenzar con la determinación de los hechos activos, consecuencias e interacciones a partir de la búsqueda de la línea de acción principal y desde ahí, analizar el detalle. Para dicha determinación, es importante hacerse preguntas para reconocer la lógica y continuidad de los hechos y, de este modo, poder ponerse en el lugar del personaje y sobre todo,

Realizar las acciones del personaje por medio de las acciones de uno mismo, pues sólo así es posible comportarse de una manera sincera y veraz. Es preciso colocarse a sí mismo en la situación del personaje con las circunstancias dadas por el autor. (...) Es imprescindible ante todo <una percepción real de la vida del personaje, no sólo espiritual sino también corporal> (Osipovna, 1999, p. 39).

El actor debe ponerse en el lugar del personaje, ver los hechos desde su punto de vista y plantearse cuáles son los propios sentimientos e intenciones que relacionarían al actor con el propio personaje y cómo se establece éste con los otros personajes y los otros personajes con el propio: <cosmovisión del actor, amplitud de horizontes>. Esto permite visualizar de manera integral el contexto del personaje.

A diferencia del primer método, “Memoria de las emociones”, la motivación no será el sentimiento, sino el objetivo a seguir. Se aborda lo descrito mediante el análisis activo y elementos que se especificarán posteriormente.

### **Plan de trabajo del actor sobre el papel basado en el análisis activo:**

Parafraseando a María Osipovna y a Stanislavski en El trabajo del actor sobre su papel, se destacan los siguientes pasos:

A) Exploración racional donde el actor imagina y analiza las acciones de su personaje, sus objetivos e interacciones, así como la dirección ideológica de la obra: 1. Relato de la fábula de la obra, 2. Representación de la fábula según las acciones físicas en las circunstancias dadas, 3. Realización de esbozos sobre el pasado y el futuro del personaje, 4. Elaboración de un relato más detallado de las acciones físicas y de la fábula de la obra, 5. Determinación aproximada del superobjetivo, 6. Construcción aproximada de una acción central, 7. División de sus acciones en grandes trozos físicos, 8. Representación de las acciones sobre la pregunta, ¿qué haría si?, 9. De ser necesario, división de las acciones en trozos menores, 10. Creación de la línea de las acciones físicas, orgánicas, lógicas y consecuentes, fijarlas en la práctica, 11. Fundamentación exhaustiva del “aquí y ahora” a partir de una lógica y consecuencia, 12. Conocimiento de la creación en conjunto del “yo existo”, 13. Creación consciente de que donde se halla el “yo existo”, está la naturaleza orgánica y su subconsciente.

B) Realización de la primera lectura del texto formal, anteriormente era con las propias palabras, 1. Realización de más lecturas, aprendiendo el texto mientras se desarrolla:

C) Proceso de ensayos a través de la acción, donde se parte de uno mismo para ejecutar las acciones, llevando a cabo el curso de los hechos primordiales, para ir asimilando su tren de pensamiento de un modo veraz: 1. Representación sobre las líneas establecidas, tomando como base las palabras del texto, 2. Afirmación del texto verbal gracias al desarrollo de la línea interior del monólogo interior. Para ello: a) se relata con las propias palabras la línea de la idea, b) se explican para la creación de la línea de la acción interior: todas estas son las líneas fundamentales del monólogo interior del papel, 3. Improvisación de escenas.

D) Se regresa al análisis de la obra comparando lo escrito en el texto con la escena improvisada, para ir adquiriendo conciencia y control de lo hecho y así acercar paulatinamente la acción al actor. Este nuevo estudio hace hincapié en el texto y en sus implicaciones psicológicas: el poco o mucho texto que usa el personaje para expresarse, el vocabulario empleado, la utilización o no de las pausas, etc., manejando de manera paulatina, una mejor asimilación de la percepción interna del autor, accediendo así por la vía orgánica y no mecánica pues las palabras ajenas se van volviendo propias. Para ello: 1. Lectura de la obra con precisión siguiendo el texto del autor y utilizando sólo la voz, 2. Lo mismo pero con la liberación del cuerpo, 3. Lo mismo pero ya realizando las escenas.

E) El director visualiza y precisa la utilería, escenografía y vestuario lo más parecido posible al definitivo pues va a ayudar a crear al personaje en la atmósfera adecuada: 1. Elaboración planificación de los decorados, 2. Esbozo final de la puesta en escena. 3. Revisión de la línea del planteamiento de la puesta en escena 4. Esclarecimiento de dudas en disertaciones específicas.

### **Elementos para mejor comprensión y aplicación del análisis activo:**

1. El segundo plano: línea interior que debe tener en cuenta el actor pues son los pensamientos ocultos logrados a través del trabajo de la psicotécnica<sup>1</sup> interna. Fue una propuesta de Nemiróvich-Dánchenko<sup>2</sup> y

---

1. Compuesto de la psicotécnica: "Las palabras, el texto, el pensamiento, al despertar la reflexión ejercen un efecto directo sobre nuestro espíritu. El superobjetivo, los demás objetivos y la línea continua de acción ejercen su efecto directo sobre la voluntad. Nuestros sentimientos reciben la influencia directa del tempo-ritmo" (Stanislavski, *la Construcción del personaje*, 281).

2. Nemiróvich-Dánchenko: dramaturgo, régisseur y co-director del Teatro de Arte de Moscú junto con C. Stanislavski.



se compone de las impresiones vitales del personaje, ideas, sentimientos envueltos en sus circunstancias. Esto hace más significativo las reacciones del personaje y le da un sentido más profundo a sus palabras, lo vuelve un ser humano complejo. “Hay que aspirar a una activa vida interna del actor en su personaje y no una inmersión contemplativa en él. El <segundo plano> no es un estado, sino un proceso profundamente activo” (Osipovna, 1999, p. 99). Esto provoca que el actor tenga objetivos claros y que no caiga en el cliché, permite que se geste una <carga interna>, esta se logra gracias al:

2. Monólogo interno: pensamientos que no se pronuncian en voz alta, cuanto más reprimido se halla este pensamiento, más fuerza posee. Para lo anterior, el actor debe penetrar en el mundo interno del personaje.

Nemiróvich-Dánchenko dice que del texto depende qué decir y del monólogo interno cómo decirlo. Es un error pensar que el proceso de dominio del monólogo interno es un proceso rápido y fácil. Se adquiere poco a poco y como resultado de un gran trabajo por parte del intérprete (Osipovna, 1999, p. 108).

De este modo, el actor irá consiguiendo presencia orgánica dentro de las circunstancias de la obra; presencia que debe ser reafirmada con la gestual del rostro y la sinceridad de la mirada.

### 3. Visualización:

En la vida real nosotros siempre vemos lo que hablamos, cada palabra que oímos produce en nosotros una concreta visualización, pero en el escenario frecuentemente violamos esta cualidad fundamental de nuestra psiquis. (...) La tarea de cada actor es conseguir sobre el escenario esa misma vivacidad en las visualizaciones (Osipovna, 1999, p. 113).

Este proceso consta de dos etapas: a. acumulación de visualizaciones, b. la seducción del actor a partir de estas. Para ello no hay que olvidar que:

En nuestro lenguaje, escuchar significa ver aquello de lo que hablamos y hablar equivale a describir imágenes visuales. La palabra del actor no es simplemente un sonido, sino un estimulador de imágenes, por consiguiente, en la comunicación verbal en escena, hablad no tanto al oído como al ojo (Osipovna, 1999, p. 114).

La tarea es convencer al interlocutor a que vea lo que el actor está diciendo, por eso, no hay que memorizar el texto como primer recurso, hay que recordar la percepciones internas antes de iniciar la comunicación y, con ayuda de la imaginación, seguir acumulando visualizaciones durante todas las escenas hasta poder crear como una <cinta fílmica> del papel, un subtexto de principio a fin; para todo lo anterior se requiere trabajo no sólo en los ensayos sino fuera de ellos, a nivel personal.

Por lo explicado anteriormente, el Método de las Acciones Físicas es integral pues responde a la creación de la complejidad escénica humana.

El proceso que acabamos de efectuar sobre la revisión de la línea de las acciones físicas (...) es un acto independiente e importante en el proceso general de la creación, que es necesario adoptar como ley de una vez y para siempre. La vida es movimiento y acción. (...) Este trabajo se realiza con la ayuda del sentido de la verdad, observando continuamente la vida física de su propia naturaleza orgánica y humana” (Stanislavski, 1977, p. 375).

Este método dialoga de manera constante entre el texto y la realización escénica compleja visual, verbal, mental, corporal y emotiva, pues el personaje, utilizando los elementos mencionados en el proceso de Análisis activo, irá aflorando dentro de uno, desarrollando dos líneas: las acciones físicas y las psicológicas: “Seguid, en el momento de la creación, no la línea interior de los impulsos sensitivos, que saben mejor que vosotros cómo deben actuar; seguid la línea de la vida física del cuerpo humano del papel” (Stanislavski, 1977, p. 348).

El Método de las Acciones Físicas propone, entonces, un estado anímico creador y de trabajo. La propuesta anterior desarrollada en la Memoria de las Emociones —de crear separadamente el estado de ánimo interior y exterior para reunirlos posteriormente en un sentimiento escénico común—, cambia hacia una participación simultánea más real desde el principio.

Hemos revelado una serie de características y posibilidades de nuestro método de crear la “vida del cuerpo humano”: de modo automático, analiza la obra atrayendo hacia la creación la naturaleza orgánica con sus valiosas fuerzas internas, que nos sugieren las acciones físicas; de modo automático también, evoca desde el interior el material humano

vivo necesario para la creación ayudando en los primeros pasos a presentar el clima general y la naturaleza de la obra. Todas estas nuevas y muy importantes propiedades de nuestro método lo hacen aún más valioso desde el punto de vista práctico (Stanislavski, 1977, pp. 336-339).

Esta manera integral de abordar una puesta en escena y, en particular, un personaje es orgánica porque sigue el proceso natural de aprendizaje. Lo importante es cómo ofrecer al actor diferentes herramientas para el trabajo individual en la construcción del personaje.

Si bien, como se ha expuesto, Stanislavski fue desarrollando elementos primordiales para llevar a cabo una construcción psico-física de un personaje, puede profundizarse más al respecto, gracias al análisis y utilización de las estructuras de carácter que propone la bioenergética. El segundo punto de este artículo se centra en el abordaje de:

### **Estructuras de Carácter de la bioenergética**

Es una psicoterapia corporal pues se trabaja con el cuerpo mediante la conciencia postural y de respiración, el contacto físico y la expresión del movimiento, mismos que llegan a afectar su personalidad y su relación con el entorno. Por ello, es una forma de visualizar y comprender la personalidad en términos del cuerpo y sus procesos energéticos pues las tensiones musculares manifiestan emociones reprimidas. A través del cuerpo y su expresión se percibe cómo alguien ve y se relaciona con el mundo. Por ello, el cuerpo y la mente están directamente interconectados y uno afecta al otro.

La bioenergética tiene como fundamento la proposición sencilla de que el individuo es su cuerpo. No hay persona que exista separada del cuerpo vivo en que tiene su ser y a través del cual expresa y se relaciona con el mundo que lo rodea. (Lowen, 1993, p. 52)

Lo que piensa o siente el ser humano se lee en la expresión de su cuerpo. Las emociones son hechos corporales, pues se vuelven movimientos o tensiones dentro del cuerpo que tienden a manifestarse con acciones externas. Por lo explicado, en la bioenergética ser consciente del propio cuerpo es aprender a conocer su propia mente.

El carácter o tipo bionérgico contiene el aspecto psicológico y el somático o muscular, y es una forma fija con que la persona responde ante circunstancias que le causan un conflicto parecido al de la infancia en su búsqueda de amor, placer y seguridad. Es psicológico en cuanto a que se apoya en una red de proyecciones, negaciones y racionalizaciones con el fin de lo que su ego considera adecuado. Es somático en cuanto a que también es una estructura muscular en forma de coraza rígida, con tensiones crónicas que limitan el flujo natural de la energía. El cómo funciona tanto lo psíquico como lo corporal es lo que permite entender la personalidad en su complejidad, pues permite un análisis de carácter a partir de estos dos aspectos.

A partir de lo mencionado, es sumamente enriquecedor que un actor conozca tanto de análisis activo, segundo plano, visualización y monólogo interno, como de las estructuras propuestas en la bioenergética, para lograr un posible canal de conocimiento hacia la complejidad de un personaje puesto que percibir a otra persona es un proceso empático el cual se fundamenta en la identificación. “Asumiendo la actitud corporal de otra persona, puede sentirse o captarse el significado de su expresión corporal”. (Lowen, 1993, p. 95)

¿Por qué la bioenergética para este análisis? Hay dos elementos fundamentales en toda psicoterapia: el diagnóstico y el tratamiento, y aquí es donde radica el fundamento para el análisis de un personaje, pues así como es labor del terapeuta saber cuáles son las carencias y patologías que tiene su paciente para poder diagnosticar correctamente, es labor del actor buscar diferentes herramientas que le ayuden a crear la base física y psicológica del personaje a desarrollar, y qué mejor que aprender sobre las estructuras de carácter para la creación de personajes pues permite tomar conciencia y experimentar sobre las actitudes y vivencias del personaje. Saber sobre las corazas creadas tanto corporales, como emocionales y mentales. Es permitirse como actor, abordar al personaje como una unidad existente entre cuerpo y mente, emoción e impulso.

El objetivo específico de este artículo es que un montaje escénico pueda prepararse unificando tanto el análisis activo y los elementos del método de las acciones físicas expuestas (segundo plano, monólogo interno y visualización), como el esquema de estructura de personajes como guía para la construcción de personajes.

## **Estructuras de carácter**

En la bioenergética, los distintos tipos de defensas se titulan “estructuras de carácter”. Carácter entendido como un patrón fijo de conducta y la manera en que el individuo administra su búsqueda de placer. En Bioenergética, las estructuras de carácter se clasifican en cinco tipos: oral, masoquista, rígido, esquizoide y psicopático. ¿Por qué se dan estas estructuras de carácter?, por los niveles de tensiones y distorsiones existentes en el cuerpo. “La percepción es una función de la mente, la cual es un aspecto del cuerpo”. (59) Cada estructura es consecuencia de experiencias de la niñez que han disminuido la sensación de seguridad y auto-aceptación. Compensan diferentes sentimientos de un agravio ocasionado al yo, convirtiéndose, como consecuencia, en un patrón fijo de conducta.

La explicación que se presentará a continuación es realizada por la autora del artículo pero a partir de los textos revisados de Alexander Lowen, creador de la Bioenergética, con el fin de clarificar y establecer los patrones de conducta de los posibles personajes a crear.

De las cinco estructuras de carácter, las tres primeras se encuentran en el campo de lo neurótico: distorsión de la relación que se tiene con la realidad; estas son oral, masoquista y rígida. Las dos últimas se encuentran en el campo de lo psicótico: se pierde más el contacto con la realidad, negación del ego como trastorno, carencia de sensibilidad puesto que el pensamiento tiende a negar el sentir; estas son esquizoide y psicopática.

### **Estructura del carácter oral**

Carácter: Rasgos típicos del periodo de la infancia, como débil sentido de independencia, tendencia a estar apegado a los demás, estar necesitado de que lo protejan y cuiden. Es co-dependiente pues se siente incapaz de valerse por sí mismo, carece de compulsividad.

Correlaciones psicológicas: Dificultad para sostenerse sobre sus propios pies, por ello se pega a los demás. Tiene la actitud de que el mundo le debe algo, que le tiene que proveer. Propenso a la depresión, a sensaciones de decepción y soledad, altamente demandante. No hay coherencia entre el talento que dice que tiene y los logros o productividad resultante por su parte. Neurótico predispuesto a rechazar las exigencias de la realidad.

Experiencia esencial: Privación profunda de la atención materna en los primeros meses de vida. Su coraza de defensa se forma durante el primer año de vida, en su etapa pre-genital.

Factores de origen: Sensación de pérdida de una madre cariñosa y protectora. El anhelo de afecto de la madre fue reprimido antes de que haya resuelto las necesidades orales. Sus primeros recuerdos y sueños refieren al rechazo y al abandono.

### **Condición bioenergética: baja carga energética, enfocándose en la periferia**

Características físicas: El cuerpo tiende a ser largo y no está tenso; con poco desarrollo muscular, apariencia infantil. Esternón hundido y ensanchamiento de las costillas inferiores, diafragma alto como desinflado, hombros elevados y vientre flácido. Movimientos respiratorios limitados al pecho. Debilidad de brazos y piernas, falta de contacto con el suelo. Tensiones de cuello y cabeza que puede llevar a jaquecas recurrentes. Empeines caídos. Bajas producción energética y capacidad genital. Fatiga muscular por falta de energía.

### **Estructura del carácter masoquista**

Carácter: El masoquista se queja porque siente que sufre y es infeliz. El ansia interna constante le produce sufrimiento. Actitud negativa persistente pero continúa sumiso, mostrando rencor y negativismo. Es débilmente compulsivo.

Correlaciones psicológicas: Presenta derrumbamiento cuando hay demasiada presión externa o tensión interna. Propenso a dañarse, a despreciarse, poco cuidadoso con su persona. Tendencia cíclica de ansiedad y estancamiento posterior. Desconfiado.

Experiencia esencial: Supresión por madre sofocante y padre casi ausente. Su coraza de defensa se da durante el segundo año de vida, en su etapa pre-genital.

Factores de origen: Familias que combinan amor y aceptación con presiones rigurosas; con una madre abnegada y dominante que sofoca, y un padre pasivo y resignado.

Condición bioenergética: Está plenamente cargado de energía aunque se encuentra retenida. Por ello, los órganos de la periferia están débilmente cargados, lo que provoca una dificultad en el desahogo de sus expresiones, mostrando ansiedad psicológica. Alta producción energética y baja capacidad genital.

Características físicas: Es torpe en sus modales debido al movimiento muscular con sensación de esfuerzo. Cuerpo bien constituido y musculoso, cuello corto y grueso aunque no rígido, cabeza hundida, cintura corta y ancha, empeines y pies contraídos, pelvis hacia adelante y excesivamente tensa, muslos y pantorrillas rígidas aunque poca firmeza en la columna vertebral; por ello, le cuesta el placer genital. Voz quejumbrosa.

### **Estructura del carácter rígido**

Carácter: El rígido tiende a mantenerse erguido y con orgullo. Es su defensa contra su tendencia masoquista interna. Tiene al mismo tiempo un ego marcado y un alto grado de autocontrol. Posee un buen contacto con la realidad. Altamente compulsivo.

Correlaciones psicológicas: es ambicioso, competitivo e incluso puede llegar a ser agresivo. Es obstinado y orgulloso pero no rencoroso. Ante la presión, se vuelve inflexible, agresivo y un tanto insensible.

Experiencia esencial: Frustración por privación de su descubrimiento y placer genital. Su coraza de defensa se desarrolla durante el tercer año de vida, en su etapa genital.

Factores de origen: Experiencias frustradas de satisfacciones eróticas en su etapa genital por prohibición de la masturbación infantil a partir de los tres años de edad.

Condición bioenergética: Tiene una carga fuerte en los puntos periféricos, lo que optimiza la capacidad de analizar la realidad antes de accionar. Sus principales áreas de tensión son los músculos largos del cuerpo.

Características físicas: cuerpo proporcionado y armonioso. Ojos brillantes, gestos y movimientos animados. Aunque es inflexible y rígido corporalmente (cuello, mandíbula, columna vertebral, piernas, abductores y músculos genitales), es sexualmente activo. Presenta una armadura muscular marcada.

### **Estructura del carácter esquizoide**

**Carácter:** Sufre de fuerte trastorno afectivo. Su ego es débil, tiene poco contacto con su cuerpo y sus sentimientos. Tiende a evitar relaciones íntimas y sentimentales que intenta disimular a través de la voluntad. Le cuesta contrastar lo que cree con el mundo real.

**Correlaciones psicológicas:** La disociación corporal por falta de conexión energética entre la cabeza y el resto del cuerpo produce una personalidad compuesta de actitudes opuestas tanto corporales (superior/inferior), como de actitudes (arrogancia/humillación). Su falta de contención del yo le permite imaginar y crear. Su posición de defensa es la disociación. Tiende a evadir las exigencias de la realidad.

**Experiencia esencial:** Rechazo, privación por frialdad materna desde el proceso embrionario. Su coraza de defensa se desarrolla desde esa etapa.

**Factores de origen:** Madre fría y hostil que él siente como una amenaza pues sintió que fue rechazado desde su proceso embrionario. Por ello, sus emociones predominantes son miedo y enojo y actitudes de disociación con la realidad para sobrevivir y como medio de defensa.

**Condición bioenergética:** División energética del cuerpo en la cintura, desintegración de las mitades superiores e inferior; la energía se enfoca hacia el centro del cuerpo.

**Características físicas:** Cuerpo que presenta sensación de desesperanza. Boca que tiende a ser delgada, no tiene casi expresión en los ojos puesto que ve pero no mira. Expresión fría con movimientos mecánicos. Voz monótona pero con buena dicción. Poca entrada del aire por contracción en cavidad muscular diafragmática. División entre la parte superior y la inferior. Desunión de cabeza con tronco, así como con pelvis, disociación de extremidades. Emocionalmente débil porque su cuerpo presenta una gran disociación.

### **Estructura del carácter psicopático**

**Carácter:** La esencia del carácter psicopático es la negación de sentimientos. Tiene afán por alcanzar poder, dominar y controlar. Tienden a la manipulación. Mienten para defender su imagen y llegan a creerse su mentira, tal es la necesidad de hacer su ilusión de imagen como realidad. Para él lo que cree es lo real y lo que está fuera de ella, es mentira.



Correlaciones psicológicas: Su guía de conducta es el poder. No es tolerante ni comprensivo con las faltas de los demás y está seguro que está por encima de esas vulnerabilidades y debilidades que provocan las faltas. No ven al otro, sino la imagen que preconiben y conciben del otro. No acepta críticas y culpa al crítico de hostigamiento.

Experiencia esencial: Sujeto a manipulación desde temprana edad: los padres están en constante lucha donde el hijo es usado y manipulado. A esto se le llama seducción incestuosa.

Factores de origen: De niño, condicionaron su amor de que tenía que ser bueno para ser amado y de que no se le permiten errores. Vivió entre la seducción (de uno de sus padres) y el rechazo (del otro de sus padres). Esto provocó una sumisión hacia ellos pero una rebelión interna.

Condición bioenergética: Le falta integridad pues le falta la conexión entre los sentidos, la sensibilidad y el cuerpo. Energéticamente, la cabeza no está conectada con el cuerpo por la gran tensión en la base del cráneo.

Características físicas: El cuerpo no está del todo conectado con su sexualidad o con sus sentimientos, por ello no percibe de manera completa la diferencia entre el amor y las relaciones sexuales. Los pies no están conectados con el suelo ni con el resto del cuerpo; esta sensación de impulso hacia arriba, provoca que esté más desarrollada la zona superior que la inferior. Tiene desproporción puesto que la superior es más grande y de aspecto más dominante. Sus ojos observan con desconfianza, la cabeza está muy tensa y la pelvis rígida.

### **Conclusiones**

Se afirma que cuanta más conciencia obtengamos de una estructura física, más capacidad expresiva se tendrá como actor, ya que las herramientas expuestas ofrecen esta posibilidad. A partir de estas dos áreas distintas, se establece un diálogo donde se pueden combinar, por ejemplo, el Análisis activo se fortalece y resignifica en la medida en que el personaje tiene el soporte no solo de un Monólogo interno sino de una estructura de carácter de bioenergética, porque el modo de relacionarse con otros personajes, objetos y circunstancias tienen una justificación más compleja y completa. Stanislavski aclara en el Método de las acciones físicas que los sentimientos no se someten, sino que

se conducen a través de los estímulos físicos y las acciones; lo mismo sucede con los anhelos y deseos, los cuales son manejados a través de la voluntad. El actor actual tiene diversas posibilidades de construir un personaje a través de herramientas que se ofrecen en ámbitos artísticos, sociales y humanísticos. Es el momento de que investigue, analice y cree vínculos para crear nuevos caminos escénicos.

### Referencias

- Lowen, A. (2005) *La voz del cuerpo*. México: Sirio.
- Lowen, A. y Lowen, L. (2003). *Ejercicios de Bioenergética*. México: Sirio.
- Lowen, A. (1993). *Bioenergética*. México: Diana.
- Lowen, A. (1985). *El lenguaje del cuerpo*. Barcelona: Herder.
- Nicas, A. (2013). *Psicoterapia corporal desde el enfoque de bioenergética*. Recuperado de Irradia Terapia México: <http://psicologos.mx/psicoterapia-corporal-bioenergetica.php>
- Osipovna, K. M. (1999). *El último Stanislavski*. Barcelona: Fundamentos
- Ramírez, J. A. (s/f). *Psique y soma. Terapia Bioenergética*. España: Desclée De Brouwer, 1era edición
- Reich, W. (s/f). *Análisis del carácter*. Buenos Aires: Paidós. <http://psikolibro.blogspot.com>
- Stanislavski, C. (2009). *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la encarnación*. España: Alba Editorial.
- Stanislavski, C. (1998). *El Arte del actor* (Principios Técnicos para su formación). Apuntes y ensayos de Richard Boleslavski y Michael Chejov. México: Escenología A. C.
- Stanislavski, C. (1988). *La construcción del personaje*. España: Alianza Editorial.
- Stanislavski, C. (1977). *El trabajo del Actor sobre su papel*. Tomo IV. Argentina: Quetzal.

## EL TEATRO COMO FORMA DE CONOCIMIENTO, SU RELACIÓN CON LA EXPERIENCIA ESTÉTICA

---

Dra. Olivia Fragoso Susunaga  
*División de Ciencias y Artes para el Diseño*  
*Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco*

### Resumen

El teatro como conocimiento es un fenómeno que merece la pena ser revisado en el contexto de los paradigmas de la educación en el siglo XXI. Este trabajo parte del supuesto de que el teatro es arte y el arte, a través de las experiencias estéticas, es conocimiento por lo que hay una estrecha relación con la idea del teatro como experiencia estética. Para explicar este planteamiento se revisan dos posiciones: una en la que se afirma, desde una de las interpretaciones de Kant, que las experiencias estéticas no son conocimiento; la otra, desarrollada por Danto, plantea que la propuesta del pensador alemán se encuentra en el punto opuesto. Esta misma línea de pensamiento se desarrolla por pensadores como Merleau-Ponty, para quien la estética es, sin lugar a duda, una forma de conocimiento. A partir de la reflexión sobre estos planteamientos, se propone que en la enseñanza del teatro en el siglo XXI es importante considerar al teatro, como arte que es, una forma de conocimiento que se consigue desde las experiencias estéticas.

### Palabras clave

Teatro, conocimiento, estética.

## Introducción

Para empezar esta reflexión, proponemos partir de un principio orientador de las ideas desarrolladas en este trabajo: el arte es una experiencia estética y las experiencias estéticas son una forma de conocimiento. Esta idea se recupera del Dr. Janitzio Alatraste (2018) y de la Dra. María Luisa Bacarlett (2018), quienes las formularon en sus seminarios en el posgrado de la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Si el teatro es arte, entonces es una experiencia estética, por lo tanto es conocimiento. El postulado puede resultar discutible, sin embargo, no es el propósito de este trabajo poner sobre la mesa esta situación sino, el hecho de que para la enseñanza en el siglo XXI del teatro esta postura, en relación con el conocimiento, es fundamental.

La ruta que proponemos a seguir incluye definir qué se entiende por conocimiento lo cual significa exponer, de una manera general, cómo este se concebía en la época Clásica y su tránsito a la Modernidad. Posteriormente relacionamos este concepto con el arte y la estética, cómo se formula la idea de conocimiento a través de la experiencia y exponemos, igualmente de una manera general, como ésta puede considerarse una forma de conocimiento. En relación con el conocimiento a través del arte exponemos una revisión de las ideas de Kant sobre el conocimiento hecha por Danto (2005), quien afirma que la propuesta del pensador alemán se encuentra lejos de la forma en la que se ha interpretado cuando se afirma que para el pensador alemán la experiencia estética no es conocimiento. Para abonar a esta misma línea, desarrollada por Danto, se recuperan algunos conceptos formulados por Merleau-Ponty relacionados con este tema para quien la experiencia estética es, sin lugar a duda, una forma de conocimiento.

Si el teatro es arte, habría que señalar algunos de los argumentos que exponen por qué, el arte es una experiencia estética por lo que se considera una forma de conocimiento. En consecuencia, si partimos de que el teatro es arte por lo mismo, es una experiencia estética, entonces es

conocimiento. En este sentido pretendemos llegar a la conclusión de que en el contexto de los paradigmas de la educación en siglo XXI, se vuelve importante considerar al teatro como forma de conocimiento.

### **El conocimiento: del pensamiento clásico al moderno**

Desde principios de siglo XX, la visión positivista que solía estar detrás del conocimiento científico clásico tuvo serias oposiciones. Los problemas para las posturas positivistas y racionalistas se debieron principalmente al desarrollo de las ciencias naturales, las ciencias sociales y las humanidades, en donde los avances científicos y las ideas subyacentes refutaron cada vez con más insistencia la idea lineal del conocimiento que había sido dominante hasta entonces.

En la Antigüedad, Platón, de acuerdo con Bueno, Hidalgo e Iglesias (1991), diferenciaba la manera en la que el hombre explicaba la realidad tipos: *δόξα* (doxa) y *ἐπιστήμη* (episteme). La primera se refería a una opinión por lo que se consideraba superficial, parcial y limitada, se refería a las apariencias y no a la realidad, por lo que resulta engañoso y hasta puede llegar a ser falso. La doxa a su vez se dividía en dos niveles: conjeturas y creencias, ambas se refieren al conocimiento común a lo más extendido y se consideran un tipo de conocimiento ordinario de la realidad. La segunda, la episteme era considerado por Platón como un tipo de saber necesario que llegaba hasta las causas y fundamentos de las cosas por lo que era objetivo y sistemático. La episteme era un tipo de conocimiento que llegaba hasta la verdad misma revelando sus causas últimas por lo que era considerado cierto, bien fundamentado, organizado rigurosamente y exacto. Platón dividía a la episteme en el conocimiento discursivo, que parte de presupuestos y deduce lógicamente sus consecuencias, y el conocimiento intuitivo que son las ideas en sí mismas y alcanzan un conocimiento directo e inmediato.

El conocimiento en Aristóteles de acuerdo con Coble (2015), establece una diferencia entre el conocimiento no científico (el conocimiento sensible y la experiencia) y el conocimiento científico (principios universales y proposiciones universales). Aristóteles distingue ciencia filosófica y ciencia empírica. Lo anterior lleva a la "...distinción de dos

tipos de conocimiento científico, uno de carácter formal, o condiciones generales y formales de todo objeto de su ámbito, y uno de carácter material o empírico” (Coble, 2015, p. 7).

Hasta este punto encontramos que la preocupación por el conocimiento se divide en dos grandes campos: uno idealista representado por Platón y otro realista identificado con Aristóteles. En ambos casos lo que se privilegia es la actividad cognitiva que se realiza a nivel del pensamiento.

En la Edad Media, los sofistas introdujeron el problema del conocimiento y del alma humana. Anteriormente, Demócrito desarrolló el atomismo, que dio pauta a la teoría atómica moderna y la mecánica cuántica, él establece que toda teoría deductiva debe estar vinculada a la experiencia. La preocupación por explicar el mundo mediante el vínculo con la divinidad absoluta ha llevado a la creencia de que esa oscura época fue muy hermética al desarrollo del conocimiento por estar centrada en el problema de la relación entre la Fe y la razón y buscar explicaciones para la naturaleza de Dios y su existencia. Sin embargo, muchos pensadores se han dado a la tarea de demostrar la importancia del pensamiento medieval en la construcción del racionalismo de la Modernidad.

Beuchot (1995), demuestra este vínculo al hablar de la forma en la que el pensamiento medieval sirve de sustento a la Modernidad y pone como ejemplo la vía aristotélico-tomista la cual resulta muy útil para observar la continuidad existente, en lo que a la concepción de conocimiento se refiere, entre el pensamiento de la Antigüedad, la Edad Media y la Modernidad. El autor expone que los escolásticos tuvieron un papel fundamental dentro de la teoría del conocimiento o gnoseología.

Fue en los autores tomistas, como Juan de Santo Tomas (quien aceptaba el *enuntiabile* o *iudicabile*, pero no con un sentido platónico, sino con un sentido aristotélico), donde se conservó la especie con todas las características que le adjudicaba el Aquinate; pero no tenían la influencia que tuvieron los maestros nominalistas sobre los nuevos pensadores (como Hobbes y Locke, por ejemplo) ni la que tuvo Suárez sobre ellos (como Descartes y Leibniz, por ejemplo), influencias que, juntas, depararon el advenimiento de lo que conocemos como la filosofía moderna (con su interés tan centrado en el conocimiento) (Beuchot, 1995, p.90).

A partir del siglo XVI, con la Modernidad, se desarrollan las ideas que sustentan al pensamiento científico contemporáneo. Los filósofos y científicos de la época desarrollaron sus ideas oponiéndolas al dogmatismo medieval. El inicio del pensamiento moderno puede ser ubicados dentro de dos grandes corrientes: los racionalistas, quienes postulan que el conocimiento se origina en la mente en las ideas innatas; y los empiristas, que argumentan que el conocimiento se origina en las experiencias sensoriales. Galileo, Bacon y Descartes son las piedras angulares de este desarrollo. Galileo considera a la experiencia como la única fuente del conocimiento a través del estudio de las leyes de la naturaleza. Su pensamiento sirve como punto de partida para el uso del método experimental. Francis Bacon postuló el método empírico. Para él, la vía de todo conocimiento son los sentidos, y la Naturaleza es el objeto central de la investigación científica. Dentro de los racionalistas, René Descartes, inaugura una forma de pensamiento basada en el establecimiento de una lógica intuitiva de la relación y del juicio, fundada en el racionalismo intelectual y la aplicación de un método de pensamiento. Para él la materia juega un papel fundamental y es el objeto fundamental del conocimiento, sin embargo, a pesar de poner acento en la materia, su visión no es empírica pues para él los sentidos aportan una representación imprecisa de los objetos por lo que inducen a errores. Solo a través de la razón se llega a la verdad, por un proceso intelectual, no por la experiencia, sino por el desarrollo del pensamiento al que se llega al poner en juego la razón.

En el mismo contexto de la Modernidad, Kant afirma que la naturaleza de las cosas, tal como éstas existen en sí mismas (“cosas en sí”), es por principio inaccesible a nuestro conocimiento. Sólo es posible conocer los “fenómenos”, es decir, el modo por el cual las cosas aparecen en nuestra experiencia. El conocimiento teórico cierto únicamente se da en matemáticas y en la ciencia natural. Según Kant, dicho conocimiento está condicionado por el hecho de que en nuestra conciencia existen formas “apriorísticas” de la contemplación sensorial, formas igualmente apriorísticas o conceptos del entendimiento y las formas apriorísticas de la conexión, o de la síntesis de la diversidad sensible y de los conceptos del entendimiento, en los que se basan, por ejemplo, la ley de la constancia de

las sustancias, la ley de causalidad y la ley de interacción de las sustancias. En la razón, según Kant, se da un afán inextinguible de conocimiento absoluto, afán que se deriva de elevadas necesidades éticas (Rosental; Iudin, 1959, pp. 52-53)

Al exponer la idea de que el conocimiento teórico cierto se da en las matemáticas y en la ciencia natural y a poner por encima de cualquier forma de conocimiento la razón y el entendimiento Kant, aunque no la descarta, deja en segundo plano la experiencia, lo sensible y con ello la estética por lo tanto también queda fuera el campo del teatro. De esta manera, para comprender al teatro como forma de conocimiento, habría que interpretar de otra manera el modo en que este acontecimiento se concibe.

En *Crítica del Juicio*, Kant, al igual que Descartes, es al mismo tiempo materialista e idealista, pues admite que en nuestras representaciones existe un objeto que es “la cosa en sí” que está fuera de nuestra conciencia, sin embargo, esa cosa es incognoscible por lo que el conocimiento es idealista.

Podemos reducir todas las facultades del espíritu humano, sin excepción, a tres: la facultad del conocimiento, el sentimiento del placer y displecer y la facultad apetitiva. A decir verdad, filósofos, que por lo demás merecen todos los elogios por su profundo modo de pensar, han intentado explicar esta diversidad como solo aparente y reducir todas las facultades a la mera facultad del conocimiento. Pero se puede demostrar muy fácilmente y se comprende ya desde hace algún tiempo que este intento de introducir unidad en esta diversidad de las facultades, aunque emprendido con verdadero espíritu filosófico, es vano. Porque siempre hay una gran diferencia entre considerar las representaciones, en cuanto referidas sólo al objeto y la unidad de la conciencia de las mismas, como pertenecientes al conocimiento, tomarlas como pertenecientes a la facultad apetitiva, por medio de la relación objetiva entre ellas en la cual son consideradas como causas de la realidad de su objeto, y, por último, considerarlas relacionadas sólo con el sujeto, en cuanto que por sí mismas son fundamentos que mantienen su propia existencia en sí, y por lo tanto en relación con el sentimiento de placer. Este último no es en absoluto un conocimiento ni lo proporciona, aunque pueda presuponer algo similar como principio determinante (Kant, 1987, p. 37).

Para el autor, la razón es la forma suprema del conocimiento a la que el placer y la facultad apetitiva se someten. El conocimiento se da tras ordenar en una serie de categorías percibidas por la facultad sensorial del hombre que capta el todo como un caos que el entendimiento ordena.



El conocimiento, por lo tanto, es una construcción subjetiva de la inteligencia, desde este punto de vista queda claro que, en esta interpretación para la modernidad kantiana se antepone la razón y la inteligencia a las experiencias a pesar de reconocer la importancia de estas no son consideradas una forma de conocimiento cierto, por lo tanto válido.

### **El conocimiento como experiencia estética**

La estética comienza a estudiarse en el siglo XVIII, aunque desde la antigüedad existen tratados que podrían considerarse en este campo, Molina (2014), menciona que fue Baumgarten quien formula por primera vez este concepto como parte de su texto *Meditaciones filosóficas sobre algunas cuestiones de la obra poética* texto publicado en 1735.

Menciona Molina que es en esta obra donde Baumgarten sienta las bases de lo que posteriormente elabora en su *Estética* de 1750, allí plantea que el arte es una forma de conocimiento claro y a la vez confuso.

El maestro de Baumgarten, Christian Wolff, y especialmente Leibniz, el inspirador de esta escuela, pedían a todo conocimiento auténtico que diera en primer lugar una razón suficiente de su objeto. Solo cuando se determinaba la causa o el fundamento de algo se obtenía un conocimiento en sentido estricto, esto es, un conocimiento distinto o nítido. Lo contrario de lo distinto, en este preciso sentido, es lo confuso. El conocimiento sensible, por ejemplo el de las cosas que vemos en nuestro entorno perceptivo inmediato, es siempre confuso: no sabemos su razón ni sus causas, solo percibimos que esas cosas están ahí tal como se presentan y en las diversas relaciones sensibles en que se presentan. Si en algún momento queremos indagar sus causas verdaderas y nos aplicamos a determinar, por ejemplo, las causas de tal o cual fenómeno, entonces vamos inevitablemente más allá de dichos fenómenos y arribamos —por fin, dirán algunos— al aire puro de los conceptos y el intelecto (Molina, 2014).

De acuerdo con Castro (2004), Baumgarten define lo bello como una serie de reglas establecidas desde la Antigüedad y recuperadas por el Clasicismo las cuales están relacionadas con el “buen gusto” que implica el embellecimiento y orden de todo lo que se relaciona con las personas. El autor menciona que el trabajo del abate Batteux *Les Beaux-arts réduits à un même principe* constituyen el punto de partida de la noción de *Bellas Artes*

relacionada con lo bello como un valor superior. Desde la Antigüedad, lo bello se vinculaba a lo verdadero, con Dios, con la metafísica. El arte se relacionaba con la copia de lo verdadero, por lo que una obra de arte no se relacionaba con lo bello hasta que se establece esta relación con el término “bellas artes”. Esta relación significó un vínculo importante que facultó una clara distinción con las artesanías que se ubicaron en el marco de las artes aplicadas. Esta distinción, menciona Castro (2017), dio pauta a la separación entre artesanos y artistas, con todas las implicaciones políticas, sociales y culturales que esta división conlleva.

A la vez que se separan las bellas artes de la artesanía, también se produce una separación entre el artista (con sus notas de originalidad, inspiración, imaginación y creación) y el artesano, a la par que lo estético se diferencia de lo instrumental (abriendo la senda, mediante la reformulación de la idea de gusto, a la reducción de la actitud estética a una actitud meramente contemplativa, intelectualizada y cuasi-sagrada) (Castro, 2004, p. 335)

La relación entre lo bello y el arte implicó también el dar un lugar al conocimiento sensible, pues lo bello no está en la cosa sino en la intuición sensible de esta, por tanto lo bello conectado con el arte lleva a la intuición sensible y por esa vía se llega al conocimiento.

De acuerdo con Bacarlett (2018), es importante recuperar que en la época de Kant en el contexto del humanismo se consideraba que, si la naturaleza tiene leyes, el mundo humano-espiritual está en relación con su propio marco de referencia que se basa en el sentido de comunidad, el sentido común. Por lo tanto, lo que guía la voluntad humana no está basado en una generalización abstracta, sino material, concreta, representada por la comunidad de un grupo, de un pueblo, una nación. Desde ese punto de vista las pasiones y la voluntad humana se despliegan en la historia, dentro de una cultura, y no dirigidas por leyes arbitrarias.

En la naturaleza, expone Bacarlett (2018), las leyes ya existen solo requieren ser descubiertas; el hombre es el único capaz de asignarles un nombre, dar una explicación y formularlas. Lo que caracteriza al hombre es la capacidad de juicio, de identificar lo general, establecer categorías y reconocer y clasificar lo particular. Decidir qué es correcto, justo o bello son maneras de expresar la capacidad de juicio. En *La crítica del juicio*, Kant sostiene que la capacidad de juicio se expresa

fundamentalmente en el juicio estético. Es en ese aspecto donde el hombre expresa de mejor manera su libertad y su apego a un sentido comunitario. La subjetivación radical que implicó la fundamentación kantiana de la estética logró hacer época. Desacreditando cualquier otro conocimiento teórico que no fuera el de la ciencia natural.

En su seminario, Bacarlett (2018) afirma que la justificación realizada por Kant en relación con la estética acaba por quitar al gusto cualquier elemento cognitivo. El sentido común se relega a lo subjetivo, pues a través de él no se conocen los objetos que se juzgan como bellos, en su lugar solamente se legitiman los sentimientos que ocurren en el sujeto. Por tal razón lo bello en la naturaleza o en el arte encuentra su único principio en el sujeto. Lo estético como sentimiento de agrado o desagrado es subjetivo por lo que con él no se llega a conceptos ni se aporta nada al conocimiento de los objetos. Es pues un juicio subjetivo del individuo basado en el agrado o desagrado que los objetos le producen.

Castro (2017) menciona que en *La crítica del Juicio* Kant sostiene que el juicio estético es desinteresado, contemplativo, donde el objeto se percibe sin finalidad alguna por lo que se considera un placer necesario. Los juicios estéticos son a la vez subjetivos pero mediados por el sentido común por lo que resultan también universales. Para Kant, nos dice el autor, lo sublime representa la idea de sentimiento fundamental, implica lo terrible, lo trágico, lo noble, lo que conmueve y afecta profundamente a el alma.

En relación con las ideas de Kant sobre el conocimiento a través de las experiencias estéticas para Danto (2013) lo expuesto por el pensador alemán ha sido malinterpretado pues Kant formula una paradoja, que facultaba a lo subjetivo tornarse objetivo y a lo sensible reconocerse como forma de percepción de la realidad. La teoría del arte contemporáneo acepta sin problema el reconocimiento de que las experiencias estéticas permiten comprender la realidad sin embargo en el siglo XVIII el racionalismo llevaba a la creencia de que lo cierto estaba solo en la construcción subjetiva de la razón y la inteligencia.

...mientras que para Kant de lo que se trata es de delimitar con precisión el ámbito y las pretensiones de lo estético, después de él importan ante todo sus contenidos y materiales. A mi entender se trata de dos tareas distintas y no necesariamente incompatibles, siempre que se reconozca que no persiguen lo mismo y que podrían ser, quizá,

complementarias. Pasar por alto esa diferencia podría significar intentar explicar la experiencia estética solamente a partir de determinados constituyentes materiales u objetivos. Pero, en tal sentido, la advertencia de Danto -compartida por Kant- es crucial: lo que hace una obra de arte no puede establecerse simplemente por las propiedades observables del objeto. Ciertamente, esas propiedades están allí y no pueden en absoluto obviarse para dar cuenta de nuestra experiencia estética, pero en ésta apelamos principalmente a un ámbito intersubjetivo, difícil de establecer y precisar, pero que nos hace conscientes de una pertenencia más allá de lo objetual y cosificado (Fianza, 2008, pp. 61-62).

De acuerdo con lo que menciona Fianza (2008), Danto recupera de Kant la idea de que en el arte, la experiencia estética, da cuenta de un ámbito intersubjetivo que va más allá de lo cosificado y que aporta conocimiento por una vía alterna a la racional pero igualmente relevante.

Un autor que es importante señalar en la construcción de la idea de que las experiencias estéticas aportan conocimiento es sin lugar a duda Merleau Ponty. El autor da continuidad al pensamiento desarrollado desde la Antigüedad, el que cuestiona e integra con sus teorías para inaugurar una forma alterna de concebir la realidad. La Modernidad formula como central la idea del progreso tecnológico, para esto se basa en el desarrollo del conocimiento científico y en el pensamiento racional. Con esta operación, el pensamiento de la Modernidad hace a un lado al mundo de las experiencias y a lo sensible.

No se trata de negar o limitar la ciencia; se trata de saber si ella tiene el derecho de negar o excluir como ilusorias todas las búsquedas que no proceden, como ella, por medidas, comparaciones y que no concluyen con leyes tales como las de la física clásica encadenando tales consecuencias a tales condiciones. No sólo esta cuestión no señala ninguna hostilidad respecto de la ciencia) sino que incluso es la propia ciencia la que, en sus desarrollos más recientes, nos obliga a plantearla y nos invita a responderla negativamente (Merleau-Ponty 2006, p. 13).

El punto de partida de Merleau Ponty es el cuestionamiento a la razón de la Modernidad, sin descalificar la importancia que tiene la ciencia y sus métodos para el desarrollo de la humanidad. La pregunta se formula en torno a la cerrazón existente hasta entonces para reconocer a la

percepción y a las experiencias como una manera legítima de aprehensión de la realidad.

Mientras que la ciencia y la filosofía de las ciencias abrían así la puerta a una exploración del mundo percibido la pintura, la poesía y la filosofía entraban resueltamente en el dominio que les era así reconocido y nos daban de las cosas del espacio, de los animales y hasta del hombre visto desde afuera tal y como aparece en el campo de nuestra percepción, una visión muy nueva y muy característica de nuestro tiempo (Merleau-Ponty 2006, p. 15).

Es claro el lugar que el autor otorga a la percepción y al mundo de la experiencia donde las experiencias estéticas son fundamentales. Lo que plantea es que, por ejemplo, en la realidad existen las leyes de la física sin embargo eso no impide que se tengan que considerar las leyes de la percepción, es decir, otorgar un lugar fundamental al mundo de la conciencia donde el espíritu es fundamental por lo que la realidad ya no se concibe solo como la observación concreta de la realidad a través del pensamiento racional sino como un mundo más complejo que da lugar a la forma en la que las experiencias estéticas son pertinentes. A propósito el autor reflexiona sobre el cine como un ejemplo de la manera en la que el conocimiento de la realidad podría operar:

Cuando nuestra experiencia del cine sea más extensa, se podrá elaborar una suerte de lógica del cine, o incluso de gramática y estilística del cine que nos indicarán, según la experiencia de las obras realizadas, el valor que habrá que dar a cada elemento, en una estructura de conjunto típica, para que se inserte en ella sin tropiezos. Sin embargo como todas las reglas en materia de arte, éstas jamás servirán para otra cosa que para explicitar las relaciones ya existentes en las obras logradas, y para inspirar otras honestas. Entonces como ahora, los creadores siempre tendrán que encontrar conjuntos nuevos sin ayuda. Entonces como ahora, el espectador experimentará, sin formarse una idea clara, la unidad y la necesidad del desarrollo temporal en una obra bella. Entonces como ahora, la obra dejará en su espíritu no una suma de recetas, sino una imagen resplandeciente, un ritmo. Entonces como ahora, la experiencia cinematográfica será percepción (Merleau-Ponty 2006, pp. 64-65).

La percepción es una experiencia y dicha experiencia faculta el conocimiento del mundo. Al hablar de esta forma de concebir el proceso de conocimiento mediante las experiencias estéticas, Merleau Ponty pone

de manifiesto que hay maneras alternas de entender el mundo que han sido calladas lo que significa que su trabajo no solo abre la vía para entender el conocimiento de una forma distinta, sino que pone de manifiesto que el problema es un asunto político.

### **El teatro como forma de conocimiento**

El problema de la relación del arte con el teatro no es el objeto de este trabajo, por lo que partimos del principio de que el teatro es arte. Por tal razón, para hablar del teatro y su relación con el conocimiento comenzaremos por exponer algunas ideas que han revisado al arte como forma de conocimiento y por analogía las trasladaremos al teatro.

Uno de los espacios donde se expone la idea de que el arte es conocimiento es el posgrado de la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma del Estado de México, en los seminarios del Dr. Alatraste (2018) y la Dra. Bacarlett (2018). Ya repasamos algunas de las ideas de la última que, desde la filosofía, explica el tránsito del pensamiento moderno a las ideas contemporáneas de entender este problema. Por su parte, Alatraste (2018), hace referencia a la idea del arte como un campo en el que, desde una visión pragmatista-sistémica-psicoanalítica de corte interdisciplinario, coexisten distintos campos del saber.

La visión de tal concepto de conocimiento ampliado hace posible incluir al arte en el ámbito del saber, dado que, de éste, no quedan excluidos ni la duda, ni la sensación, sino además junto con ellas, la certeza, constituyendo un cuerpo múltiple de conocimiento. (Alatraste, 2010, p. 160)

La visión del autor recupera la idea de que el pensamiento de la Modernidad simbolizado por el positivismo ha sido cuestionado y transformado con teorías como la de la relatividad, la termodinámica y los desarrollos filosóficos elaborados en el siglo XX han cuestionado la forma en la que se explicaba la realidad. Por tal motivo la mirada positivista carece de los elementos suficientes para explicar un problema como el existente en el arte contemporáneo.

De modo que, a la luz de estas fisuras en el edificio monolítico del conocimiento positivo, ahora resulta pertinente ampliar la idea de conocimiento y extenderlo más allá de la sola respuesta. Sería viable que tanto la posibilidad como la pregunta, unidas a la respuesta, conformaran

un circuito sistémico como una estrategia ya no de descubrimiento del conocimiento, sino de construcción de éste, y que, la cualidad, la sensación y la representación en tanto modalidades del Ser (Peirce, 1984) se asumieran como el sustento ontológico móvil que fundamentara un paradigma ampliado de lo que hoy podemos entender por conocimiento (Alatríste, 2010, p. 160).

Además de la idea del paradigma ampliado en la idea del arte como posible conocimiento, el autor hace referencia a que el arte, más que descubrir la realidad la construye en un circuito sistémico.

Velasco (2008), al hablar del arte como conocimiento, menciona que la historia no surge con la escritura, idea difundida por el positivismo que apuntala las reglas formuladas por una determinada cultura, en este caso la occidental centroeuropea, como la forma de comprender la realidad. El autor menciona que la historia surge junto con la capacidad del hombre de aprendizaje, con el lenguaje, la expresión, emoción y cognición. El conocimiento se produce en la evolución de la humanidad de forma sistémica recursiva de su propia evolución. Es en la totalidad donde se entiende el conocimiento humano, en la relación de este con su entorno dimensión biológica, social y espiritual capaces de crear y transformar al mundo con la tecnología y con la belleza. Es en este contexto donde el autor ubica al arte como conocimiento, como parte de una totalidad sistémica y recursiva que conecta a los sentidos del creador con el mundo circundante que es percibido, dice el autor, por relaciones autoreferidas con el mundo a través de los sentidos.

Danto (2013) reflexiona sobre la naturaleza del objeto de estudio del arte. Para el autor es muy complejo definirlo pues habría que considerar además de las diversas corrientes y múltiples manifestaciones del fenómeno, las diversas concepciones en torno al conocimiento y el impacto que el desarrollo de la tecnología ha tenido particularmente a lo largo del siglo XX. Para el autor resulta complicado determinar por qué a un objeto se le denomina arte y a otro idéntico no. Este problema aunado a la idea de que si cualquier objeto pueda considerarse arte luego podría aplicarse la lógica inversa por lo que nada sería arte. Por lo que el problema no está en el objeto, ni tampoco es un tema de gusto relativo

a quién lo percibe, ni está en las reglas sociales. La propuesta de Danto para resolver este problema es sistémica y se relaciona con el potencial evolutivo y recursivo del arte con el sujeto creador, el espectador y el entorno: "...el concepto de poder de transformación tiene que ver con un aspecto del arte que lleva mucho tiempo fuera de circulación, desde que el arte se ha convertido en el objeto de un corpus profesionalizado de discursos" (Danto 2005, 181).

En relación con esta idea, Danto la menciona en el teatro, "El poder de transformación del teatro... Así las cosas, es innegable que la transformación, o algo parecido a ella, es un efecto que el teatro ejerce ocasionalmente en quienes con él se tropiezan..." (Danto 2005, 186).

### **Conclusiones**

El teatro cambia la forma en la que se considera la relación con los espectadores, la escenografía, la narrativa y el montaje. Se desarrollan nuevas teorías para explicar el fenómeno teatral autores como Adolphe Appia, Edward Gordon Craig, Constantin Stanislavski, Antonin Artaud, André Antoine, Eugene O'Neill, suponen cambios en la escena teatral que incluyen formas distintas de concepción del espacio teatral, la escenografía, la relación con el espectador, la narrativa y el método como forma de creación de personajes y situaciones dramáticas. Ante tales cambios queda claro que para los autores que formulan el cambio en la manera de hacer, entender y experimentar el teatro, se alejan del imperio de la razón, el entendimiento y las formas hegemónicas y canónicas de comprender el teatro como forma de conocimiento, particularmente si se tiene en cuenta un espacio tiempo en el que tanto las ciencias como las humanidades estaban cambiando sus postulados fundamentales.

Desde luego que el teatro y su enseñanza no quedan separados de esta problemática en la que el pensamiento lineal se cuestiona, la idea de lo hegemónico y universal se cuestiona y la búsqueda de formas más éticas y humanas de entender los fenómenos se convierten, también en el teatro, en una serie de interrogantes que dan pauta a nuevos enfoques de comprensión de la realidad alternativos al teatro clásico y a las formas dramáticas de realización que habrían dominado la escena hasta finales del siglo XIX.



Desde este enfoque del teatro como experiencia estética resulta conocimiento, pues el actor y el espectador, observador y observado, ambos con corporalidades y subjetividades individuales que al mismo tiempo se comparten, desarrollan procesos cognitivos ante el encuentro.

Resulta interesante abordar la idea de qué las artes son formas aprehensibles por la experiencia, el teatro al marcarse paralelamente con la literatura en su historia, puede sesgadamente ser conocimiento, autores, obras, características de los textos, fechas, vestuarios, escenarios, espectáculos, la forma en que estos se vuelven conocimiento para comprender las modificaciones de la expresión escénica en el tiempo.

### Referencias

- Alatraste, J.; Bernal, E.; Encastin, M. (2010). "El arte como posible conocimiento" *Espacios Públicos*, vol. 13, núm. 29, diciembre, 2010, pp. 158-174 Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México. [En línea], Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/676/67616330010.pdf>
- Alatraste, J. (2018). *Apuntes del Seminario Arte y creación como expresión cultural*. Doctorado en Crítica de la cultura y la creación artística, Facultad de Artes, México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Beuchot, M. (1995) "La teoría del concepto en la Edad Media como antecedente de la Edad Moderna". *Revista Española de Filosofía Medieval*, 2 (1995), pp. 79-90. España, Universidad de Córdoba. [En línea], Disponible en <https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/refime/article/download/9745/9214>
- Bacarlett, M. L. (2018). *Apuntes del Seminario Epistemología del arte*. Doctorado en Crítica de la cultura y la creación artística, Facultad de Artes, México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Bueno, G.; Hidalgo, A.; Iglesias, C. (1991) *Symploké*. Filosofía 3º de BUP, Madrid: Ediciones.
- Castro, S. (2004). "La problemática definición del arte." *Estudios Filosóficos* 53 (153):333-356. [En Línea] Disponible en <https://philpapers.org/rec/RODLPD-4>

- Castro, S. (2017), *Filosofía del arte. El arte pensado*. México: Herder.
- Coble, D. (2015). “El conocimiento en Aristóteles. (Una investigación lógico-sistemática del concepto conocimiento)”. *El Búho: Revista electrónica de la Asociación Andaluza de Filosofía*, ISSN-e 1138-3569, Nº. 14. España: Asociación Andaluza de Filosofía. [En Línea], Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5602194>
- Danto, A. (2005), *El abuso de la belleza. La estética y el concepto de arte*. Barcelona: Paidós.
- Danto, A. (2013), *Qué es el arte*. Barcelona: Paidós.
- Fianza, K. (2008). “La estética de Kant: el arte en el ámbito de lo público”. *Revista de filosofía*, 64, 49-63. [En Línea], Disponible en <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-43602008000100004>
- Gadamer, H. G. (1990), *Verdad y método*, Salamanca: Sígueme.
- Kant, I. (2011), *Crítica del juicio*, Madrid: Tecnos.
- Kant, I. (1987), *Primera introducción a la “Crítica del Juicio”*. Madrid, Visor.
- Merleau-Ponty, M. (2006), *El mundo de la percepción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Molina, E. (2014) Una ciencia de lo sensible. A propósito de una nueva traducción de las “Meditaciones filosóficas en torno al poema” de Alexander Baumgarten. Conferencia de la presentación del libro: *Meditaciones filosóficas en torno al poema*. Traducción de P. Chiuminatto y J. Beltrán. Santiago de Chile: Academia Chilena de la Lengua. [En Línea] Disponible en: <https://letrasenlinea.uahurtado.cl/una-ciencia-de-lo-sensible-a-proposito-de-una-nueva-traducion-de-las-meditaciones-filosoficas-en-torno-al-poema-de-alexander-baumgarten/>
- Rosental, M.; Iudin, P. (1959) *Diccionario Filosófico*. Buenos Aires: Editorial Séneca. [En Línea] Disponible en <http://www.filosofia.org/enc/ros/kant.htm#v6>
- Velasco, J. (2008). “El arte es forma de conocimiento”. *Revista Archipiélago*, Vol. 16, No 61 pp. 58-62. [En Línea] Disponible en <http://www.revistas.unam.mx/index.php/archipelago/view/20069/19060>

**TEATRO ¿DESDE QUIÉN?  
NUEVAS PREGUNTAS PARA  
LA FORMACIÓN EN TEATRO DESDE  
UNA MIRADA CONTEMPORÁNEA**

---

Dra. Alejandra Olvera Rabadán  
*Facultad Popular de Bellas Artes*  
*UMSNH*

**Resumen**

El presente texto aborda los puntos de partida para la conformación de planes de estudio de programas para la formación de profesionales del teatro. Se parte del análisis de ciertas transformaciones que se han generado en el teatro contemporáneo, que hacen necesario repensar los modos en que tradicionalmente se trazan las preguntas en torno a la formación teatral. Se plantea la necesidad de establecer un equilibrio entre los saberes del teatro y los procesos de auto-conformación del estudiantado. Planteamos la posibilidad de partir del principio de que la formación teatral no puede ser pensada en abstracto, sino que tiene que ser construida tal como se construye una poética, desde personas, momentos y lugares en los que se piensa esa formación particular. Se proponen ciertos principios que permitan reestructurar las metodologías para la formación teatral y en particular para la construcción de planes de estudio.

**Palabras clave**

Formación teatral, poética, auto-conformación.

## **Introducción**

En torno al problema que plantea la formación teatral, se han construido múltiples respuestas, pero estas en su mayoría se fundamentan en una tradición teatral muy consolidada. Gran parte de los planes de estudio diseñados para la formación en teatro se articulan desde los mismos conocimientos propios del teatro.

Así, en casi todas las escuelas se trabaja con el personaje, se estudia análisis del texto teatral, se aprende sobre iluminación, maquillaje y vestuario, entre otros saberes. La creación escénica contemporánea, debido a su gran diversidad, no puede circunscribirse a una sola construcción teórica, o a una lista de prácticas claramente delimitadas. Debido a esto, quizá sería importante partir del análisis de las implicaciones de la transformación epistemológica que ha producido el teatro contemporáneo, para después poder reformular las preguntas en torno a la formación teatral.

Es decir que, más que ir directamente al planteamiento de una praxis específica para la formación teatral, nos demos a la tarea de analizar cómo se ha reformulado el pensamiento sobre artes escénicas, y desde ahí empezar a trazar nuevas rutas para la formación.

La propuesta es trasladar la pregunta al terreno de la epistemología, y empezar por plantear de qué modo se puede pensar la formación en teatro desde los planteamientos propios del teatro contemporáneo. Por esto, la pregunta guía del presente texto es: ¿Cómo pensar la formación en teatro?

## **Cambio de pregunta**

Para explicar cómo y por qué planteo la necesidad de trasladar momentáneamente la pregunta de la praxis al pensamiento, quiero apoyarme en un asunto planteado por Eduardo Pellejero en un texto titulado Deleuze y el teatro de la filosofía. Dramatización, minorización y perspectivismo. Pellejero es profesor de la Facultad de Letras de la Universidad de Lisboa y es un estudioso del filósofo francés Gilles Deleuze, por lo que le resulta fácil observar las relaciones entre el

pensamiento deleuziano y el arte. En el texto citado, Pellejero explica un cambio que introduce Guilles Deleuze en el modo de construir la pregunta filosófica, es decir que Deleuze se pregunta ¿cómo construir el pensamiento filosófico? Deleuze deja de lado las preguntas propias de la metafísica que se dirigen al ¿qué? de las cosas, es decir, a la esencia de las cosas, y enfoca sus cuestionamientos a la pregunta por el acontecimiento, que se expresa en las preguntas: ¿quién?, ¿dónde?, ¿cuándo?

Existe un paralelismo entre este cambio que propone Deleuze en el modo de construir las preguntas filosóficas y el modo en que planteo abordar el asunto de la formación teatral, que tiene que ver con la manera de hacer las preguntas. La pregunta por el ¿qué es? (propio de la metafísica) se formula desde la presuposición de que existe una respuesta única. Es decir, que desde el momento en que se plantea la pregunta, la respuesta se presenta como estática porque presupone que existe una esencia detrás de la cosa. (Pellejero, 2005) Esto ocurre también en el teatro cuando se plantea la pregunta ¿qué es la formación teatral? Al plantear la pregunta de este modo se está en la suposición de que existe una respuesta estática. El problema es que en el arte contemporáneo ya no es posible dar respuesta a preguntas planteadas desde el “qué”, porque desde los inicios de las vanguardias históricas, los artistas se dedicaron a desbaratar el pensamiento sobre el arte que genera este tipo de preguntas. En la actualidad solo aquellos que no han tenido mucho contacto con el arte contemporáneo se aventuran a preguntar ¿qué es el arte? Sin embargo, en el ámbito universitario pareciera que estamos empujadas y empujados a partir de una definición sobre qué es la formación teatral, para de ahí derivar todas las prácticas y espacios curriculares de un plan de estudios. Esta forma de proceder resulta inconsistente con el pensamiento y la creación contemporánea del arte, por lo que vuelvo a la necesidad de reformular el modo de hacer la pregunta de partida para abordar el asunto de la formación teatral.

Ubicamos una alternativa siguiendo con el planteamiento que Pellejero encuentra en Deleuze, en relación con el traslado de la pregunta de la esencia al acontecimiento, que mueve el cuestionamiento del “qué” al “quién”. La pregunta por el “quién” encuentra una multiplicidad detrás de la cosa, es una pregunta que supone una multiplicidad en

las respuestas, supone que hay una voluntad detrás de la respuesta. Deleuze propone plantear este tipo de preguntas: ¿Quién pregunta por lo bello? ¿Qué voluntad se expresa en la búsqueda de la verdad, o de la belleza o de la justicia? ¿La búsqueda de la belleza o de la verdad es un síntoma de qué?

Pellejero advierte que este tipo de formulación no implica una subjetivación de la respuesta o que la pregunta se enfoque en el individuo particular, sino que hace que la pregunta se dirija al pensamiento. (Pellejero, 2005) En este sentido, cuando planteamos la pregunta por la formación teatral desde el acontecimiento y no desde la esencia, ésta se dirige a la voluntad que se expresa en la búsqueda de la formación teatral. Por esto es por lo que propongo partir de la pregunta: ¿cómo pensamos la formación teatral?

### **El salto epistemológico**

Expresaba con anterioridad la posibilidad de pensar en un paralelismo entre los planteamientos de Deleuze en relación con el cambio en el modo en que se hacen las preguntas en filosofía, con la manera en que se pueden plantear las preguntas en la formación teatral. En este sentido habría que pensar qué implicaciones tendría dejar de partir de la pregunta: ¿qué es la formación teatral? y empezar a plantearse preguntas como: ¿quiénes participan en la formación teatral? ¿Cuándo esas personas participan en la formación teatral? ¿Dónde esas personas participan en la formación teatral?

La formación en artes implica un juego entre los saberes de las disciplinas y las necesidades de autodeterminación como artistas de los y las estudiantes. Resulta mucho más sencillo organizar un plan de estudios planificando las asignaturas a partir de lo que se sabe que funciona en términos de metodologías de enseñanza y de creación, porque ya se ha experimentado con ello en el pasado y se ha comprobado su efectividad. Desde esta perspectiva resulta fácil responder la pregunta de qué es la formación teatral, porque se cuenta con toda la tradición de la enseñanza del teatro como base para fundamentar qué es la formación teatral y cómo desarrollarla. Sin embargo, esto implica estructurar las acciones del presente enfocándose en el pasado con la ilusión de que esto servirá para el futuro. Bajo este esquema, docentes y estudiantes se ponen en función

del conocimiento, el cual resulta ser el centro gravitacional para todas las actividades, y media las relaciones interpersonales en un esquema jerárquico que se establece en función de la posesión del conocimiento.

La propuesta es dejar de lado la pregunta esencialista de ¿qué?, y centrar la reflexión en torno a la formación teatral a partir de la noción de acontecimiento, al tiempo que se reformulan las preguntas que nos hacemos sobre ésta. Abordar la formación teatral como un acontecimiento no quiere decir olvidarse de los saberes del teatro, quiere decir que estos saberes se ponen en función de las personas que hacen el teatro; quiere decir que la acción, cualquiera que esta sea, parte del presente y desde ahí resignifica los saberes del pasado.

La noción de acontecimiento ha determinado la creación escénica contemporánea de las últimas décadas, provocando ciertas transformaciones en el modo en que se utilizan los distintos elementos que componen la escena. Quizá uno de los más distintivos es el texto. Cuando se entiende a la escena como un acontecimiento, el texto pasa a un segundo plano, dado que el texto comúnmente es algo que preexiste a la escena. Quizá, el asunto más importante, en términos de transformaciones epistemológicas producidas desde la creación escénica contemporánea, es la puesta en crisis de la teoría de la representación. En las artes visuales la ruptura con la teoría de la representación se dio a inicios del siglo XX. Sin embargo, en las artes escénicas esto se volvió un asunto prioritario hacia la segunda mitad del siglo XX.

Se puede decir que la noción de acontecimiento en el teatro es resultado de la desarticulación de la teoría de la representación, porque pone a la escena en presente y deja de lado la necesidad de tener un referente anterior y exterior a la escena para que ésta cobre sentido. Muchas nociones cambiaron cuando se dejó de entender que el teatro era un espacio de representación. Se puede decir que en la segunda mitad del siglo XX se produjo un cambio epistemológico que permeó a la escena contemporánea. No se trata solamente de cambios en procesos de creación particulares, o de ciertos aspectos de la praxis teatral, sino de cambios en la Gestalt desde la que se construye el teatro.

El cuerpo se volvió el centro de la exploración actoral dejando en un segundo término el texto y el análisis dramático del mismo. Otra de las cuestiones que cambió fue la noción de personaje. También se replanteó la

manera de construir y entender el espacio escénico y se reformularon los principios desde los cuales se construía la dramaturgia escénica. El teatro empezó a estudiarse más como un hecho escénico que como un texto escrito, aún cuando el texto sigue estando presente en muchas de las obras.

Todos los cambios que se han producido en la escena contemporánea como resultado de exploraciones de numerosos grupos teatrales en todo el mundo, en relación con nuevas formas de entender lo teatral, han hecho que también sea difícil responder la pregunta: ¿qué es el teatro? Como consecuencia resulta inoperante hacer la pregunta ¿qué es la formación teatral? El problema estriba en cómo pensar la formación en algo que es indefinible, en este caso el teatro.

Para dar salida a esta problemática tomaré prestada la propuesta de Deleuze sobre la actualización en los modos de pensar la filosofía, y por tanto las formas de plantear las preguntas de la filosofía. Es decir que propongo redireccionar las preguntas que nos hacemos sobre la formación teatral en el mismo sentido en que Deleuze redirecciona las preguntas de la filosofía. Hago la propuesta de cambiar la pregunta del “qué” por la pregunta: ¿Quién se pregunta por la formación teatral? Esto se puede comprender a partir del principio de acontecimiento. Cuando la escena se entiende como un acontecimiento, ésta se vuelve una acción presente, por lo tanto, es algo que nunca se puede controlar completamente, y que idealmente no se pretende controlar. La acción escénica se entiende como una suerte de estructura que será transformada por los acontecimientos impredecibles que se presentan en todo acontecimiento. Esto no quiere decir que no haya proceso de creación, o que no exista una estructura o una propuesta escénica, sino que más bien la obra está abierta al momento presente.

Entiendo que, al hacer el cambio de los modos de creación más tradicionales hacia la creación de arte escénico contemporáneo, que se constituye desde la noción de acontecimiento, no se puede partir de una lista de praxis específicas que tengan que ser modificadas, sino que más bien es necesario hacer un salto epistemológico que permita cambiar la forma en que se estructura el pensamiento. Esto es lo que permite el cambio en la pregunta sobre qué es el teatro a la pregunta ¿quién se pregunta qué es el teatro? Este giro, aparentemente simple, en la pregunta hace que la



atención de quien responde pase del teatro como conocimiento dado, a la persona que con su obra da una respuesta específica sobre qué es el teatro, la cual es construida desde sus propias experiencias y que no pretende presentarse como una respuesta única, sino que se entiende como parte de la multiplicidad que es la creación contemporánea del teatro.

### **Teatro como multiplicidad**

Es importante, antes de continuar con la reflexión de los cambios en las preguntas sobre el teatro, especificar un concepto central para comprender la propuesta teórica que hago sobre la formación teatral, que es la noción de multiplicidad. Este es un concepto también desarrollado por Deleuze, con el cual da una alternativa a la visión dualista que parte de la diferenciación de lo uno y lo múltiple como esencialmente opuestos. (Deleuze & Guattari, 2004) Al abordar el tema del teatro desde una concepción dualista se podría definir qué es teatro y qué no lo es, en función de ciertas características formales del fenómeno teatral, pero el teatro contemporáneo no puede ser ya definido desde las características de sus prácticas o sus obras de manera unívoca. La noción de multiplicidad nos permite hablar sobre teatro sin partir de una definición esencialista, sino desde un posicionamiento que comprende que la construcción de lo teatral no puede ser entendida sino como una conjunción de experiencias, nociones y prácticas, que son diversas y cambiantes. La noción de multiplicidad permite dar cuenta de la complejidad del fenómeno teatral contemporáneo, que no puede ser presentado sin tomar en cuenta las especificidades de las personas que lo realizan, así como de los lugares y momentos en que lo realizan. Esto quiere decir que, al hablar sobre el teatro contemporáneo es necesario comprender que es un fenómeno que no está fijo, sino que está en constante transformación; que se presenta de maneras muy disímiles, es decir, que se constituye como multiplicidad y que, además, es un acontecimiento, y por lo tanto está situado.

Si se decide partir desde la búsqueda epistemológica y no desde la reproducción de las praxis, podemos indagar en ciertos aspectos de la voluntad que se expresa en la búsqueda de la formación teatral.

Lo que quiere una voluntad, el modo y la intensidad con que lo quiere, tienen que llegar a sumarse para permitir a quien formula la pregunta poder establecer un tipo (pero también un *topos*) capaz de dar cuenta de un determinado concepto. El tipo constituye la relación de fuerzas específicas, así como la cualidad y la intensidad de una cierta voluntad, que se encuentran asociadas a un determinado concepto como a su síntoma. El tipo es lo que quiere la voluntad y la fuerza y el lugar y la ocasión en la que lo quiere. (Pellejero, 2005, p. 28)

Desde esta perspectiva, lo que estaría en juego en la formación teatral no es el conocimiento teatral que debe ser adquirido por los estudiantes, sino más bien los modos en los que estos construyen el conocimiento teatral. Esto implica que cualquier programa de estudios enfocado en teatro tendría que partir de las voluntades de las personas específicas que participan de dicho programa. Es decir, que, desde la conformación misma de los planes de estudio, hasta el desarrollo de las actividades específicas del programa, deben hacerse presentes tanto los docentes-artistas con sus poéticas particulares, así como los estudiantes con sus intereses y necesidades específicas. Además, todo esto debe realizarse desde la conciencia de cual es el contexto y momento en el que se desarrolla dicho programa.

Planteo la posibilidad de partir del principio de que la formación teatral no puede ser pensada en abstracto, sino que tiene que ser construida, tal como se construye una poética, desde personas, lugares y momentos en los que se piensa dicha formación teatral particular. Esto también implica pensar la formación teatral como un acto que se realiza en presente y no como algo que está en función del futuro. Del mismo modo en que la creación escénica contemporánea se concibe como un acontecimiento, la formación teatral tendría que concebirse como un acontecimiento. Es decir, que la formación teatral en sí misma tendría que ser entendida como un acto de creación. En este sentido vuelve a ser relevante la pregunta sobre como se construye el teatro contemporáneo, pero sin quedar atrapados en los caminos de creación ya recorridos por los artistas. Si bien existe todo un conocimiento sobre el arte en general y el teatro en particular que los artistas retoman, se entiende que parte del proceso de creación consiste en la exploración de nuevos principios compositivos y métodos de creación, los cuales van generando conocimientos. Esto implica que en la formación teatral la exploración y

la experimentación deben tener un espacio fundamental para propiciar el diálogo entre los saberes preexistentes del teatro y los saberes que surgen durante el proceso de formación/creación.

### **Formación teatral situada**

Para ejemplificar este juego entre los conocimientos preexistentes y los procesos de exploración particulares de una actividad contemplada dentro del proceso de formación de una actriz, retomaré la reflexión que había iniciado sobre como en el teatro contemporáneo el texto ha dejado de ser el asunto central, porque al entenderse el teatro como acontecimiento, el acto escénico se vuelve el asunto central. El cambio de perspectiva sobre el papel del texto ha permitido que se generen nuevas maneras de trabajar con el texto en escena. En algunas ocasiones el texto surge de la improvisación; en otros casos, sí se retoma un texto escrito previamente al proceso de creación, pero se incorpora a la escena desde la exploración que se hace desde el terreno de la acción corporal, lo cual implica un proceso de adaptación, de transformación y de resignificación del texto en función de la escena y de las corporalidades de quienes participan en ella. Esta apertura en el tratamiento del texto ha permitido que se presenten en escena textos que no fueron inicialmente pensados para teatro, también ha permitido que existan textos que se construyen desde la improvisación, no solamente en el proceso de creación, sino en el acto mismo del encuentro con el espectador, como es el caso del teatro invisible o del teatro de calle. Quizá hay que preguntarse si esto puede todavía ser comprendido como texto o si es necesario nombrar esta acción dialógica de otro modo, ya que implica una comprensión de la palabra hablada muy distinta a cuando esta palabra hablada se relaciona con un texto escrito.

Analizaré un ejemplo de la propuesta que hago para la formación teatral en la que se conjugan los saberes del teatro y las artes con las necesidades creativas y expresivas concretas de las personas que están en formación, así como de sus contextos y momentos de vida específicos en un proceso creativo. Este ejemplo lo analizaré en relación con todo el contexto que he expuesto sobre los modos en los que se ha explorado con el texto y la palabra en el teatro contemporáneo. Presento un proceso creativo

desarrollado por Jessica Zambrano estudiante de la Licenciatura en Teatro de la Facultad Popular de Bellas Artes de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. En este proceso creativo se planteó la construcción de la palabra hablada como algo que no solamente correspondía a la actriz, sino que era construida también por el público. Para esto, Jessica creó un laberinto que era atravesado por el público con los ojos cerrados. El laberinto era un sensorama porque se estimulaba al público desde el gusto y el tacto. En ese espacio había un micrófono que captaba todos los sonidos, expresiones, palabras y comentarios que producían las personas al transitar. La grabación era utilizada posteriormente en la segunda parte de la obra y se integraba a las acciones corporales de la actriz y al diálogo que se desarrollaba entre ella y el público. La obra resultante de este proceso de creación se llamó Humana, en ella se podían reconocer elementos, tanto del teatro posdramático, como del performance. Además, la obra respondía la necesidad de Jessica de reflexionar sobre las barreras sociales, corporales y familiares que se tienen que traspasar en el proceso de independización propio del paso a la adultez. La obra partía de aspectos particulares de la vida de Jessica, pero estos no se presentaban en la obra desde la narración, sino que fueron el punto de partida para la exploración de las distintas partes de la obra, así como para definir su estructura. Las acciones escénicas que la conformaban se caracterizaban por establecer un constante diálogo entre la actriz y el público, así como por desbordar los límites entre la vida y la obra.

Humana es una obra que se creó para el proceso de titulación de Jessica Zambrano en la Licenciatura en Teatro, y es un ejemplo de cómo se puede construir un proceso formativo que vincule las necesidades particulares de la estudiante con los saberes propios de la escena contemporánea. Como exploraciones o intereses propios de la estudiante, podemos encontrar en esta obra: la temática abordada, la presencia de ciertos aspectos autobiográficos y la posibilidad de experimentar con aspectos sensoriales comúnmente no utilizados en el teatro, entre otros. Pero la obra también dialoga con ciertas metodologías y principios de creación propios del teatro posdramático, como el hecho de que el texto no es el punto de partida para la construcción de la obra y que la actriz establece una relación directa entre la escena y su vida. También están presentes algunos elementos propios del performance,

como que la obra no se limita a la acción escénica propiamente teatral, sino que también incluía acciones que se pueden entender como intervenciones en el espacio real como calles, plazas o el transporte público de la ciudad de Morelia.

En el mismo sentido, en un intento de situar la formación en el ámbito de la creación contemporánea, habría que reflexionar sobre lo que ha ocurrido con otros elementos que tradicionalmente estaban presentes en el teatro y que han sido transformados en el teatro contemporáneo. Tal es el caso del trabajo corporal o las distintas maneras de concebir el espacio escénico, entre otros. Además, habría que pensar en todos aquellos elementos que antes no se consideraban dentro de la escena y que han empezado a formar parte del teatro actual, como la integración de nuevas tecnologías: el video, el arte virtual en la escena, entre otras.

El otro aspecto para considerar en la construcción de planes de estudio para la formación en teatro tiene que ver con la pregunta: ¿dónde se produce esta formación? La acción teatral, entendida como una acción situada, responde a una realidad concreta con la cual interactúan constantemente las personas involucradas en los procesos de formación. Desde una perspectiva esencialista, las problemáticas personales no pueden estar involucradas en las prácticas de enseñanza aprendizaje, se pretende que existe la posibilidad de partir de una supuesta neutralidad en la que las características particulares de las personas no entran en juego para el hacer teatral. En la propuesta que presento no solamente se parte de las personas concretas involucradas en la formación teatral, sino que además se parte de que estas personas están en un lugar concreto con ciertas características y problemáticas, que al igual que las particularidades personales deben formar parte de los procesos de formación.

Desde la perspectiva de una formación teatral situada, los contextos urbanos y rurales específicos de los cuales provienen estudiantes y docentes se vuelven relevantes. La formación situada parte de comunidades específicas, pero también toma en cuenta contextos más globales, porque se entiende que los aspectos culturales particulares dialogan con las realidades globales. Es decir, que cuando se propone que la formación se construya como una acción situada no se quiere decir que se piense únicamente en lo

local, o que lo local se pueda comprender como desvinculado de lo global; pero sí se quiere decir que la acción de la formación teatral no ocurre en el vacío, sino que es conveniente que se realice abordando las problemáticas particulares de los contextos de las personas que la realizan. Este tipo de acción teatral que parte de los contextos particulares es característico del teatro comunitario desarrollado por muchos egresados de la Licenciatura en Teatro de la Facultad Popular de Bellas Artes, pero también hay algunos ejemplos de este abordaje situado en la formación teatral.

En el siguiente ejemplo abordo otro proceso de creación que también formó parte de un trabajo de titulación de la Licenciatura en Teatro de la Facultad Popular de Bellas Artes, desarrollado por Ana Sifuentes y que dio como resultado una obra titulada *Ibi ti Oxum*. Esta obra retoma elementos del teatro ritual, del performance, de la danza y otras prácticas corporales, porque se crea desde la noción de que la escena es en sí misma interdisciplinaria. Además, como temática principal aborda la problemática del agua. La obra cambia cada vez que se presenta, porque se adapta a espacios muy diversos, ya sean escenarios o lugares reales en los que la naturaleza y el espacio humano se encuentran. *Ibi ti Oxum* tiene una estructura general que le permite conservar ciertos elementos, a pesar de los cambios que se dan en ella cada vez que se presenta. Esta estructura es lo que le da la cohesión a la obra, y es lo que le permite construirse como una obra abierta y adaptable. Una de las premisas de creación de *Ibi ti Oxum* es que debe estar relacionada con las problemáticas particulares del agua de la localidad en la que se presenta la obra. Esto hace que en cada ciudad o comunidad en la que se hace una función el texto cambie, porque se abordan las problemáticas específicas de esa comunidad en relación con el agua. El texto es construido por improvisación en escena, pero se apoya en una investigación previa sobre los problemas del agua en la localidad.

### **Conclusiones**

Decía que cuando Deleuze propone cambiar de la pregunta por ¿qué? a la pregunta por ¿quién?, encuentra que esto supone una multiplicidad en las respuestas. Esto hace que sea relevante poner la atención en la voluntad que está detrás de las respuestas. Deleuze propone plantear cierto tipo de

preguntas que permitan evidenciar esa voluntad. (Pellejero, 2005) Si se trae esa reflexión a la formación teatral, se obtendrían estas preguntas: ¿Quién pregunta por la formación teatral? ¿Qué voluntad se expresa en la búsqueda del teatro? ¿la búsqueda de la creación y de la formación teatral son síntomas de qué? Estas preguntas no solamente son congruentes con las exploraciones propias del teatro contemporáneo, sino que permiten desarrollar praxis que partan de la noción de que el teatro es acontecimiento, es multiplicidad y está situado.

La propuesta que hago para la formación teatral es que, en la construcción de planes de estudio, en vez de partir de un conjunto de praxis y conocimientos predefinidos, se establezcan ciertos principios de acción para los procesos de enseñanza aprendizaje que contemplen a la formación como un proceso de creación. Esto implica que los espacios curriculares sean concebidos principalmente como sitios de experimentación, en los que se hagan presentes, tanto los saberes propios del teatro contemporáneo, como las necesidades creativas particulares de los implicados. Es decir, que se procure que en la formación teatral se de respuesta a la pregunta: ¿Qué voluntad se expresa en la búsqueda del teatro? Además, propongo que, partiendo de la noción de que el teatro es acontecimiento y por lo tanto está situado, en los procesos de formación se indague sobre las posibles relaciones que se pueden establecer entre las praxis teatrales y los contextos particulares en los que se desarrolla. Es decir que se procure que en la formación teatral se de respuesta a la pregunta: ¿la búsqueda de la creación y de la formación teatral son síntomas de qué?

En síntesis, se puede decir que para que la formación teatral esté acorde con el salto epistemológico que ha dado el teatro contemporáneo desde la segunda mitad del siglo XX a la fecha, es necesario cambiar las preguntas desde las que se conforman los planes de estudio. Esto implica no solamente una suerte de actualización de contenidos, sino una reformulación de las nociones básicas de teatro, así como de sus praxis. Al mismo tiempo implica un proceso de reformulación de las metodologías de enseñanza aprendizaje y de los principios rectores que han guiado a la formación teatral. Además, resulta evidente que la respuesta a la pregunta ¿cómo pensamos la formación teatral? siempre será provisional, situada y a la vez se presentará como multiplicidad.

## Referencias

- Lamus Obregón, M. (2010). *Geografías del teatro en América Latina. Un relato histórico*. Bogotá: Luna.
- Lehmann, H.-T. (2013). *Teatro Posdramático*. México: Paso de gato.
- Copeland, R. (2004). *Merce Cunningham- The Modernizing of Modern Dance*. New York: Routledge.
- Barnsley, J. (2006). *El cuerpo como territorio de la rebeldía*. Caracas: Unearte ediciones.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2004). *Mil mesetas - Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- Freire, P., & Faundez, A. (2016). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Ciudad de México: Siglo veintiuno.
- García, R. (2000). *El conocimiento en construcción. de las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa.
- Pellejero, E. (2005). "Deleuze y el teatro de la filosofía. Dramatización, minorización y perspectivismo". *Devenires*, VI(12), 20-68.
- Vasconcellos, J. (2018). *O pensamento e a cena: teatro e filosofia em Gilles Deleuze*. *Aisthe*, 87-95.



## Currículums de las autoras

1.- Dra. Claudia Fragoso Susunaga. Actriz egresada de la Licenciatura en Actuación de la Escuela Nacional de Arte Teatral del Instituto Nacional de Bellas Artes, con Maestría en Didáctica de las Artes y Doctorado en Arte y Cultura por la Universidad de Guadalajara. Ha participado como actriz en producciones de teatro institucionales y privadas, locución en radio y actuación en televisión. Ha sido Becaria del Programa de Estímulo a la Creación y Desarrollo Artístico de Michoacán (2005), del Programa Nacional de Educación Artística (2001 y 2002) y del Programa para estudios en el extranjero del INBA en Barcelona “Nuevas Tendencias de creación y producción teatral” y en Argentina hizo un profesorado de teatro (1995 y 1997). Es docente del Cedart “Miguel Bernal Jiménez” del INBA y Profesora de tiempo completo de la Facultad Popular de Bellas Artes de la Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo de la Licenciatura en Teatro.

Contacto: [claudia.fragoso@umich.mx](mailto:claudia.fragoso@umich.mx)

2.- Mtra. Karina Vanessa Castro Santana. Actriz. Maestra en Artes Escénicas por la Universidad Veracruzana. Licenciada con mención honorífica en Literatura Dramática y Teatro por la UNAM. Diplomada en Dramaterapia, Universidad de Chile.

Socia de la Asociación Mexicana de Investigación Teatral (AMIT)Ha impartido: actuación e historia del teatro.

Publicaciones en *Revista de Investigación Teatral de la UV*, en el Hemispheric Institute of Performance and Politics de la UNY y Universidad de Alicante, España.

Contacto: [malinali07@gmail.com](mailto:malinali07@gmail.com)

3. Mtra. Araceli De Vanna. Especialista en “Nuevas Infancias y Juventudes” con Licenciatura en Ciencias de la Educación, se desempeña como Jefe de Trabajos Prácticos de la Cátedra de Introducción a la Educación de la Facultad de Arte de la UNCPBA. Fue Ayudante Diplomada Ordinaria de la Cátedra de Introducción a la Educación de la Facultad de Arte de la UNCPBA. Actualmente se encuentra

cursando Maestría en Educación en la UNCPBA con mención en Ciencias Sociales y la Maestría en Práctica docente en la UNR.

Contacto: mcdimatte@gmail.com

3. Mtra. Marisa Rodríguez. Profesional del campo educativo dedicada en los últimos quince años a la formación docente en áreas como la Política Educativa, la Psicología social —instituciones y grupo—. Experiencia en docencia e intervención psicosocial en distintos niveles del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires en variedad de instituciones educativas. Formación de grado: Profesora en Ciencias de la Educación, Operadora en Psicología Social y Psicodramatista. Actualmente en etapa de tesis de la Maestría en Educación, abordando cuestiones de la política educativa municipal en el campo artístico durante los últimos treinta años en Tandil.

Contacto: mcdimatte@gmail.com

3. Dra. María Cristina Dimatteo. Profesora en Ciencias de la Educación. Magister en Educación (Facultad de Ciencias Humanas. UNICEN, Tandil). Doctora en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba). Se desempeña como Profesora Titular en el Profesorado y Licenciatura en Teatro de la Facultad de Arte (UNICEN, Tandil) y como docente investigadora en temáticas vinculadas con educación artística y formación docente en arte (Categoría tres en Programa de Incentivos). Es coautora de publicaciones especializadas, entre las que se destaca *Educación Artística. Horizontes, escenarios y prácticas emergentes*, Bs.As, Biblos, 2014 y *La forma escolar del arte*. Provincia de Buenos Aires (1940-1960), Área de Publicaciones, Facultad de Arte, UNICEN, de reciente aparición. También ha publicado numerosos artículos en revistas con referato tanto a nivel nacional como internacional. Integra el equipo editorial de la Revista “Trayectoria. Práctica docente en Educación Artística”. Publicación periódica del Departamento de Educación Artística de la Facultad de Arte (UNICEN, Tandil).

Contacto: mcdimatte@gmail.com

4.- Master María Gabriela González. Licenciada en Teatro, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), Argentina. Master of Arts en Labananalysis and Somatic Studies (Surrey University,

UK); Master of Arts en Contemporary Theatre Practice (Lancaster University, UK). Trabajo: Profesora Asociada, Investigadora Cat. III, Facultad de Arte, UNICEN. Directora proyecto investigación aprobado por la Secretaría de Ciencia, Arte y Tecnología (SECAT) “Hacer es Saber. Investigación artística a través de la práctica” que organiza las Jornadas Internacionales sobre el tema <https://jornadasipa.tumblr.com/>

Contacto: maria.gabriela.gonzalez@gmail.com

5.- Mtra. Yamel El Mosri Fernández. Licenciada en teatro por la UMSNH, maestra en desarrollo humano por la UCLA, entre su formación destaca la especialidad en pedagogía teatral y la formación dentro de teatro del oprimido.. Lleva un trabajo de investigación basado en la pedagogía teatral de Débora Astrosky, el enfoque apreciativo de Carl Rogers y la metodología del teatro del oprimido de Augusto Boal. Co-fundadora del colectivo Arena Teatro, donde participa en proyectos escénicos de teatros participativos, escenas liminales, talleres de actuación y de intervención sociocultural.

Contacto: elmosri.yamel@gmail.com

6.- Mtra. Elvira Trejo. Licenciada en Actuación en INBA con mención honorífica, Maestría en Apreciación y Creación Literaria en IEU con Excelencia Académica. Diplomados en Investigación, Experimentación y Producción Artística, CENART. Docente en el Centro Universitario Columbia. Promotora de Educación Artística en la SEGEM. Autora de diez dramas y una Guía de Teatro para Docentes. Experiencia actoral en cine, televisión y teatro. Funda Claroscuro Compañía Teatral. Galardonada por la ACPT como actriz revelación 2003. Reconocida por Instituciones Públicas en su labor cultural y comunitaria.

Contacto: trejoelvir@hotmail.com

7.- Mtra. Ivett Santoval Torres. Investigadora, actriz, directora, diseñadora de Maquillaje Escénico, además de especialista en técnica vocal. Egresada de la Lic. en Teatro de la Universidad de las Américas, Puebla con Mención Honorífica. En Estados Unidos fue premiada por interpretación dramática en el circuito de la National Forensic League y en Canadá cursó estudios teatrales en la Universidad de Quebec en Montreal. Investigadora y difusora de la familia Revueltas, ha publicado la biografía de Rosaura Revueltas,

Mexikos Esperanza, y un documental retrospectivo de la familia, por medio de una beca del FOECA. Miembro activo de la Asociación Mexicana de Investigación Teatral, AMIT desde 1998. Actualmente profesora de la Lic. en Teatro en la Escuela Popular de Bellas Artes de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Contacto: [ivett.sandoval@umich.mx](mailto:ivett.sandoval@umich.mx)

8.- Dra. Pamela S. Jiménez Draguicevic. Situación Laboral: Profesora de Tiempo Completo de la UAQ, Facultad de Bellas Artes, miembro del Cuerpo Académico consolidado de Investigación Arte Contemporáneo, perteneciente al Sistema Nacional de Investigadores, Perfil Prodep desde 2008 a la fecha, docente, investigadora, actriz y co-directora de la Compañía: Laboratorio Teatral Látex-UAQ. Jefa de Investigación y Posgrado de la Facultad de Bellas Artes-UAQ. Estudios: posdoctorales en Innovación, cultura y tecnología, Doctorado en Artes, Maestría en Arte: Estudios de Arte Moderno y Contemporáneo, Especialidad en Fonoterapia (musicoterapia), Licenciatura en Actuación.

Desarrollo Profesional: ha impartido ponencias, conferencias, cursos y diplomados sobre Voz hablada, entrenamiento actoral, Commedia dell' Arte, Fonoterapia y extracotidianidad escénica en congresos, festivales y universidades nacionales e internacionales. Ha dirigido y actuado en montajes escénicos a nivel estatal y nacional. Cuenta con publicación de libros individuales, libros colectivos, revistas indexadas y de difusión.

Contacto: [draguicevic@hotmail.com](mailto:draguicevic@hotmail.com)

9. Dra. Olivia Fragoso Susunaga. Doctora en Diseño por la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco; Maestra en Artes Visuales por la Escuela Nacional de Artes Plásticas de la Universidad Nacional Autónoma de México; Licenciada en Comunicación por la Universidad Iberoamericana; Licenciada en Artes Visuales por La Esmeralda INBA; Licenciada en Diseño Gráfico por la Universidad del Valle de México. Actividad laboral: desde hace casi 30 años ha sido docente en las licenciaturas de Comunicación y Diseño gráfico en instituciones públicas y privadas. Actualmente es Profesora investigadora Titular C de tiempo completo en el Departamento de Investigación y Conocimiento del Diseño de la División de Ciencias y Artes para el Diseño (CyAD), en la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco (UAM A), Ciudad de México, en la Carrera de Diseño para la Comunicación Gráfica. Ha participado en diversos congresos,

seminarios y coloquios tanto nacionales como internacionales y ha realizado publicaciones en diversos medios de temas relacionados con la imagen, el diseño y la significación.

Contacto: [oliviafragoso@azc.uam.mx](mailto:oliviafragoso@azc.uam.mx)

10. Dra. Alejandra Olvera Rabadán. Doctora en ciencias del arte con especialidad en teoría, historia y crítica de la danza por la Universidad de las Artes (ISA) de Cuba, donde previamente estudió la licenciatura en Danza Contemporánea. También realizó estudios de maestría en Filosofía de la Cultura. Como artista se ha enfocado en la creación multidisciplinaria, en proyectos que integran danza, video, arte virtual, fotografía, performance y música. Realiza investigación sobre corporalidad y procesos de creación. Ha publicado diversos capítulos de libros y video-documentales. Creó un método de creación escénica enfocado en la construcción de la percepción del artista escénico desde las relaciones del cuerpo con el espacio, particularmente con el paisaje. Actualmente es Profesora e Investigadora de Tiempo Completo de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, representante del Cuerpo Académico de Artes Escénicas, profesora del Doctorado Interinstitucional en Arte y Cultura y miembro de la Red Latinoamericana de Estudios sobre el Cuerpo.

Contacto: [alejandra.olvera@umich.mx](mailto:alejandra.olvera@umich.mx)

**LA ENSEÑANZA  
DEL TEATRO  
A NIVEL SUPERIOR  
EN EL SIGLO XXI**  
**de Claudia Fragoso Susunaga**  
**(Coordinadora),**

terminó su edición digital el  
18 de diciembre del 2020,  
en la ciudad de Morelia, Michoacán, México.

Formación: Miguel Rodríguez C.  
Cuidado editorial por parte de  
la Editorial y Librería Universitaria:  
Jesús Rosales Saldaña.