

2020

Curso Introdutorio
CAPÍTULO 2

**PROFESORADO Y LICENCIATURA
EN TEATRO**



UNICEN
Universidad Nacional del Centro
de la Provincia de Buenos Aires





ÍNDICE DE CONTENIDOS

Equipo de Trabajo	//03
Plan de Estudios	// 04
Iniciación al Trabajo Teatral	// 07
Programas comentados, y material Bibliográfico	// 09
Educación de la Voz I	// 10
Expresión Corporal I	// 28
Interpretación I	// 40
Rítmica	// 46
Introducción a la Educación	// 49
Historia de las Estructuras Teatrales I	// 71
Anatomía Funcional	// 82
Psicología Evolutiva y de la Creatividad	// 86



EQUIPO DE TRABAJO

Belén Errendasoro

Agustina Gomez

Cristina Dimatteo

Araceli De Vanna

Valeria Guasone

Daniela Ferrari

Gabriela Gonzalez

Guillermo Dillon

Agustina Bertone

Julio Cicopiedi

Marisa Rodríguez

Martiniano Roa

Roberto Landa

Rubén Maidana

Yanina López

Fátima Llano

Rocío Ferreyro

Coordinación general: Secretaria Académica



**CORRELATIVIDADES: PLAN DE ESTUDIOS DEL PROFESORADO
Y LICENCIATURA EN TEATRO**

	PARA CURSAR	SE DEBE TENER APROBADA LA CURSADA DE:
	PARA RENDIR FINAL	SE DEBE TENER APROBADO EL FINAL DE:
PRIMER AÑO	Interpretación I	
	Expresión Corporal I	
	Educación de la Voz I	
	Anatomía Funcional (cuatrimestral)	
	Rítmica (cuatrimestral)	
	Introducción a la Educación (cuatrimestral)	
	Historia de las Estructuras Teatrales I	
Psicología Evolutiva y de la Creatividad		
SEGUNDO AÑO	Interpretación II	Interpretación I Expresión Corporal I Educación de la Voz I Anatomía Funcional
	Expresión Corporal II	Expresión Corporal I Anatomía Funcional Rítmica
	Educación de la Voz II	Educación de la Voz I Rítmica
	Didáctica General y Especial del Juego Dramático (Estar cursando Psicología del Aprendizaje y Procesos del Juego y la Creación Dramática)	Interpretación I Expresión Corporal I Educación de la Voz I Introducción a la Educación Psicología Evolutiva y de la Creatividad
	Dinámica de Grupos	Psicología Evolutiva y de la Creatividad
	Historia de las Estructuras Teatrales II	Historia de las Estructuras Teatrales I
	Psicología del Aprendizaje (cuatrimestral)	Introducción a la Educación Psicología Evolutiva y de la Creatividad
	Procesos del Juego y la Creación Dramática (cuatrimestral)	Introducción a la Educación Psicología Evolutiva y de la Creatividad



TERCER AÑO	Interpretación III	Historia de las Estructuras Teatrales I Interpretación II Expresión Corporal II Educación de la Voz II
	Expresión Corporal III	Expresión Corporal II
	Educación de la Voz III	Educación de la Voz II
	Historia de la Cultura	Historia de las Estructuras Teatrales II
	Iniciación a la Danza	Expresión Corporal II
	Práctica Integrada de Teatro I	Interpretación II Expresión Corporal II Educación de la Voz II Procesos del Juego y la Creación Dramática
Práctica de la Enseñanza	Interpretación II Expresión Corporal II Educación de la Voz II Didáctica General y Especial del Juego Dramático Dinámica de Grupos Historia de las Estructuras Teatrales II Psicología del Aprendizaje Procesos del Juego y la Creación Dramática	
CUARTO AÑO	Dirección Teatral (Estar cursando Escenografía y Música y Coreografía)	Interpretación III Expresión Corporal III Educación de la Voz III Iniciación a la Danza Práctica Integrada I
	Escenografía	Interpretación III Expresión Corporal III Educación de la Voz III Iniciación a la Danza Práctica Integrada I
	Música y Coreografía	Interpretación III Expresión Corporal III Iniciación a la Danza



CUARTO AÑO	Semiótica I	Historia de la Cultura
	Historia del Arte	Historia de la Cultura
	Práctica Integrada de Teatro II	Interpretación III Expresión Corporal III Educación de la Voz III Iniciación a la Danza Práctica Integrada de Teatro I
	Metodología de la Investigación (Cuatrimestral)	Historia de la Cultura
QUINTO AÑO	Práctica Integrada de Teatro III	Dirección Teatral Escenografía Música y Coreografía Historia del Arte Práctica Integrada de Teatro II
	Semiótica II Dramaturgia	Semiótica I Práctica Integrada de Teatro I Dirección Teatral
	Seminario de Investigación Teatral (Cuatrimestral)	Semiótica I Metodología de la Investigación
	Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Actuación	Práctica de la Enseñanza Dirección Teatral Escenografía Música y Coreografía Semiótica I Práctica Integrada de Teatro II
	Planeamiento y Conducción de la Enseñanza Superior	Práctica de la Enseñanza
	Tesis	Aprobación de acuerdo al Reglamento de Tesis



INICIACIÓN AL TRABAJO TEATRAL

INTRODUCCIÓN

Durante el transcurso del Curso Introdutorio los integrantes del Departamento de Teatro intentarán abordar problemáticas propias de los ingresantes a la Carrera de Teatro. Las carreras artísticas en general tienen requerimientos específicos que atienden a la especificidad de la disciplina que abordan, en este caso la especificidad pasa por lo teatral.

La educación secundaria provee a los alumnos con saberes y habilidades necesarias para la vida universitaria. Con respecto a esas las habilidades podríamos mencionar, por ejemplo, la disciplina en la lectura; la comprensión y el análisis de textos; comparación; enumeración de diferentes fenómenos; etc. Sin embargo los alumnos ingresantes a la carrera de teatro necesitan además otras habilidades que hacen a lo teatral.

En este sentido, vale aclarar que la experiencia de taller de teatro, si bien valdiera en sí misma, no es necesariamente equivalente a la de una formación profesional como la que se brinda a nivel universitario. Entre otras cosas, el grado de compromiso y rigurosidad requerido para llevar adelante el entrenamiento propuesto en la carrera, es completamente diferente a aquel requerido por un taller de teatro. Los objetivos son diferentes, por ende el trabajo desarrollado difiere también.

Lo teatral es la materia con la que trabajan las materias incluidas dentro de lo denominado “Departamento de Teatro”. En el primer año de la carrera esas materias son: Interpretación I; Educación de la Voz I; Anatomía Funcional; Rítmica y Expresión Corporal I. Si bien estas materias trabajan diferentes aspectos que hacen a lo teatral, todas ellas tienen en común su naturaleza práctica.

¿Qué significa “naturaleza práctica”? Esta frase hace referencia a la manera en la que se generan conocimientos, es decir la modalidad en la que se aprenden y aprehende durante las clases. Si bien indiscutiblemente el trabajo realizado en las clases se asienta sobre concepciones alineadas con diferentes corrientes teóricas dentro de los estudios teatrales, las clases son “prácticas”. “Prácticas” implica, en este caso, que la indagación del alumno sobre sus propias características expresivas es fundamental para generar conocimiento. Esta indagación se realiza generalmente mediante ejercicios que comprometen al individuo todo, su cuerpo, afectividad e intelecto.



El entrenamiento técnico, técnico en relación a lo teatral, es un proceso de aprendizaje que ocurre en diferentes niveles del comportamiento. Por un lado, a nivel racional, se aprehenden conceptos específicos; paralelamente se desarrolla una sensibilidad especial, sensibilidad diferente a la que requiere la vida cotidiana.

El entrenamiento hace ver los hechos de la vida cotidiana desde una mirada distinta, ya que se desarrolla una capacidad especial para percibir en la vida cotidiana elementos que hacen al hecho teatral: situaciones; intensiones; actitudes corporales; variaciones en la voz; la palabra dicha y lo no dicho; la imagen visual; el valor del sonido y muchos más.

El trabajo creativo necesita de un espacio propicio para poder “florecer”, un espacio de confianza, contención, y, ante todo, respeto. En las clases se promueve el respeto de cada individuo, como creador, y del grupo como el territorio “sagrado” donde la creación ocurre.

En el ámbito del Departamento de Teatro se busca que cada alumno sea ante todo fiel a sí mismo, al grupo de trabajo y a su búsqueda estética. Esta ética de trabajo artístico se enriquece con la perspectiva intelectual, propia del trabajo académico, logrando, con la conjunción de ambas perspectivas, una mayor profundidad en el análisis del trabajo propio y de las herramientas utilizadas en la creación del mismo.

COMO EMPEZAMOS

Si bien cada una de las materias que conforman el Departamento de Teatro tiene su especificidad - Interpretación entrena en la técnica de actuación, Expresión Corporal apunta a la reeducación del movimiento y Educación de la Voz proporciona las herramientas para conocer la propia voz- todas ellas tienen en común la concepción que tienen del individuo. Cada una de estas materias concibe al futuro teatrista como un individuo en el que lo expresivo/emotivo se integra con el cuerpo.

Bajo esta mirada no “se tiene” un cuerpo por un lado y una cabeza por otro, sino que ambos funcionan en paralelo, retroalimentándose y definiéndose mutuamente.

Esta perspectiva podríamos denominarla “somática”.

El aprendizaje desde esta perspectiva implica trabajar los contenidos no sólo desde lo meramente intelectual sino también desde la experiencia sensitiva.



Le da un rol central a la sensación y a la autopercepción, tanto emotiva como sensitiva.

En este contexto la experiencia físico-emotiva da forma al pensamiento lógico, y a su vez éste da forma a la experiencia sensitivo-corporal.

Este enfoque puede resultar muy desafiante para quienes no tienen ningún tipo de experiencia similar previa. Como se sabe, en la educación formal se le confiere una absoluta preponderancia al pensamiento racional; el “físico” solo aparece en las clases de “educación física”, para ser adiestrado, medido, regulado, y no como una fuente de experiencias que hacen al aprendizaje.

El Curso Introdutorio se propone entonces ser una instancia para trabajar sobre las características específicas del aprendizaje somático. Concretamente, es interés de los docentes del Departamento de Teatro trabajar sobre la nociones de “ensayo” e “indagación sensorial”, como instancias de búsqueda y autodescubrimiento, recursos fundamentales para el trabajo del teatrista.

PROGRAMAS COMENTADOS Y MATERIAL BIBLIOGRÁFICO

En este apartado encontrarás las diferentes asignaturas con sus programas comentados y los materiales sugeridos. El comentar el programa pretende constituirse en anticipaciones que realiza el docente de la cátedra con respecto a la propuesta pedagógica que desarrollará durante el año. Este tipo de prácticas se constituyen en apoyos al estudiante en la lectura de los programas de cátedra, elementos claves para la ubicación en el plan de estudios y en las acciones cotidianas durante la cursada. Por otra parte, la bibliografía o sitios sugeridos por las asignaturas son las primeras lecturas de aproximación a los contenidos.



EDUCACIÓN DE LA VOZ I

PROGRAMA DE LA MATERIA 2020

Profesor Titular: Prof. Maidana, Rubén

J.T.P: Prof. Cicopiedi, Julio Alcides

Ayudante Diplomada: Llano, Fátima

PEQUEÑA INTRODUCCIÓN DE NUESTRA POSTURA DE TRABAJO

Es una toma de posición desde qué lugar proponemos nuestro entrenamiento. Y nos oírás repetir muchas veces en clase que nuestro abordaje es HOLÍSTICO –grabate esta palabra y su significado, puesto que si entiendes el concepto entenderás más rápidamente por qué hacemos lo que hacemos- **Holístico quiere decir INTEGRAL**. Por lo tanto, nuestra mirada del entrenamiento vocal implica pensar que somos un cuerpo (huesos, líquidos, músculos, piel) en constante relación con el mundo que nos rodea. Ese cuerpo, además contiene todas nuestras experiencias, creencias, vivencias que dan lugar a nuestro modo de pensar. Nuestra mente. Además de cuerpo físico y mente todos tenemos una determinada energía vital que nos identifica como seres vivos (esa energía vital desaparece cuando morimos). Cuando hablamos de energía vital, nos estamos refiriendo a aquella energía que obtenemos de los alimentos que digerimos, no al concepto místico de energía. **POR LO TANTO SOMOS UN CUERPO CON UNA ENERGÍA VITAL Y UNA MENTE. ¿Y la voz?** Nuestra voz es resultado de la integración de estos tres conceptos o ámbitos. Por lo tanto **no debemos entender la voz como aislado de lo que somos. No es el producto físico de la vibración de cierta parte del cuerpo –la laringe- sino el resultado de todo el ser en funcionamiento. ASÍ, ES NECESARIO ADVERTIR QUE TODA MANIFESTACIÓN DEL SER FÍSICO, PSÍQUICO Y ENERGÉTICO PROVOCA INFLUENCIAS SOBRE LA FONACIÓN Y QUE MODIFICACIONES EN ALGUNO DE ESTOS ASPECTOS REPERCUTIRÁ INDEFECTIBLEMENTE EN LOS OTROS.**

Ésta es nuestra postura general sobre la voz, ahora bien en el entrenamiento específico del trabajo vocal para el actor tomamos como referencia la propuesta de nuestra mentora Marta Neiros Cotarello de Sánchez y su trabajo denominado “Liberación de la voz” (en esta carpeta vas a encontrar algo sobre ella y como “descubrió” su método de trabajo).



Siempre empezaremos por el cuerpo, escuchándolo, reconociéndolo, viendo dónde está tenso, dónde duele, aportándote herramientas para relajarlo. Trabajaremos la respiración con la misma idea, primero que la descubras, que la sientas, qué veas/sientas dónde va el aire, luego buscaremos la mejor respiración para el trabajo del actor. Y en cuanto a la fonación (aparición de sonido y palabra) vamos a trabajar tanto desde la voz hablada como desde la voz cantada. Incorporaremos las nociones básicas de dicción, proyección y matices y luego todo eso lo pondremos al servicio de la actuación. De la puesta en acto de monólogos teatrales. Ese será nuestro recorrido por este primer año.

Como guía para ir leyendo los materiales, te acercamos en primer lugar dos cuadros que son el ORDENAMIENTO CONCEPTUAL DE LA MATERIA. ¿Qué significa esto? Hay determinados conceptos que estaremos usando todo el tiempo en nuestras clases. En estos cuadros los verás ordenados de una determinada manera, por su pertinencia temática.

El primero es una representación metafórica de cómo nos imaginamos el trabajo vocal:

UNA COLUMNA (la voz hablada y cantada con sus matices o entonación), CON DOS SOPORTES INTERNOS (dicción y proyección como aspectos técnicos) y UNA BASE DE SUSTENTACIÓN (el cuerpo físico, mental y energético)





El **segundo** gráfico es una imagen “satelital” de esta columna que viste externamente y busca mostrarte el “interior” de la columna.

Así, podemos observar que en la **BASE DE SUSTENTO** se encuentra el **cuerpo físico** con sus músculos, huesos, órganos y líquidos corporales (y sus tensiones corporales), **la mente** (con sus ideas, pre conceptos, emociones, imaginación y el aspecto espiritual) y la **energía vital**.

La voz hablada y cantada (círculo central blanco) con **la entonación** que se compone de tono, ritmo y volumen y sus dos soportes internos: **dicción** y **proyección**.

ORDENAMIENTO CONCEPTUAL PARA EL TRABAJO VOCAL DEL ACTOR





EDUCACIÓN DE LA VOZ: LA VOZ DEL ACTOR Y LA NECESIDAD DE SU PREPARACIÓN

Todo ser humano es poseedor de una voz que constituye su expresión sonora. Tal expresión es empleada con diversos fines, destacándose el de la comunicación.

Es decir, en la vida cotidiana nos entendemos con nuestros semejantes mediante la utilización de un sistema codificado de signos constituido por el lenguaje. Es precisamente nuestra voz la que posibilita realizar los fonemas que constituyen esos signos. En nuestra vida de sociedad y a medida que crecemos adquirimos los conocimientos necesarios para utilizar la voz de acuerdo con los requerimientos sociales. Podemos advertir, entonces, que sabemos hablar. Podemos por tanto suponer que un actor ya puede interpretar un texto teatral. Pero si analizamos los alcances artísticos estéticos del teatro y observamos particularmente el caso de la voz empleada por los actores apreciaremos que hablar en la vida no es hablar en el escenario.

Concebimos al teatro como un hecho artístico, estético y comunicativo. Desde el aspecto comunicativo, esta concepción le asigna al actor una gran responsabilidad productiva en dicho proceso, requiriendo para ello de recursos interpretativos, corporales, vocales, entre otras. Se comunican emociones, sensaciones, vivencias, etc., en un contexto no social. Por su parte la voz no es utilizada para entablar un diálogo con un ocasional interlocutor sino que, en el mejor de los casos, vemos a los actores en un escenario que rodeados de trucos escénicos simulan un encuentro casual, mientras los observan cientos de personas atentas desde sus butacas.

Advertimos pues que aquella capacidad vocal de comunicación social no es suficiente para el logro del cometido artístico del actor. Todo ello sin siquiera considerar las diversas exigencias que sobre la voz del comediante requieren las diversas estéticas teatrales.

La voz constituye en el actor una herramienta de incalculable valor expresivo.

Considerarla como tal implica entenderla como un ayudante de su labor artística. Claro está que como ocurre con cualquier otra herramienta para que nos resulte provechosa debemos saber utilizarla.



Entendemos a la voz como la resultante de un todo orgánico integrado al cuerpo humano. Esto implica reconocerla no como el producto físico de la vibración de cierta parte del cuerpo, sino como la resultante de todo el ser en funcionamiento y en determinado equilibrio. Por consiguiente es necesario advertir que toda manifestación del ser físico, psíquico, espiritual, provoca influencias sobre la fonación. Para el logro de la formación actoral en su aspecto vocal adherimos al sistema de trabajo desarrollado por Marta Neiros Cotarello de Sánchez¹ y denominado **Liberación de la Voz**. Dicho sistema es: "...una creación en el terreno de la pedagogía artística. Está orientado hacia el actor que a partir del conocimiento y trabajo sobre su potencial creativo, pueda alcanzar su máxima expresión, ya sea en la palabra o en el canto, a través de la percepción sensitiva del medio oral que sirve a su arte y lo relaciona con la totalidad de su ser. Es por ello que importan el cuerpo y la voz, el primero como origen de la actividad motriz, la segunda como síntesis. Este plan de trabajo está concebido como un proceso continuo que irá acompañado de la madurez biológica, intelectual, del desarrollo de los sentidos: auditivo, visual, táctil y de la capacidad de relación de cada alumno con su espacio interior y exterior durante los tres años de su formación básica. En el estudio de las disciplinas teatrales, el alumno se prepara desbloqueando tensiones, reconociéndose como ser físico y espiritual, a través de lo cual, adquiere una capacidad especial para comprender y administrar sus medios expresivos, a la vez que sus limitaciones." (M. N. C. de S.) Para el logro del cometido de la formación vocal de los alumnos de la Facultad de Arte se ha dispuesto la organización de la sub-área vocal en las cátedras Educación de la Voz I, II, y III; en primero, segundo y tercer año respectivamente. A lo largo de los tres años y a partir del mismo supuesto teórico metodológico se intentará acompañar al alumno en un camino de descubrimiento y utilización de su expresión vocal con fines artísticos.

Dr. Rubén Maidana, Prof. Julio Alcides Cicopiedi, Prof. Fátima Llano

(Educación de la Voz I)

Prof. Cecilia Gramajo, Cintia Vazquez (Educación de la Voz II)

Lic. Mario Valiente, Dr. Rubén Maidana, Lic. Luz Hojsgaard, Cintia Vazquez

(Educación de la Voz III) Sub-Área Vocal

¹ Pedagoga Vocal, creadora del sistema "Liberación de la Voz": Método de trabajo vocal para actores y cantantes. Profesora titular de las cátedras Educación de la voz I, II, III. E S. T. U.N.C.PB.A.



ENTRENAMIENTO VOCAL PARA EL ACTOR

Una Necesidad

Rubén Maidana*

Los procesos de la voz y del habla son más exigentes en el teatro que en cualquier otro ámbito
Michael Mc Callion “El libro de la voz”

INTRODUCCIÓN

Con esta pequeña frase -que comparto- intento introducir en este trabajo el punto central sobre el cual rondará el artículo: la necesidad del entrenamiento vocal para el actor.

Una persona desde que nace se encuentra inmersa en un mundo sonoro. Parte de ese mundo sonoro está determinado por el entorno familiar y sus formas de comunicación oral¹. Poco a poco el sujeto que crece va convirtiendo sus primeros sonidos en lenguaje articulado y allí se abre una amplísima posibilidad de comunicación social. Utiliza su órgano vocal de una manera “intuitiva”² –sin mucha reflexión sobre cómo lo hace- pero “efectiva” –le permite relacionarse con los otros-. Ahora bien, ¿Qué sucede, desde lo vocal, cuando este sujeto decide formarse como actor? ¿El uso que hace de su voz en la vida cotidiana puede ser aplicada directamente al uso teatral?

Así, tratando de dar respuestas a estos interrogantes, me planteo esencialmente en este artículo determinar cuáles son las condiciones y características de la emisión vocal en la vida cotidiana y cuáles en el quehacer teatral para luego, dar algunos fundamentos sobre la necesidad indispensable de entrenamiento vocal para el actor.

* Departamento Teatral – Área Educación de la Voz – Docente de Educación de la Voz I y III – Facultad de Arte – Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires – Tandil – Buenos Aires – rmaidana@arte.unicen.edu.ar

¹ “El lenguaje oral se aprende de los padres. La inicial estructuración del pensamiento y la adquisición del lenguaje se logran mediante la relación que se entabla en los primeros años de vida con la palabra hablada.” Reyzábal, M^a Victoria: (1997) La comunicación oral y su didáctica, Edit. La Muralla, Madrid

² Socialmente se acepta que para cantar es necesario aprender canto. El estudio de la voz cantada aparece como una necesidad. En cambio, el estudio de la voz hablada no parece indispensable. (...) Y sin embargo, la palabra es de una utilidad constante; la empleamos en todos los momentos de la existencia, pero jamás nos ocupamos de aprender a hablar correctamente. (...) Entonces, cada cual habla como juzga conveniente, con entonación demasiado elevada o demasiado baja, con voz más o menos fuerte. En síntesis, la mayoría de la gente habla mal, abusa de su órgano vocal y fatiga su voz porque no ha aprendido a servirse de ella.” Canuyt, George: (1958) La Voz, Ed. Hachette, Buenos Aires



EL LENGUAJE ORAL, PROMOTOR DE LA SOCIALIZACIÓN

Todas las sociedades humanas, o grupos de animales, se organizan entre sí gracias a la comunicación, es decir, al conjunto de actuaciones mediante las cuales los individuos entablan contacto y se transmiten información. Es evidente que la comunicación humana implica un sistema complejo de códigos interdependientes.

A lo largo de un solo día, cualquier individuo se comunica (comprende y expresa) mediante múltiples códigos y canales. Un instrumento privilegiado para la comunicación humana es **el lenguaje**, tanto oral como escrito, pero el oral no sólo es el primario, sino también el que presenta, abrumadoramente, mayor frecuencia de uso (muchas personas casi nunca escriben pero todos hablamos, a excepción, evidentemente, de algunas personas impedidas del habla); por eso, las lenguas evolucionan sobre todo en el plano oral y la escritura resulta más conservadora.

El ser humano no hereda la capacidad para hablar una lengua determinada en particular, sino que nace con la capacidad necesaria y suficiente para adquirir cualquier idioma, según sea el ámbito en que transcurra principalmente su primera edad, cuando se constituye el lenguaje articulado. En este sentido el lenguaje ha sido definido como un hecho social por ser exterior con relación a las conciencias individuales, en el sentido de que lo adquirimos como algo que ya existe cuando nacemos y porque ejerce una acción coercitiva sobre esas mismas conciencias, de modo que el adquirir una lengua y no otra modela de alguna manera nuestra forma de pensar (Dürkheim, Emile, 1974, 1993)³

Así, el lenguaje oral actúa como un macrosistema que se sirve para su proyección comunicativa de sistemas más primarios: la voz y el habla.

Desde que nace, el bebé utiliza de manera que refleja el más primario de estos sistemas —es decir, su propia voz, su propio sonido—, y lo hace en forma de llanto, grito y vocalizaciones para expresar sensaciones de agrado o desagrado: demanda de alimento, calor, cobijo, protección... Más adelante surgen las primeras sílabas que el niño utiliza con carácter inicialmente reflejo hasta que es capaz de emitir sus primeras palabras a las que otorga un claro significado; a partir del momento en que el niño es capaz de establecer la relación palabra-significado, es cuando podemos hablar del verdadero inicio del lenguaje.

³ Citado por M^a Victoria Reyzábal, 1997.



Para llevar a cabo su función comunicativa, el lenguaje oral precisa, por tanto, de la voz como vehículo sonoro y del habla como sistema articulatorio que recurre a un código convencionalmente establecido: la lengua propia de una comunidad humana.

Desde esta perspectiva, la voz trasluce la vida psíquica y emocional de quien se expresa y en ella subyace una compleja acción de nervios, huesos, cartílagos y músculos, que implica al cuerpo de manera global. Sirve de vehículo para la emisión de las palabras y éstas a su vez lo son para comunicar, intercambiar o compartir nuestras emociones, sentimientos, conceptos, opiniones o juicios de valor.

La eficacia de nuestra actividad comunicativa depende en gran medida de la calidad de nuestra voz.

En términos fisiológicos, y de manera muy sintética, participan en la producción de la voz fundamentalmente el **sistema respiratorio**, que nos provee del aire necesario para espirar y hacer posible que la voz, una vez producida por **las cuerdas vocales**, salga al exterior sumamente enriquecida en timbre y sonoridad, gracias al impacto que hará al proyectarse sobre diferentes estructuras óseas (vértebras cervicales, huesos del paladar, cráneo y parte frontal de la cara), que en conjunto actúan como verdaderos **órganos resonadores**.

Todo este proceso el ser humano lo ha incorporado “naturalmente”⁴, y es por ello que se considera a la palabra como un acto tan natural, una cualidad tan difundida, que toda persona normalmente constituida debiera poseerla.

Ahora bien, hasta aquí he tratado sintéticamente de explicar como el ser humano adquiere el lenguaje y cuál es el soporte fisiológico que utilizamos para hablar.

⁴ Para la mayor parte de la gente la laringe es sólo el órgano productor de la voz que bajo el control del cerebro favorece la comunicación oral humana. Aunque la fonación es la función de la laringe mejor conocida, esta no es la única ni la principal.

En efecto la fonación es una función secundaria. Hay multitud de animales que tienen laringe pero no la usan para emitir sonidos. Las funciones vitales de laringe y la razón de su aparición en el desarrollo de nuestra especie son: 1) respiratoria cuando se abre para permitir el paso del aire a los pulmones 2) protección del aparato respiratorio en el momento de la deglución y la última de todas la fonación que tienen en el canto su más alta expresión y que se consigue cuando la laringe vibra al paso del aire produciendo el sonido.



Ahora pasamos a analizar cuáles son las condiciones o que variables se ponen en juego al utilizar la voz en la vida cotidiana para luego, compararlo con el uso de la voz en el teatro.

El uso de la voz en la vida cotidiana

Ya he explicado que el lenguaje humano es la expresión de ideas por medio de sonidos combinados en palabras, y de palabras en oraciones, y que esta combinación se corresponde con una equivalente combinación de pensamientos. Ahora bien, pensemos en una conversación normal entre dos personas. ¿Qué elementos podemos identificar desde lo vocal-sonoro?

Lo primero es la intención comunicativa del uso del lenguaje. Hablan para algo, con un objetivo. A su vez por su forma de hablar podemos identificar en los hablantes sus características:

- 1) Sociales (la profesión u ocupación que define la forma de hablar –sociolecto-);
- 2) Psicológicas (seguro, inseguro, presumido, humilde, etc.) y;
- 3) Etarias (a través de la voz se puede identificar la edad)

Si miramos el aspecto espacial, la mayor parte de las conversaciones en la vida cotidiana tienen lugar en espacios relativamente pequeños y sin un excesivo ruido de fondo. En la conversación no existe la necesidad de una producción de voz elaborada de forma artificial; siempre que sea audible y transmita nuestra intención, cualquier calidad de resonancia servirá. Si la persona con quien estamos conversando tiene una fluidez semejante a la nuestra en el idioma en que hablamos, no tendremos ninguna necesidad particular para definir ampliamente los sonidos del habla. Podemos utilizar palabras incompletas, elisiones, frases no acabadas, y no tendremos problemas, sobre todo si la otra persona puede ver nuestros labios y leer nuestras expresiones y nuestros gestos. Así cada uno hace el uso que mejor le parece de los aspectos melódicos de la voz. Utiliza el tono (agudo o grave), el volumen (alto, medio o bajo) y el ritmo (lento o rápido, con uso de pausa y silencios) de acuerdo a sus características y necesidades.

Tampoco aparece una necesidad de conservación de aire; ya que podemos formar nuestros pensamientos en frases que se acomoden a nuestra respiración. En síntesis podemos resumir, en la vida cotidiana utilizamos la voz bajo estas condiciones:



La comunicación parte de un discurso propio: cada uno habla desde “uno”, esto quiere decir utiliza las palabras que le son propias –y que organizan su propio discurso- y en general con el tono, volumen y ritmo que le quedan más cómodos. Además como el discurso es propio, la adecuación del aire a ese mensaje también es personal.

Hay posibilidades de corrección: si hay mala dicción – producto de una mala articulación- y algo no se entiende se puede repetir una y mil veces esa palabra o frase hasta hacerse comprender

Requiere una utilización con poca exigencia del aparato fonador: generalmente el uso de la voz al darse en espacios pequeños –una habitación- y con pocos interlocutores a poca distancia no demanda, para hacerse escuchar, demasiado esfuerzo del aparato fonador.

Hasta aquí he desarrollado como el ser humano adquiere su capacidad de comunicación a través del lenguaje oral; fisiológicamente qué involucra la fonación y he identificado sintéticamente que variables se ponen en juego cuando dos personas se comunican a través de este código en la vida cotidiana. Pasemos a analizar ahora qué pasa con el uso de la voz en el hecho teatral.

El uso de la voz en el teatro

A simple vista, cuando miramos el uso que se hace de la voz en la vida cotidiana y en el teatro podría parecer que hay muchas condiciones que se repiten –espacio, intención comunicativa, uso de un código, etc.-, pero a pesar de estos puntos de contactos, considero que hay dos características del hecho teatral que condicionan de manera determinante el uso de la voz: **su condición de hecho artístico y su artificialidad.** Variables interrelacionadas y no menores de atención que debemos tener en cuenta al analizar el fenómeno vocal.

Si acordamos que el hecho teatral es una creación artística que se puede considerar como una obra de arte; que toda obra de arte persigue un fin comunicativo y que para comunicar utiliza un código más de los creados por el hombre: el lenguaje artístico; y que el artista para transmitir sus ideas, sueños, esperanzas o sentimientos expresa imágenes de la realidad física o humana, crea copiando, evocando o re-inventando lo que ve en el mundo cotidiano, el uso que hará el actor-artista de su voz excederá ampliamente el uso cotidiano.



Porque si bien busca la comunicación de un mensaje –como en la vida cotidiana además debe hacerlo de **una manera artística**. Esto lo llevará a contemplar un sin número de elementos técnicos que en la vida cotidiana no son necesarios tener en cuenta.

Imaginemos una situación de representación donde un actor debe componer un personaje de una obra de W. Shakespeare. Desde lo vocal ¿qué variables se ponen en juego que podemos analizar?

En primer lugar el actor debe “hablar por el autor”, en este caso Shakespeare. Debe incorporar, dar vida y credibilidad a un lenguaje totalmente alejado de “su cotidianeidad”. Esto implica desde lo técnico entrenar su capacidad de aire en función de los parlamentos que deba decir. Ya no es como en la vida cotidiana que el sujeto adapta su aire a “sus propios textos”, a sus palabras. Si el actor no puede administrar correctamente su aire, primero corre el riesgo de “cortar” el texto en cualquier lugar, dándole un sentido distinto al que el autor plantea y en segundo lugar comienza a fatigar sus cuerdas vocales.

Su dicción debe ser perfecta, porque en el teatro no existen las mismas posibilidades de corrección cuando algo no se entiende. El actor no puede repetir su texto una y otra vez hasta que el espectador entienda lo que está diciendo. Esto se debe a que la palabra “dicha” sufre una evanescencia rápida, a diferencia de la palabra escrita que queda en un soporte: el papel.

El volumen debe ser el adecuado a la capacidad de la sala. Debe garantizarse proyectar bien la voz para que lo escuche tanto el espectador que está en la primera fila como el que está en la última. Esto en la vida cotidiana no es necesario, ya que como dijimos anteriormente la comunicación generalmente se da en espacio reducidos y con pocos interlocutores.

A esto debemos sumar la caracterización del personaje. En la vida cotidiana mencionamos que utilizamos el tono, volumen y ritmo que nos quedan cómodos. Pero en el teatro uno de los elementos que lo distingue de otras disciplinas artísticas es que el actor “se debe convertir en otro”, debe componer un personaje. Y esta composición involucra el plano psicológico, el físico y vocal. Todos estos planos están íntimamente relacionados y una característica que se defina desde un aspecto condicionará a los otros dos. Por ejemplo si el personaje es desde lo psicológico tímido, esto determinará una composición física y una manera de hablar. Si desde lo físico determinamos que es viejo, tendrá una psicología particular y una forma de hablar determinada. Otras veces la forma de hablar –el ritmo, la entonación- determina como es el personaje desde lo físico y desde lo psíquico. Lo que es claro es que desde lo vocal la composición de



personajes implica que el actor deberá exigirle a su aparato fonador entonaciones que no son las cotidianas: voces agudas o graves, carrasposas de viejos, grandes volúmenes y susurro, forma de hablar analfabetas o cultas, etc. Esta necesidad técnica requiere tener un buen entrenamiento físico y un conocimiento cabal de sus posibilidades sonoras para no lesionarse el aparato fonador.

Ahora imaginemos una puesta en escena realista. ¿Qué elementos podemos identificar que condicionen la emisión vocal?

El texto es más cercano que si fuera una tragedia de Shakespeare, pero no por ello el actor se puede dar el lujo que no se le entienda –dicción- o no se le escuche – proyección- ya que el espacio de representación es el mismo: un teatro.

La composición de personajes, con todo lo que implica, también aparece como un elemento común con el ejemplo anterior. La entonación de los textos tal vez pueda aparecer como diferente, ya que el actor debe dar arriba del escenario esa sensación de “cotidianeidad” propia del estilo. Esto determinará un uso de volúmenes, tonos y ritmos más cercanos con lo cotidiano pero no exactamente como en ella.

Es decir, al interpretar un papel naturalista, la mayoría de las interrupciones, elisiones e irregularidades del habla normal deberán reproducirse pero sin que los sonidos del habla suenen distorsionados. Para explicar mejor este concepto tomaré un ejemplo propuesto por Michael Mc Callion en su trabajo *El libro de la Voz*. Un método para preservar la voz y dotarla de la máxima expresividad: “Por ejemplo en la vida real, la frase “Un día habló de lo oculto de un hombre” se pronuncia como “un díhabló de loculto dun_ombre”. No es deseable que suene como un ejercicio de dicción sobre el escenario ni enunciar cada sonido posible con una claridad exagerada: “un día:bló de lo:culto de un ombre” Si la dicción normal confunde al público, se puede modificarla un poco manteniendo el ritmo del habla normal, y quizá la frase acabe más o menos algo así: “un día:bló de lo:culto de _un_ ombre”. Esto se aceptaría como habla normal.” (pág. 177)

Otro elemento que modifica la emisión, y que he pasado por alto hasta el momento, es la emoción. Si consideramos al ser humano desde una concepción holística donde el cuerpo, la mente y la energía están en constante interrelación, cualquier modificación en uno de estos planos incidirá sobre los otros. Así desde esta concepción, generalmente en la vida cotidiana cuando uno se emociona aparecen inmediatamente manifestaciones físicas. El ejemplo más conocido es “el nudo en la garganta” que modifica la emisión.



Esto también le sucede al actor cuando está íntimamente involucrado con su personaje y la situación que debe vivir, el punto es que no puede permitirse el lujo que la emoción interfiera sobre la emisión del mensaje. Por lo tanto es también un trabajo técnico que el actor debe desarrollar poder lograr intensidad en sus emociones y que éstas no afecten su emisión. Por ejemplo llorar y hablar, estar desesperado y que se entienda todo lo que dice, ir muriendo lentamente y que se escuche y se entienda hasta el último texto, etc.

Por último imaginemos otra propuesta escénica más cercana a una estética postmoderna.

En este caso las exigencias vocales serán otras. De pronto no hay mucho texto para decir o al director no le interesa que ese texto llegue claro y limpio al espectador, pero si le interesa generar continuamente ruptura de sentidos a través de cambios bruscos de volumen, de ritmos, uso de tonos no cotidianos. O propone crear climas sonoros a través de la voz en vez de usar una banda sonora grabada. O le interesa que los personajes se comuniquen a través de sonidos no convencionales mientras generan distintas imágenes corporales. Como vemos hay algunos elementos que condicionan la emisión que han variado y otros no. Tal vez no necesitemos una “pulcritud” en el decir –por que tal vez no haya ningún texto que decir pero si necesitamos conocer nuestras posibilidades vocales para no “lastimarnos” al generar sonidos y voces extra-cotidianos. También aparece como necesario, al igual que en las otras poéticas, un buen entrenamiento físico para no agotarse durante la representación. La propuesta espacial puede cambiar, y por lo tanto van a variar las características acústicas del espacio de representación. Es decir hay un espacio que contiene la puesta en escena, pero tal vez no sea necesariamente un teatro a la italiana. Y a pesar de que no se esté comunicando un texto, si hay una intención comunicativa que debe ser bien recepcionada por el espectador.

En síntesis podemos resumir, en el hecho teatral utilizamos la voz bajo estas condiciones:

La comunicación parte de un discurso ajeno, el texto del autor: esto implica muchas veces formas de hablar alejadas de lo cotidiano (teatro en verso, teatro clásico, sainetes y grotescos, etc.)

No hay posibilidades de corrección: si algo no se entiende -debido a una mala dicción- o algo no se escucha –debido a una deficiente proyección– no se puede volver a repetir la frase

Requiere una utilización con gran exigencia del aparato fonador: o por un lado, por los artificios propios del teatro: comunicarse con el compañero de escena como si estuviéramos solos pero



compartiendo el mensaje con un sin número de espectadores distribuidos en grandes espacios convencionales – teatros- o no convencionales –estacionamientos, la calle, etc.-; o y por otro, por el uso estético-artístico que debemos hacer de la voz: sonidos y voces extra-cotidianas, juegos vocales, composición de personajes con características muy concretas desde lo vocal (viejo con voz carrasposa, personajes que hablan con un tono muy agudo o muy grave, que son gangosos, seseoso, etc.)

CONCLUSIONES

El habla es comunicación. Y esto se da tanto en la vida cotidiana como en el teatro. Pero en la vida cotidiana no es fundamental poseer una buena administración del aire, ya que el emisor va acomodando las frases al requerimiento comunicacional.

La palabra hablada tiene mayor evanescencia que la palabra escrita. Esto implica que si en la vida cotidiana algo del mensaje no se entiende, se soluciona con la posibilidad de repetición. En el teatro esto está vedado. Por eso generalmente en nuestras clases decimos “palabra dicha, es palabra perdida” ¿Qué queremos decir con esto? Si nos equivocamos, si no articulamos bien, si no la dijimos con la entonación adecuada, si no se escuchó, no puedo volver atrás y repetirla, por eso “es palabra perdida”, porque hay una sola oportunidad de emisión.

Si no se entiende se pierde una parte de la información. Esto requiere por lo tanto de un entrenamiento técnico –una buena articulación de los fonemas para lograr una buena dicción- que la vida cotidiana no exige.

En la vida cotidiana los interlocutores se dan en pequeñas cantidades y en espacios reducidos. La posibilidad de comunicación es más fácil. En el teatro es todo lo contrario y por lo tanto este aspecto requiere también de un entrenamiento técnico, tener claro el espacio de trabajo y hacia donde emito.

El teatro es una manifestación artística. Si aceptamos que el arte está para mostrar otro mundo distinto al cotidiano, este sólo hecho pone sobre la espalda del actor toda la responsabilidad de lograr “un mundo sonoro bello de oír”. Ya sea emitiendo un texto, generando sonidos, o componiendo voces extra-cotidianas el uso que se debe hacer de la voz debe contener ese condimento artístico que en la vida cotidiana no es tan importante. Y si una parte importante de la puesta en escena pasa por la propuesta textual, al actor le cabe la responsabilidad de que se le escuche y se le entienda y que la entonación sea la adecuada. Para



esto es necesario que entrene e indague las mil y una posibilidades de decir un parlamento, para encontrar los matices que cada texto propone.⁵.

¿Y que pasa con la voz y la emoción? Generalmente en la vida cotidiana una emoción fuerte “quiebra” la voz. Pero el disertante puede recomponerse y seguir con su discurso repitiendo la frase. En el teatro, que es puro artificio, el actor debe emocionarme, ser verosímil en esa emoción y a pesar de eso no permitir que se le cierre la garganta ya que se le debe seguir escuchando y entendiendo. ¿Y con el susurro y el cuchicheo? En la vida cotidiana cuando susurramos algo en oído de una persona el objetivo que perseguimos es que me escuche mi interlocutor, pero no el resto de las personas de los alrededores. En el teatro se debe lograr la misma impresión, el mismo artificio de “te digo un secreto” pero compartido por todo el público, incluso los de la última fila. Esto, nuevamente requiere entrenamiento.

El actor debe poder reconocer las capacidades acústicas del lugar de representación, “testear” cual es el volumen más bajo que puede utilizar en ese lugar y tener una imagen clara del espacio para proyectar la voz en todas direcciones.

¿Y qué podemos decir de la voz y las exigencias de la caracterización? A veces la caracterización requiere utilizar tonos, volúmenes y ritmos distintos a los que utilizamos en la vida cotidiana. Otras veces se deben componer “caracteres” o “biotipos” que utilizan una particular manera de articulación de los fonemas como sucede por ejemplo en el sainete: hablar en lunfardo, como un turco, gallego o alemán, etc. O llevar adelante personajes de poéticas tan diversas como teatro griego, en verso, isabelino, siglo de oro español, Commedia dell´arte, etc. O sino se deben componer personajes de poéticas más vanguardistas que por ejemplo se comunican a través de sonidos extra-cotidianos, que utilizan tonos y volúmenes que demandan gran exigencia del actor.

⁵ Como ejemplo de indagación minuciosa de las formas de “entonar” un texto, recomendamos al lector, entre otros materiales: Capítulo 7 – Dicción y Canto del libro La construcción del personaje del maestro Constantin Stanislavski. O el trabajo propuesto por Hedy Crilla en su libro La palabra en acción.



En la introducción de este trabajo señalé que buscaba dar algunos fundamentos sobre la necesidad de entrenamiento vocal. Creo que este es un modesto aporte para que el teatrista⁶ reflexione sobre la importancia que tiene la voz como instrumento de expresión del actor.

Generalmente, en nuestro ámbito, al momento de poner en escena una obra, el trabajo sobre el aspecto vocal queda relegado a un segundo plano. Prima la búsqueda de la organicidad, el tránsito por el conflicto, la búsqueda de las relaciones entre los personajes, el espacio, la escenografía, iluminación y sonido. Se descuenta que la entonación será resultado de la indagación corporal y que el actor ya posee una buena dicción y proyección. Y esto no siempre es así. Intento a partir de este trabajo poner el trabajo vocal en el mismo nivel de importancia que cualquiera de los otros aspectos que recién mencioné. ¿Por qué no comenzar una búsqueda de personaje a partir de su forma de hablar? ¿Por qué no probar distintas maneras de decir una frase y no suponer que la única manera de hacerlo es la que resulta del tránsito por la situación? ¿Por qué no indagar posibilidades de resonancia que ayuden a la caracterización del personaje en vez de quedarnos con lo primero que aparece al momento de la composición?

En este sentido y como cierre comparto las palabras de Uta Hagen cuando en su libro “El arte de Actuar” expresa “Todo actor que desee llamarse artista, que quiera que su trabajo sea verdaderamente una obra de arte, ha de empezar por convencerse de que es un error creer que actuar es instintivo, que no se puede aprender a actuar. En el arte, el proceso de aprendizaje nunca termina y las posibilidades de crecimiento son ilimitadas” (pág. 11) Y yo agrego, por eso el entrenamiento se hace indispensable.

1- Como ejemplo de indagación minuciosa de las formas de “entonar” un texto, recomendamos al lector, entre otros materiales: Capítulo 7 – Dicción y Canto del libro La construcción del personaje del maestro Constantin Stanislavski. O el trabajo propuesto por Hedy Crilla en su libro La palabra en acción.

⁶ “Entendiendo el término teatrista como abarcativo de la actividad teatral, un teatrista es un hacedor del teatro, un **actordirector** capaz de generar sus propias propuestas, un **director-actor** capaz de conducir un grupo y autogestionar y defender su propio trabajo con una sólida formación, un **actor-director-investigador** capaz de solventar las necesidades que conlleva toda búsqueda artística” Ferrari, Daniela: (febrero 2003) Cuadernillo Curso Introdutorio – Año 4 – N° 4, Facultad de Arte, UNCPBA, Tandil, Bs. As.



2- “Entendiendo el término teatrista como abarcativo de la actividad teatral, un teatrista es un hacedor del teatro, un **actor-director** capaz de generar sus propias propuestas, un **director-actor** capaz de conducir un grupo y autogestionar y defender su propio trabajo con una sólida formación, un **actor-director-investigador** capaz de solventar las necesidades que conlleva toda búsqueda artística” Ferrari, Daniela: (febrero 2003) Cuadernillo Curso Introdutorio – Año 4 – N° 4, Facultad de Arte, UNCPBA, Tandil, Bs. As.





BIBLIOGRAFÍA

- A.A.V.V.: (2003) Cuadernillo Curso Introdutorio – Año 4 – N° 4, Facultad de Arte, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Canuyt, George: (1958) La Voz, Buenos Aires, Ed. Hachette.
- Crilla, Hedy: (1998) La palabra en acción. Transcripción, comentarios y desarrollo de Cora Roca, Bs. As. Instituto Nacional del Teatro
- Hagen, Uta y Frankel, Haskel: (1990) El arte de actuar. La técnica de Uta Hagen, México, Arbol Editorial.
- Mc Callion, Michael. (1998) El libro de la voz. Un método para preservar la voz y dotarla de la máxima expresividad, Barcelona, Urano.
- Reyzábal, M^a Victoria: (1997) La comunicación oral y su didáctica, Madrid, Ed. La Muralla S.A.
- Stanislavski, Constantin: (1999) La Construcción del personaje, Colección Cine y Comunicación, Madrid, Alianza Editorial, Primera Edición en “Área de conocimiento: libro práctico y aficiones”
- Valiente, Mario: Clases teóricas en la cátedra Educación de la Voz III



EXPRESIÓN CORPORAL I

BIENVENIDA A LA MATERIA

Curso Introdutorio

Profesor Asociado: Mg. González, Gabriela

J.T.P.: Mg. Errendasoro, Belén

J.T.P.: Prof. Guasone, Valeria

Cuerpo Docente:

Profesor Asociado Lic. Gabriela González Magister.

Docente, Directora de Teatro e investigadora. Docente de las Cátedras Expresión Corporal I y de Dirección Teatral, Unicen.

Especializada en Inglaterra en Análisis de Movimiento (sistema Laban) y estudios somáticos del cuerpo, así como en estudios sobre Performance en el marco de estudios teatrales contemporáneos. Ha dictado cursos de análisis de movimiento y sobre Comunicación no verbal en La Casona, Barcelona, en La Plata, Córdoba, Buenos Aires y Tandil.

J.T.P.: Mg. Belén Errendasoro

Bailarina, actriz, coreógrafa e investigadora. Docente de las materias Expresión Corporal I y Rítmica. Además, dicta clases de Entrenamiento Corporal, Composición Coreográfica y Práctica Escénica en distintas instituciones artísticas. Se ha formado en diferentes técnicas de trabajo corporal como Body-mind Centering y Feldenkrais. Recientemente ha finalizado la Maestría en Teatro – Mención Actuación en la Facultad de Arte (UNICEN).

J.T.P.: Prof. Valeria Guasone

Profesora de Teatro, actriz e investigadora. Cursa la Maestría en Teatro (UNICEN). Da clases de teatro y expresión corporal a adultos y niños de distintas edades.

INTRODUCCIÓN SENSIBLE AL UNIVERSO DEL MOVIMIENTO EXPRESIVO

El primer escalón en este proceso de transformación, representado por el Curso de Ingreso, está poblado no sólo por el cuerpo individual sino también por el cuerpo grupal, como entidad de base para la experiencia de trabajo.



El cuerpo – qué es para cada una/uno, cómo es percibido, cómo nos constituye- se define indefectiblemente en relación con el otro/ otra. Siendo esa otra/otro ya la compañera de cursada y de carrera, de espectáculos, los cuerpos de actrices/ actores, de públicos, y también quienes no comparten la experiencia artística.

Este mundo “artístico” de sensibilidades y habilidades particulares se encuentra al alcance de todo aquel que desee descubrirlo. Ese deseo tuyo por descubrir, que te ha traído hasta esta institución y este Curso de Ingreso, es el que guía el camino de aprendizaje posible en nuestras clases; queremos y creemos que es posible acompañarte y estimularte a ir por más, pero no creemos que sea posible enseñarte a sentir ese deseo de descubrir, vos sos la dueña/ dueño de ese motor y nadie más.

En el caso de Expresión Corporal, como toda el Area Teatral, este descubrimiento es a su vez autodescubrimiento; es aprender en el hacer con el propio cuerpo y a través de la experiencia personal,

conociéndose,

cuestionándose,

arriesgándose,

explorándose

en cada una de las propuestas elaboradas por la cátedra.

Aquello que estés dispuesta/ dispuesto a traer a las clases: tu cuerpo, tu movimiento, tu expresividad, tu voz, tu sensibilidad, tus imágenes, tus tiempos, tu musicalidad, tu fortaleza, tu delicadeza, tu torpeza, tus emociones, son la esencia de este proceso que vamos a empezar juntos; son el valiosísimo material con el que vamos a dar forma a este universo de cuerpos expresándose, comunicándose, creándose día a día.

Les damos así la bienvenida, como a cada nueva promoción, con una gran alegría de encontrarnos en este camino, con mucha curiosidad por conocerlos y deseo de hacer de la cursada de esta materia un espacio de creación y contenido, no sólo para Uds. sino también para nosotros.

Cordialmente,

Gabriela González - Belén Errendasoro - Valeria Guasone



PROGRAMA COMENTADO EXPRESIÓN CORPORAL I

En el programa de Expresión Corporal I van a encontrar inicialmente la relación entre esta materia y las Corporales II y III (ubicadas en el 2do y tercer año de la carrera) que se plantea como una continuidad.

Estas tres materias se estructuran en base a dos ejes fundamentales: Eje del Movimiento y Eje de la Dramaturgia del Cuerpo. Los contenidos de cada uno de estos ejes definen el perfil de las tres materias y se van entrelazando y superponiendo de diferentes formas en cada año.

Con respecto a la especificidad de Expresión Corporal I se plantea inicialmente la perspectiva metodológica que orienta la propuesta ya que es fundamental pensando las diferentes formas existentes a la hora de aproximarse al entrenamiento corporal del actor. La propuesta de Expresión Corporal I es acercarnos al trabajo corporal a partir de la mirada de la Educación Somática: nos estudiamos, miramos, trabajamos, pero “desde adentro”; los espejos no sirven y la medida de calidad no la tiene la mirada de afuera si no el registro propio (la percepción “desde adentro”).

Con respecto a los contenidos verán que se organizan en Módulos que se van desarrollando a lo largo de la cursada. Se plantea una progresión que paulatinamente lleva hacia la creación consciente de una escena cuyo lenguaje es el corporal.

Toda esta propuesta tiene unas razones que se desarrollan teóricamente en el apartado Fundamentación: allí se nombran autores, artistas y líneas de investigación que hacen a esta propuesta. Para poder profundizar sobre qué dicen y qué hacen estos autores en la parte de la Bibliografía encontrarán libros y fuentes distintas.

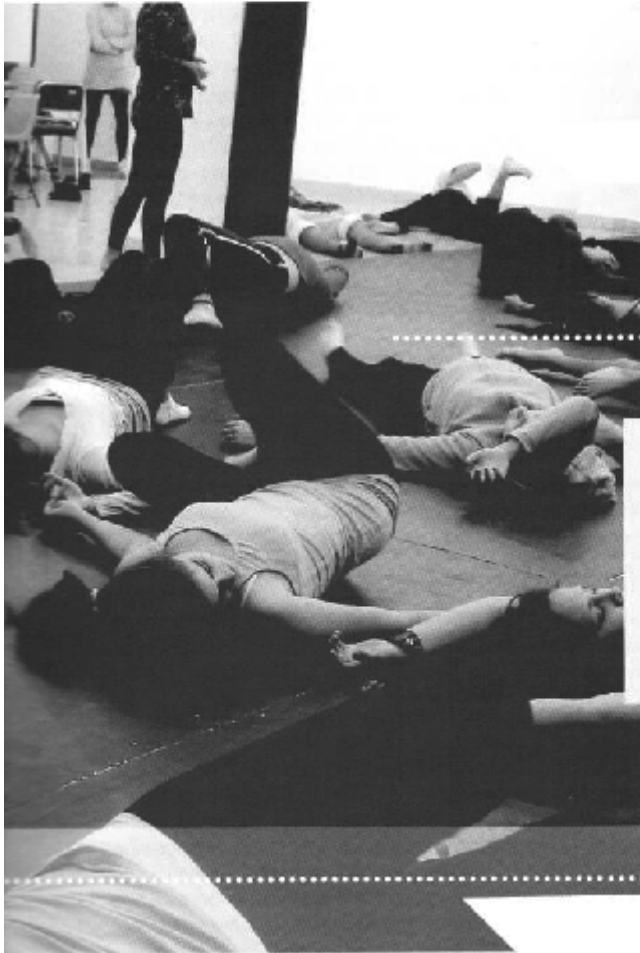
Sobre el final del programa encontrarán detalles sobre la evaluación y acreditación de la materia: trabajos prácticos; exámenes parciales; final y final libre.

MATERIAL DE LECTURA: "Reflexiones sobre lo Corporal. Mesa redonda" de Gabriela González, Belén Errendasor, Valeria Guasone.

El siguiente material es una conversación. Por lo tanto los invitamos a “escucharla” mientras la leen. En este material van a encontrar algo de la manera en la que se trabaja en la cátedra de Expresión Corporal. Las/ los invitamos a leerlo y hacerse millones de preguntas.

Reflexiones sobre lo Corporal

Mesa redonda



Valeria Guasone¹
Belén Errendasoro²
Gabriela González³

En el marco del Proyecto de investigación *Formas de la escucha corporal: los estudios del movimiento y las problemáticas del registro y documentación de la experiencia*, se llevó a cabo en los primeros meses de 2012 en la Facultad de Arte de la UNCPBA el Seminario de formación en Análisis del Movimiento Laban dictado por Gabriela González, profesional certificada en el Sistema por la *Surrey University* y el *Labanotation Institute*, Inglaterra. El mismo fue de carácter gratuito y contó con asistentes invitados especialmente a participar del mismo.

El seminario duró 30 horas divididas en encuentros de tres horas. La estructura del mismo se organizó en función de las Áreas que conforman el Sistema Laban: Área Cuerpo, Área Espacio, Área Cualidades y Área Forma. Se estudiaron cada una de las áreas por separado en el orden mencionado.

7

Guasone / Errendasoro / González: 7-15

¹ Profesora de Juegos Dramáticos, Profesora de Teatro, Curso la Licenciatura en Teatro (UNCPBA), Ayudante Alumnus de la Cátedra Expresión Corporal I, Facultad de Arte, UNCPBA, Miembro del Proyecto de investigación *Formas de la escucha corporal: los estudios del movimiento y las problemáticas del registro y documentación de la experiencia* (Dirección Gabriela González), Coordinadora de Taller de Juego Teatral en Clínica del Corazón (Clínica Chacabuco, Tandil).

² Licenciada en Teatro, Profesora de Teatro, Profesora en Juegos Dramáticos, Intérprete Dramático, Profesora Nacional de Danzas Nativas y Folklore, Maestro Especializada en Educación Primaria, Profesora de Piano, Posgrado: Maestría en Teatro -Monción Actuación-, Universidad Nacional del Centro (en curso).
 Investigadora Cat. IV (Programa Incentivos), Proyecto: "Formas de la escucha corporal: los estudios del movimiento y las problemáticas del registro y documentación de la experiencia" (Dirección: Gabriela González), Proyecto: "Estudios sobre procesos de creación en artes del espectáculo" (Director: Martín Rosso).
 Ayudante de Primera Ordinaria Expresión Corporal I y Ayudante Interino Rítmica, Facultad de Arte, UNCPBA, Profesor Entrenamiento Corporal, Profesor Improvisación y Producción Coreográfica II -L.P.A.T. Nº 4 (2º Año Danzas Folklóricas), Profesor, Lenguajes Artísticos - Expresión Corporal, Escuela Nacional "Emesín Sábato" - U.N.C.P.B.A.
berrendasoro@hotmail.com 14 de Julio 119.

³ Licenciada en Teatro, Master en Práctica de Teatro Contemporáneo (Lancaster, UK), Master en Estudios Somáticos y Análisis del Movimiento Laban (Surrey, UK), Doctoranda Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, Investigadora Categoría 3 (Programa Incentivos), dirige el Proyecto de investigación *Formas de la escucha corporal: los estudios del movimiento y las problemáticas del registro y documentación de la experiencia*, Prof. Adjunta Expresión Corporal I, Facultad de Arte, UNCPBA.
maria.gabriela.gonzalez@gmail.com; Arenales 228, Tandil.



Reflexiones sobre lo Corporal.

Mesa redonda

Del Área Cuerpo que analiza ciertas cuestiones del movimiento en el cuerpo, se abordaron movimiento gestual, movimiento postural; movimiento desde el centro, movimiento periférico; iniciación; partes activas y pasivas.

Sobre el Área Espacio que analiza inevitablemente dónde ocurre el movimiento, se trabajaron los conceptos de espacio total y kinesfera; niveles; direcciones; dimensiones; planos.

Con respecto al Área Cualidades que se pregunta sobre el cómo del movimiento, se estudiaron cualidades de movimiento -fluidez, fuerza, atención/espacio, tiempo-; modulación; intensidad; concatenación y simultaneidad del movimiento; estados; acciones básicas; impulsos.

Por último, del Área Forma que estudia las formas que el cuerpo adopta en el movimiento, se abordaron las formas fluida, direccional y tridimensional o de amoldamiento.

El Sistema Laban, en tanto herramienta que permite registro y observación del movimiento en su aspecto expresivo, es un buen punto de partida para reflexionar sobre diferentes aspectos que hacen la problemática de la *escucha* o registro del movimiento. *Escucha* en cuanto proceso personal pero también entendida como el acto de observar y registrar el movimiento de otro. En este sentido el objetivo del Seminario fue, además de la formación, fomentar un espacio de reflexión e intercambio sobre el tema del acto de escucharse entre profesionales de lo Corporal que ejercen en la ciudad de Tandil. La ubicación en la misma comunidad permite hablar de problemáticas comunes así como de diferencias y particularidades propias de prácticas e instituciones individuales.

Los participantes incluyeron a los miembros del grupo de investigación a cargo del Proyecto: Jerónimo Ruiz, Valeria Guasone y Belén Errendasoro, además de otros especialistas en trabajo corporal y vocal que ejercen hace muchos años su profesión en diferentes ámbitos de la ciudad de Tandil. Ellos fueron: Josefina Villamañó (Expresión Corporal - Teatro), Paulo Valetutto (Danza - Terapias Alternativas), Manuela Pose (Teatro - Danza), Rubén Maidana (Teatro - Voz - Yoga) y Lucía Rodríguez (Expresión Corporal - Teatro).

La conversación presentada a continuación es una desgrabación de la Mesa Redonda que dio forma al cierre del Seminario y a la que asistieron casi todos los participantes (excepto Lucía Rodríguez y Manuela Pose). Se encontrará en los siguientes párrafos una reflexión sobre el sentido y valor que le atribuyen cada uno de los asistentes a los conceptos del Sistema Laban en función de sus áreas de trabajo. Así mismo se reflexiona sobre aspectos metodológicos de acercamiento a lo corporal y el diálogo entre vivencia y análisis en el marco de los estudios corporales.



Segmentar para integrar

Jerónimo Ruiz: Yo creo que lo primero que recupero es esto del último encuentro. Más allá de que en los anteriores hayan salido muchas puntas, muchas zonas de las cuales apropiarse, en el último encuentro, trabajando sobre Forma -que es el lugar donde se integra el sistema, donde se pueden leer varias zonas del sistema que estuvimos trabajando por separado-, pensándolo: si fuese un lugar para agenciarme es ése. Más allá que sobre otros conceptos, sobre otras partes del sistema también haya tenido lugares simpáticos. Pero sí, lo del último encuentro fue incluso clarificador sobre realmente entender por dónde iba esto, de realmente poder ver no sólo las Cualidades de manera aislada, Cuerpo de manera aislada, sino poder verle la trama al movimiento. Eso fue, la idea de Forma donde justo se integra todo.

Gabriela González: Sí, en realidad es que de cada categoría yo puedo integrar las otras. La categoría Forma no puede existir sin la integración. Pero yo desde cada categoría puedo integrar las otras, debería. Lo que tiene la categoría Forma es que nos obliga pensar en la integración y que no puede existir si no estoy relacionando al menos dos cosas: Cuerpo y Espacio.

J.R.: Sí, además tiene que ver con la modalidad con la que fuiste planificando. Tratando de sesgar un poco.

G.G.: Sí, son como escaloncitos. Cómo integro cosas si no sé cuáles son las que se están integrando.

Belén Errendasoro: Yo creo que algo de eso me pasó porque todos nos quedamos con ganas en el último encuentro. Fue muy rico...

G.G.: Como si empezara a madurar algo...

B.E.: Sí, claro.

Paulo Valetutto: A mí esto que dicen me tranquiliza un poco porque yo estaba... me siento como un poco en el aire. Para mí esto es: se abrió una puerta que ni idea que existía, entonces ahora me encuentro con un montón de cosas. Que yo lo que te quería preguntar es cómo hago con esto para seguir trabajándolo, profundizándolo. Porque lo tengo ahí pero es como si no lo pudiera bajar.

G.G.: Sí, yo creo que en tu caso te perdiste uno de los aspectos más importantes, más importantes para mí, después ustedes estaría bueno que digan si están de acuerdo. Pero a mí me parece que el tema de las Cualidades y de la Forma son dos aspectos en los cuales el Sistema Laban suma, que por ahí en otras maneras de pensar el movimiento no están... Es muy lábil el tema de las Cualidades, de lo expresivo se va a la emoción, pero no es "emoción". Es ese espacio entre una cosa y la otra. Y me parece que es un aspecto importante para sumar a lo que hablamos visto de Espacio, eso por un lado. Y por otro lado, cómo seguirlo es algo que no va a venir naturalmente. ¿Cómo lo aplico? ¿Cómo hago para que esto no me quede en el aire? No va a salir espontáneamente porque es un nuevo marco que aplico a algo que ya está en funcionamiento. Entonces tengo que forzar algo que ya está en funcionamiento para que se abra la trama y doje lugar a estas cosas nuevas. Hay que hacer un esfuerzo. Yo por eso pensaba pedirles para tener una especie de continui-



dad, que ustedes se propongan "lo voy a aplicar en tal clase", "voy a trabajar tal cosa" y tener la oportunidad de que me inviten a ver algo de esa aplicación... Porque espontáneamente no se va a dar. A no ser que sean algunos conceptos que por alguna razón a alguno le haya entrado particularmente fácil y que diga "ah, ahora entiendo algunas cosas que ya estaba trabajando y simplemente ahora le pongo un nombre", entonces ahí sí. Si no, hay que hacer fuerza y decir "bueno acá me parece que tengo que probar tal cosa" ésa es la manera, proponérselo, hacer un poquito de fuerza y ver qué pasa. No sé si se entienden qué quiero decir con poner un poquito de fuerza.

Todos: Sí, sí, sí.

Calidades de Movimiento: Una vía posible para la ampliación del repertorio de movimiento

Rubén Maldana: Lo que quería compartir es que, por un lado, lo que pensé que iba ser una dificultad me terminó en algún punto favoreciendo.

Primeró, hacía mucho tiempo que yo no me ponía en el lugar de alumno, de que alguien coordinara, de despreocuparme de estar yo coordinando y despreocuparme de estar yo planificando, armando y coordinando. Entonces fue una sensación recontra buena el ponerme en alumno.

Otra cosa que estuvo buena fue el hecho de no saber nada. Creo que en algún punto "menos es más" porque hace que uno aborde las cosas de una manera más desprejuiciada, no tenés otra cosa para compararlo, otra cosa con qué mirarlo. Entonces por ahí veía que Paulo se enroscaba con una cosa y yo decía "pero estoy haciendo todo mal, a mí no me está pasando como a él", cosa que es hasta inconciente. Si tengo claro que en algún punto voy a necesitar o necesito hacer todo mucho más consciente, volverlo mucho más claro en mí para poder aplicarlo. Y yo sé que hay cantidad de cosas, de laburo, que yo puedo trabajar en las clases. Le tengo que encontrar como la vuelta para yo estar convencido. Los pasos por ahí son primero probarlo yo, o probarlo con alguien para después si probarlo en las clases. Para ver si la elucubración funciona. Y después sobre las clases también me quedó la última creo que sí fue de síntesis, pero me había quedado muy enganchado con la de los papelitos...

G.G.: Calidades...

R.M.: Sí, con Calidades. También fue como decir "¡qué complicado es esto!". Algo que a uno le parece que lo hacés como consciente y tratás de mantener la pauta. Pero empezás a reconocer cosas propias: desde no controlar la energía y cansarte al toque, hasta un montón de cosas.

Entonces sumado a esta idea de ponerse en el lugar de alumno, la otra cosa super importante tiene que ver con el reconocimiento de uno. De ciertos patrones de conducta, de movimiento, de energía. Ahora sí lo que necesito es lo que te decía la otra vez, leer. Yo tengo que entenderlo a nivel cabeza para después ver cómo termina bajando...

G.G.: En eso el Sistema Laban es perfecto porque es una red de categorías, es muy fácil de entender. Apunta a que uno entienda el movimiento. No nos podemos quedar sólo con las definiciones porque sabemos que ahí no está la clave. Esto que vos decís de poder pasarlo realmente por el cuerpo y entender esa definición, que por ahí como definición pueda parecer como muy clara o no muy clara, pero que cuando ocurre en el cuerpo se clarifica todo. Si hay algo que te aporta el sistema Laban es claridad, hay gente que lo acusa de demasiada claridad ¿Es posible ser tan claro cuando estamos hablando de movimiento?

J.R.: Por ahí volviendo a lo de Calidades, otra sensación que me quedó muy clara es -y digo sensación en referencia a lo conceptual- cómo a través del juego con Calidades enseguida florecen patrones de cada uno, la respuesta inmediata, la poca labilidad a veces, ¿no? Es una red que te enganchó de ahí y que si te ponés a hacer algo enseguida sale. Y te obliga, de alguna manera (en el buen sentido) a sacar eso, tu primera vulnerabilidad, tu forma más fácil. Pero a la vez te permite rápidamente concentrarte y -poniendo un poco el énfasis en cuál es y cómo es el movimiento o mezcla de calidades- poder hacer otra cosa rápidamente. Es como una doble herramienta. En seguida salió mi tendencia, lo que más fácil me sale, mi forma de entenderlo así -eso como lo más negativo- pero a la vez esa misma propuesta hizo que eso salga a la luz enseguida y ya encuentre una salida. Es solamente volver a ver los conceptos y tratar de hacerlo de forma diferente, no sé si me explico.

P.V.: Como un mapa que te indica para dónde salir.

J.R.: Claro, dentro del laberinto siempre voy hacia los lugares donde se cierra, donde yo siempre me pierdo. Y a la vez ése mismo mapa me da otra salida, o a mí me produce otra salida.

G.G.: Eso es interesante. Me acuerdo hace millones de años cuando estábamos empezando a dar clases de corporal con Martín (Rosso), me acuerdo que nuestra preocupación era que los alumnos tuvieran la capacidad -la posibilidad- de no hacer siempre lo mismo, que variarían, que cambiarían. Y en nuestra escasa formación les decíamos esas palabras, "varien, cambien, que prueben", pero no les decíamos *qué* ni *cómo* cambiar. Entonces eso deja al alumno en un lugar de error porque decís "¿qué vario?".





En términos de movimiento realmente la mera invitación a la variación es difícil que opere cambios porque nosotros estamos signados por nuestros patrones, estamos signados a hacer ese caminito. Y si no nos muestran una salida, otro camino, te quedás en la duda de cómo se podría variar. Algo se le tiene que abrir, de algún lado se le tiene que abrir esa posibilidad. El mero nombrar eso, yo como auto crítica lo digo muchos años después, el mero nombrar no va a hacer que la cosa ocurra. Porque es pre-verbal, el movimiento está organizado de esa manera, las conexiones neuronales están hechas de una manera...

R.M.: Aparte, los hábitos están hechos para ir, para que vos no tengas que estar pensando en lo que hacés cada vez que lo hacés...

G.G.: Exacto. Y entonces para variar hay que tener hilos fuertes que te quiten hacia otros caminos posibles y en eso me parece que está bueno. El Sistema Laban te dice: "bueno vos lo hacés así" y está bueno reconocerse para decir "puedo combinar de esta otra manera"; y ahí ya se abre un mundo.

J.R.: O identificar qué te queda cerca para combinar con eso que tenés y qué te queda lejos. Y es eso también, hablar de la variación o de qué variar no en términos afectivos o psicológicos. No variar en relación a imágenes como algo subjetivo. No encontrar la manera de variar en relación a, por ejemplo, "ahora caminen por un campo de espinas, ahora por un campo de chicle". Esto que vos decís aporta claridad.

Reconocer el lugar propio permite avanzar, de alguna manera propicia el avance. Me da la sensación de que es un movimiento natural; una vez que lo encontrás y estás, sólo empieza a avanzar. Ya empieza uno a avanzar y a buscar alguna otra cosa. Por ahí está en cómo está dispuesta la formación que yo tuve, dónde primero hubo un reconocimiento y luego ir a otra cosa.

Y lo mismo que decís de cómo variar el patrón, eso también es una suerte de patrón y no basta con decirlo, con mencionarlo, hay que también volver a otro tipo de estrategia práctica. Dar otro tipo de herramienta para que avance, es un tema. Salirse de uno para hacer otra cosa también es un patrón y es necesario a veces encontrar la manera de promocionar algo concreto para que eso suceda. No basta con decirlo. Se necesita algo más concreto propio del movimiento en sí mismo.

Modelos: Modelos epistemológicos - Modelos de cuerpo - Modelos de prácticas

Valeria Guasone: A mí con respecto a eso, a lo fuerte de los patrones pensaba que hay una tendencia en mí de pensar que siempre tengo que ir más allá de lo que tengo. Proponerme de entrada eso. Hasta que tuve que amigarme con esa idea de lo que tengo, para aceptarlo y después ir más allá. No desacharlo. Y eso me costó. Los primeros encuentros me descubrí yendo muy en contra de eso y pensándolo mucho. En cualquiera de las actividades que hacíamos me encontraba en esa situación de estar reconociéndome a nivel de movimiento en patrones y tendencias y de siempre querer ir más allá. Porque es más rico, por la creatividad... Hasta que tuve que amigarme con esa idea de que "es lo que tengo".

Y lo que me ayudó fue la claridad que hubo siempre. Lo sentía en el grupo y lo sentía en mí también. Hacía dónde estábamos yendo, qué estábamos trabajando. Y los momentos de reflexión, ya sea en los inicios o en medio de las actividades, para mí eran como muy... para bajar. Y eso me tranquilizó.

P.V.: A mí me costó mucho disociar eso. Vivenciándolo y aprendiéndolo. Me costó mucho eso. Entonces me hacía estar en este estado, que no podía ni registrar -porque me quedaba sentado- y ni anotaba y no me podía entregar completamente a lo que estaba viviendo. Como que eso también me quedó ahí, lo tendría que hacer de cero, de vuelta como para poder...

V.G.: Que no sería de cero.

P.V.: Claro, que no sería de cero. Yo pensaba eso, que no estoy acostumbrado, no tengo práctica en trabajar de esta manera. Con el cuerpo pero intelectualmente también. Y tenía que hacer las dos cosas a la vez. Me iba bastante enojado y un poco de frustración me agarraba. Era todo un trabajo tomármelo con calma, aceptar que esto era algo completamente nuevo. Inclusive esta forma de trabajar.

G.G.: Ésa es la clave.

P.V.: Y yo traía el cuaderno y no sabía cuándo anotar, qué anotar. *(Risas)*.

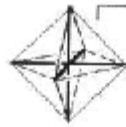
J.R.: Sí, igual siempre hay cosas que uno se tiene que perder. Hay cosas con las que no se puede.

A mí me da la sensación que con esto aprendí mucho. ¿Y qué es mucho? Que todo viene trayendo algo. A mí me da la sensación de que comentás algo (a G.G.) y detrás de eso hay mucho más. Eso que decías del cuerpo; gestual-postural, central-periférico y después de eso no sé qué más puede haber, millones y millones de cosas. Una idea también de lo que es una etapa más introductoria, como una idea más general. Yo también me he ido así, enojado, frustrado conmigo mismo. Y es así. Por ahí vos lo decías (a P.V.) en relación a que no tuviste esa experiencia para integrar y a mí me pasa igual.

G.G.: Yo pensaba también que aprender algo nuevo siempre implica una crisis. Y cuando uno está tratando de aprender con el cuerpo tantas cosas nuevas...

Aunque en realidad a mí siempre me parece que no estamos aprendiendo porque en realidad todos tenemos todo. No lo estamos aprendiendo, como adquiriendo una ropa nueva, en realidad lo que estamos haciendo es descubriendo lo que ya hay. Pero ese proceso de descubrimiento es en sí mismo un aprendizaje. Y ese aprendizaje es crisis. ¿Cuántas crisis puede atravesar una persona? ¿Cuánto te puede aguantar el cuerpo? Yo pensaba en eso que vos decías: "se me escapan cosas". Se te escapan porque las tenés que aprender con el cuerpo y ¿cuánto podés incorporar? Sólo algunas cosas. Y cada uno seguramente distintas, sobre el mismo tema, de acuerdo a la experiencia y sobre lo que va significando cada concepto. A uno le queda una cosa, al otro se queda agarrado de otra y es así. Tiene que ser así.

P.V.: Y otra cosa que también me resultó muy difícil es que no haya nada que sea absoluto. Yo vengo de estudiar otra cosa donde "esto es así o así". Y acá no hay cosas abso-



lutas. Es como todo muy relativo en relación al contexto, a la persona, a las vivencias. Hay como un montón de factores que hay que tener en cuenta. Y es difícil tener todos esos factores en cuenta a la vez y relacionarlos para poder comparar lo que estás haciendo. Eso también me resultó muy difícil. Como que yo quería cristalizar cosas...

G.G.: En la aplicación, en el ejemplo... Y ahí es dónde se vuelve relativo. El concepto en sí tiene un carácter absoluto si se quiere. Cada concepto en sí tiene límites muy claros, "¿qué es tal cosa?: es tal cosa". Cuando yo lo quiero aprender en el ejemplo, en la aplicación, esa aplicación es relativa. El concepto en sí no es relativo pero la aplicación sí. Porque es humano, estoy trabajando con humanos. Siempre tengo que estar muy abierto a comprender que el movimiento del ser humano es algo complejo, hay que mirarlo desde muchos lugares. Entonces en la aplicación uno no puede ser absoluto, pero el concepto sí puede serlo. Otra cosa que pensaba con respecto a lo que decía Valeria, es algo con lo que yo me vengo encontrando y se los tiro a ver si les parece. Aquellos que hemos pasado por un entrenamiento artístico, la danza o el teatro... El entrenamiento del artista siempre lo está "llevando hacia" -me pongo en el lugar de formadora de artistas- pareciera que lo estamos llevando al máximo, a ir más allá, siempre estamos pidiendo más, más, más. Ir a donde no se está. Lograr llegar afuera de uno. Y por ahí este tipo de trabajo, el Sistema Laban y este tipo de acercamiento a la manera de conocer, que tiene que ver con la Educación Somática funciona de otra manera. No apunta a ir a un lugar donde no estás si no a descubrir dónde estás y profundizar en chiquito. Y me parece que para los que somos de esta formación artística nos puede resultar desestabilizador. "Y... ¿qué tengo que lograr?" Somos guerreros, nosotros estamos acostumbrados a que nos pidan ir a otro lado. Y cuando de repente esta presión, ese objetivo se diluye, hay veces que quedamos como en el aire. Yo lo sentí personalmente en mi formación, viniendo del Teatro a esta otra manera de trabajar el cuerpo. Y me lo encuentro constantemente con la gente que viene de la danza, del teatro, que quiere pasarse a este trabajo de otra naturaleza. La crisis del "para qué lo hago" y "a dónde quiero llegar". Perdeciera el mismo trabajo pero como el objetivo es tan distinto a nivel de experiencia puede sentirse realmente diferente.

R.M.: A mí me hace acordar mucho a lo que pasa en Yoga, donde precisamente tenés que luchar contra vos mismo, compitiendo contra vos mismo y no tenés que mirar lo que hace el de al lado. Y si el de al lado es una goma y vos sos un adoquín bueno osea vos y el otro es el otro. Precisamente lo que se busca es eso, estar con vos y reconocerte a vos y no luchar contra vos. Y lo más complicado que tiene es que tenés que dejar de hacer y no hacer. Porque si no estás haciendo fuerza, entonces si estás haciendo fuerza estás haciendo todo lo contrario a lo que se plantea. Porque estás compitiendo, porque estás queriendo, porque te estás cuestionando "por qué no llego atrás, por qué estoy duro". Aparte no sé si no tiene que ver con lo social, uno como sujeto que está siempre corriendo detrás de no sé qué.

G.G.: Como de un modelo de cuerpo me parece a mí. En lo artístico hay un modelo de cuerpo no explicitado que es distinto que el de todos. Es perfecto y al cual nunca vamos a llegar...

R.M.: ¡Igual que en yoga! Para mí eso fue un pasaje que tuve que vivir. En una época cuestionaba: "bueno ustedes son más flexibles y yo no", el día que vi que el otro era una goma. Luego me dije "el problema soy yo!".



La vivencia propia: Encarnar vs. observar

Josefina Villamañe: Una de las cosas que me llevo del Seminario es el Impulso de Encantamiento (Área Cualidades) que se daba desde el inicio hasta el final de los encuentros. Un día dijeron "esto fue un Impulso de Encantamiento", pero yo tengo la sensación de que eso se daba desde el inicio al fin de cada clase. Y ésa me parece que es un espacio en el que se puede trabajar. Que no es habitual.

Desde mi formación -de la que siempre renegué y la cual me hizo abandonar por mucho tiempo el trabajo corporal precisamente por la ambigüedad- encuentro que ésta propuesta me da mucha libertad, algo contradictorio a lo que se supone. Cuando de todo se sabe algo, pero nada, cosa que aparentemente da mucha libertad, en realidad genera todo lo contrario. Yo con esta propuesta me encontré segura y libre, y descubrí que dentro del límite había una libertad absoluta. Pero siempre dentro de un límite. Entonces me pareció muy bueno para experimentar en mí.

No me he puesto a hacer el esfuerzo de pensar este material como coordinadora durante las clases, quizás ése sea un trabajo posterior, pero en este momento la necesidad es: no me importa mi otro rol, ¡es acá! Por esto mismo creo que estar pensando en lo otro tiene que ver con la exigencia que estabas hablando recién en cuanto a lo que se pide. Esta necesidad de primero pensarlo por uno, que esté encarnado, vívido, eso siento.

Yo lo viví todo desde un lugar de placer. Decir "bueno, a ver cómo me encuentro con esto". Me daba cuenta después en las reflexiones o cuando me iba y pensaba "¡uy, lo que hay que trabajar!", pero no desde esta cosa de enojo de querer encontrarle una razón, no como peleando con la propuesta en ese sentido. Si me acuerdo del día del papellito (Cualidades), ¡muy terrible! Muy terrible pero muy bueno porque yo no había estado en la anterior clase sobre Fluidéz entonces me preguntaba muchas cosas... Pero no sentí

Reflexiones sobre lo Corporal.

Mesa redonda

que eso me paralizara. No estaba con esas incomodidades. Siento que es una puerta que se abre. Y no te podría decir de cada clase qué me llevo porque creo que cada una en sí misma es un mundo rico. Te podría decir que Tiempo sería la Única Calidad que si tuviera que dejar para lo último lo haría... no sé si es porque... no lo analicé todavía... (Risas). ¡Todo lo demás hagámocelo!

Cuando Rubén decía "menos es más" yo sentía algo similar. Si bien tengo una formación inicial en esto que fue como tomándose desde diferentes lugares, tenía esta sensación de inicio. En general esa es una postura mía como de "a ver qué hay de mí ahora". Porque si a esto mismo lo hubiera probado hace cinco años sería absolutamente diferente. Qué hay de mí ahora. Entonces desde ese lugar que suma mucho y da para trabajar me genera también la duda de la soledad, si uno en soledad tiene esta cuestión de trabajo, de meterse, de crear; si tiene ese impulso constante.

Y otra cosa que me parece buena que tiene que ver específicamente con el trabajo, que tiene que ver con la propuesta tuya, fue la convocatoria. Fue muy bueno esto de "bueno, tengo esto para compartir" que es un espacio de investigación. Y eso me parece muy generoso y te lo agradezco.

G.G.: De nada. Yo creo que trabajar en soledad es más complicado, más difícil. Por ahí algunas cuestiones si uno las pueda entrenar en soledad pero por ahí con algún formato particular, como establecido, probar determinada cosa. No sé, por ejemplo ¿se acuerdan cuando hicimos la Secuencia de las Dimensiones y de las Diagonales? Uno se puede llevar algo con una forma determinada y sabiendo qué es lo que está buscando entrenar y buscar. Hacer un trabajo reflexivo solo es posible hasta cierto punto me parece. Después el hecho de que otro te vea, que vea si está viendo lo mismo que vos ves, es fundamental en todo esto. Igual hay un trabajo de mucha investigación personal que es necesario. Por ahí en el trabajo grupal se dan otra cosas. Pero después si es necesario un trabajo de investigación personal, de entrenamiento personal. Pasarlo por el cuerpo y obligarse, y obligarse, y obligarse; hacer el caminito. Pero me parece que tiene límites muy concretos.

J.V.: Y el trabajo de observación que hicimos la primer clase, y no sé si algún otro más, ahí hay todo un trabajo que está muy bueno, que también está bueno aprenderlo. Qué observo, cómo observo, dónde. Y después qué observo y pido ahora o pido cuándo. Ese tipo de dato me interesa y me interesaría... para segundo o tercer nivel del Seminario. (Risas).

P.V.: Yo me había imaginado que tenía que ver más con esto, con la observación y con el análisis pero más de afuera. Entonces eso también me costó. Entender que se trataba más de entrenamiento que de esta otra parte. Y eso también me generaba conflicto en algún punto. Y esa parte me interesa mucho, de decir "bueno, a ver, sentate" y poder ver de una forma más ordenada.

J.V.: Observar el movimiento propio es tan diferente. De "dónde inicia primero" después de haberlo experimentado pasar a comprobar que uno suponía hacer el movimiento que estaba pensando pero no... Es diferente experimentarlo que solamente estar observando.

G.G.: Al menos en este sistema no es posible leer la teoría, hacer un estudio teórico bien de mesa y con esa lectura ir a la observación de otra persona en movimiento. Hay que

pasarlo por el cuerpo, y desde esa experiencia corporal observo. Si o sí. Entonces el aprender la teoría se transforma en un trabajo de entrenamiento. Pero no es un mero trabajo de entrenamiento, en realidad uno trabaja con lo vivencial personal para después si poder ir a lo otro, sino no ocurre.

B.E.: Estuvo muy bueno. A mí me gustó mucho hacerlo. Si hablamos de conflicto, me conflictuó algo que ya lo hablamos en su momento, de no entregarse por estar analizando. Eso fue como quitar capas como para poder decir: no. Y acordar que en eso también hubiera claridad de tu parte (a G.G.) para habilitar eso de "dejamos cualquier tipo de análisis y nos entregamos al ejercicio". Me pareció para mí muy bueno.

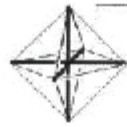
G.G.: A mí me sirvió mucho el comentario que salió del grupo de "ay, no sé si estoy haciendo u observando...". Como si no se terminara de saber si se estaba haciendo o analizando. Porque para mí estaba claro cuál era el momento del análisis y cuál el de hacer. Yo internamente, al momento de proponer la consigna, lo tenía claro pero no lo explicitaba. Entonces no quedaba claro.

B.E.: Pero creo que ahí hay una cuestión de esto que también salió en otros encuentros; de la experiencia con la que una viene. Y me parece que ahí lo que pasaba era que automáticamente las intervenciones que vos hacías en la exploración una las tomaba también desde ese rol de coordinación. Como una está todo el tiempo habilitando, pensar: "a qué me está habilitando, a qué me está habilitando".

V.G.: Como cuestionando eso.

B.E.: Claro, ¿qué me está cuestionando? Esa cosa que se tiene internamente desde la experiencia del coordinar. Cuando eso se clarificó ya no tenía que poner cabeza ahí, fue mucho más enriquecedor.

Después otra cosa que me queda dando vueltas es esta cuestión de las asociaciones que permanentemente hago a nivel de las consignas. Desde dónde. Y también a nivel de Calidades. Eso fue algo muy claro que salió en el grupo: cómo determinadas Calidades las asocias con esto; como que van de la mano y por ahí tener que correrse de eso, pero no necesariamente... Yo lo tengo como patrón internalizado de esta manera, pero no necesariamente a los demás les pasa. Eso en las rondas finales cuando cada uno contaba por dónde había ido... Como el descubrir que no es una Única Vía, lo que yo asociaba no necesariamente tiene que ser. Eso como muy rico el intercambio. También coincido con J.V. cuando vos hablas (a G.G.) de aplicarlo en otro lado. A mí me parece que no, internamente yo siento que no es el momento. Me gustaría encontrarme con esa experiencia conmigo antes que pensar en otros a dónde llevar esto. Y también me pregunto en esa posibilidad de trabajo -sola o compartido- porque ha resultado muy rica la devolución, el intercambio; no sólo los señalamientos que vos hacías. Yo no sé si una en soledad tiene esa destreza, esa capacidad de poder estar haciéndolo y poder verse. Cuando está tan... es tan uno. Porque ahí sos. Sos de la manera en que ves, de la manera en que percibís. Entonces no sé si es tan claro... Cuando este registro es como el reencontrarse con una, con lo que una es. Me parece que da como para seguir trabajándolo. Más que ir a transmitirle a otro podría tomar el compromiso de analizar determinada cosita y pedirte que veas, "estuve trabajando esto, a ver lo que hay".



Entrar al cuerpo: Libertad vs conducción, límites y posibilidades

B.E.: El día que hicimos lo de la pared, del peso, fue un viaje interesante para mí que me dispuso de otra manera después para el laburo de calidades. Una a veces tiene como una entrada al trabajo que no necesariamente es la que necesita. Como que "bueno vamos al piso" obvio todos disfrutábamos ir al piso, yo la primera (risas). Pero, en el sentido que una consigna pueda ser parte de una pequeña exploración como para que después aparezca otro nivel de la consigna. Digo, como que tenemos una manera de entrarle a los trabajos en los encuentros, de empezar a movernos; una manera que era como bastante similar todas las clases.

Y lo pienso en función de mí, qué necesito yo. Que también es trasladable a la reflexión como coordinadora. Una piensa que una misma consigna favorece a todos y no necesariamente es así. Entonces yo me pienso a mí; yo a veces he necesitado otro tipo de trabajo más intenso, pensando en esto que vos decís (a G.G.) de quienes vienen de la danza: que siempre hay algo como que está más allá. Como que yo necesitaba tener más movimiento. Esa entrada de la pared a mí me ayudó. Hubo gente que se movió muy poquito por lo que después contaban. Para mí fue, ¡juaaa! Fue un montón. Lindo porque saqué todo lo que estaba, lo que había ganas para después entrar al trabajo desde otro lugar, desde un lugar más relajado. Saqué todo esto que necesito que pase, para calmar, para después estar en sintonía con lo que la consigna propone.

J.R.: Eso es muy personal porque ahí va en lo que cada uno necesita en cada momento, en esa hora del día.

R.M.: A mí por ejemplo me sorprendía porque yo en mi modelo de conducción, de dar la clase, es como que yo llevo una actividad armada y vas proponiendo, das estímulos, llevás música. Y me sorprendía porque mucho "bueno cada uno vaya buscando una posición que quiera, haga lo que quiera, lo que necesite, lo que el cuerpo le pida"; y ahí yo me encontraba que había un banco de libertad para hacer lo que yo necesitaba. Y esa forma, ese modelo lo comencé a aplicar en algún momento con los chicos de Tercero (Educación de la Voz III – Facultad de Arte), de no ser yo quien dice "bueno vamos a estirar esto, a hacer esto". Y mejor: "dejate estar, sentite, aflojate" Y me di cuenta que era muy bueno, que no era el único modo el llevar todo armado. Y por ahí me parece que esa es una posibilidad de que cada uno se vaya dando cuenta, de que cuando vas al piso elegís entrar en una cosa más "relajada" y de que estaba habilitado hacer lo que uno quisiera: no sé, correr como un loco...

B.E.: Sí, esto de la observación que hago es algo mío, personal. Que a mí se me fue despertando a lo largo de las clases.

G.G.: Y esto está bueno para el reconocimiento de uno mismo. Porque puede que uno tenga el prejuicio: "yo lo que quiero es estar tirado". Pero capaz que lo que quiero es hacer de todo, descargar, en realidad hay otra necesidad diferente del prejuicio. Y está bueno clarificar esa otra cosa. Necesito algo que me movilice, que me active para después ahí sí entrar en otra cosa.

Yo ahora estoy trabajando en *Movimiento Auténtico* y trabajamos así, la clave es esa. ¿Cuál es tu manera de entrar

al movimiento? Descubrir cuál es la manera personal de entrar al cuerpo es el primer paso. Y yo estaba haciendo un proceso similar. Hay días que es tirarse y ya está, ya entraste. Pero me estoy dando cuenta que en realidad en la mayoría de los días lo que necesito es mucho más de contacto y de movimiento. Para mucha otra gente no es necesario el movimiento, entra de una pasividad total, cosa que a mí me resulta raro comprender pero... Esto también tiene que ver con entrenamiento y recorrido de cada uno; ellos tienen muchos años de entrenamiento con lo que pueden decir "cuerpo" y ya está, ya están adentro.

R.M.: Y Gaby ¿eso no tiene que ver con lo que viene después? Porque digo, ¿funciona de la forma que lo hacés vos: "bueno cada uno haga lo que quiera", o la consigna dice "bueno busquen movimientos activos", por ejemplo?

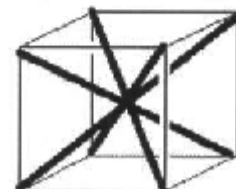
G.G.: En el *Movimiento Auténtico* esto realmente es libre, no hay ni palabra. En cambio cuando yo les decía que busquen donde quieran les proponía conceptos, les hablaba de Peso, de la gravedad, les nombraba partes del cuerpo; dentro de lo que ustedes quisieran hacer les iba proponiendo un camino. En el *Movimiento Auténtico* es "vos armale el camino, la red, y sostenete".

Pero está bueno identificar cómo uno entra al cuerpo: ¿es siempre del mismo lugar? Cada día puede ser diferente. Primero identificamos cómo está el cuerpo y después cuál es la actividad, que van a ser dos etapas distintas. Primero el cuerpo y después el preparar el cuerpo para un concepto particular. Ese día del trabajo en la pared nosotros teníamos que trabajar Fuerza y otra Calidad. Yo hice esa propuesta particular para concentrarlos en el Peso y de paso activábamos el cuerpo, las diagonales en el cuerpo, la continuidad, liberábamos tensiones también. Esto era importante porque para trabajar Calidades hay que sacar tensiones. Fue una manera de hacer ambas cosas: de entrar al cuerpo y de preparar para un contenido muy particular. También hay algo personal a encontrar que es lo que "yo necesito" y dentro de la consigna, sea cual sea, usar la libertad que hay para yo hacer lo que yo necesito. Pero también es todo un trabajo ser fiel a lo que necesito en general y en particular.

B.E.: Y en ese acto de volver a ser alumna como que lo descubris. Por ahí no me lo había planteado antes. Nunca es igual. Una hace propuestas, pero también dar el espacio a lo que se va necesitando está bueno.

Como varias capas. Todavía falta asentar... Como varias capas este seminario, varios niveles de lecturas.

G.G.: Todo esto que estábamos hablando es metodológico. Lo que hablábamos antes es más conceptual. Que también es parte de la propuesta, está relacionado con esta propuesta de Laban en el marco de este Seminario. Hay otras propuestas en las que se trabaja Laban por ejemplo desde la Danza, entonces la propuesta no es tan Somática. Por ejemplo con la secuencia que trabajamos, trabajan directamente sobre ella, bien al Espacio, se aceleran otras partes del aprendizaje para ir a otros conceptos. Y bueno, eso es esencial para el bailarín.





Opciones pedagógicas: concepciones de movimiento

J.R.: Yo lo pensaba en relación a las capas del seminario. Durante el transcurso me sentí muy afortunado de poder compartir esto. Y también estoy de acuerdo con lo que decís vos (a J.V.) que es muy generoso. Te quería agradecer también (a G.G.) más allá de que haya o no haya continuidad, la iniciativa. Pensar la idea de compartir desde este lugar no es menor y propicia también la voluntad de reinventar el hacer. Me parece que también abre. Realmente coincido con lo que dice Belén que hay muchas capas, que tiene que ver con lo metodológico y con lo estrictamente conceptual...

B.E.: Y con lo personal también, con el momento.

J.R.: Con lo personal en tanto persona y con lo personal en tanto roles. Coordinadores, docentes...

B.E.: Sí, sí, sí.

J.R.: Con el encuentro, con el contraste de opiniones, miradas diversas. Muy, muy intenso. Poder entrarle a algo vasto, concreto.

R.M.: Con respecto a lo que dice Jerónimo, si bien el planteo de Laban es un modelo de miradas, también lo que estaba bueno es cierta apertura con respecto a la posibilidad de cada uno. Que cada uno se fuera para donde quisiera, donde pueda. Me parece que eso tiene que ver con la lógica con la cual estamos acá. Y en ningún momento, por lo menos yo, sentía una imposición de ideas -"yo soy la que tengo el conocimiento porque hice un Master en Inglaterra entonces esto es así"- (risas). Me parece que lo que había era como que compartas y después cada uno se quedaba con lo que sentía. Yo nunca sentí esa idea de "bueno, estoy haciendo cualquier pavada" y eso también está bueno.

P.V.: Con esto que vos decís, me da la sensación que lo queda es en la construcción del conocimiento. Varío de una manera más clara. El alumno viene ya con un conocimiento. No es que viene vacío y uno tiene que cargar con todo lo que uno sabe, si no que realmente es un espacio donde se construye conocimiento, donde vos también estás aprendiendo. Y creo que esto que vos decís yo por ahí, me pasaba de pensar: "¿qué hago yo acá entre todos ustedes?" Todos tienen mucha preparación. Y se sentía esto de que todo lo que sabe cada uno era puesto acá para construir algo. Y en eso yo sentía un poco de eso y eso me incluía. Porque yo algo traigo y vengo y lo expongo. Entonces eso también me hizo sentir bien. Y en ese sentido se los agradezco a todos.

G.G.: Esa es la propuesta. Yo creo que cuando nosotros estudiamos movimiento todo ya lo tenemos, no estamos adquiriendo nada en este sentido. Cuando uno está aprendiendo algo, "si tengo que bailar de determinada manera" y bueno ahí sí. Pero cuando estoy observando movimiento "¿qué me vas a enseñar?, yo ya lo sé". Ya sabemos todos lo que traemos. Ésta es simplemente una posibilidad de verlo más claramente nada más.

Como trabajamos sobre nosotros mismos es difícil, siempre vemos una parcialidad. Siempre la mirada del otro funciona como un espejo, me puede devolver lo que yo no veo porque siempre voy a ver parcialidades. Y el Sistema Laban funciona como una manera de ordenar algo que yo no voy a ver naturalmente porque siempre voy a ver un cachito, el

cachito que me preocupa, el cachito que me obsesiona, el cachito que hoy en día -por alguna razón- tengo resaltado en mi conciencia. Realmente eso es así, lo creo en este nivel de profesionales, lo creo en nuestras clases con principiantes. Entonces hay que bajarse del caballo. El movimiento es así, ya está, hay un aprendizaje que ya está. Sólo hay que dar la posibilidad de que se empiece a ver, confiar, tener confianza de que eso ya está. Después lo escénico - como nos toca trabajar a nosotros en la Facultad- si es algo a adquirir, es específico.

Y también me parece fundamental esto del espacio de construcción del conocimiento. Por eso quizás te daba esta sensación (a P.V.) de que entrabas en un espacio diferente con el impulso de Encantamiento gobernando el clima. Entramos en Encantamiento para permitirnos estar todos poniendo todo en algo que no es de beneficio personal exclusivamente. Como una cosa para construir entre todos. Esa era mi propuesta, por eso la gente está invitada. Me pareció que todos íbamos a poder construir algo juntos. Yo traigo el conocimiento específico del Sistema Laban pero a mí me ilumina muchísimo lo que trae cada uno para poder terminar de comprender lo que yo estoy dando. Es una cosa loca pero... (risas) pero lo siento así. Yo tengo esto pero a medida que comentan, a medida que los veo, yo profundizo el propio conocimiento sobre lo que se supone que estoy enseñando. Así dicen: que para aprender algo lo mejor es enseñarlo.

Uso de Imaginería: palabra que es acción

J.R.: Es complicado a veces, esto de poder salirse de esto, de ver ese cachito. Porque me pasa lo mismo. Siempre hay que encontrar una manera para que suceda, no basta con nombrar las cosas como para que pasen. Para todos los trabajos con movimiento no basta la palabra.

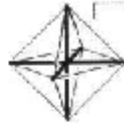
G.G.: La palabra... bueno, de hecho nosotros usamos en el Seminario como estímulo continuamente la palabra. Yo lo único que usé fue la palabra, bajando conceptos, como imágenes. En algún momento yo usé la palabra como imagería.

J.V.: ¡Y cómo depende de cada uno como receptor! Yo recuerdo lo que para mí fue eso, me abrió todo un campo donde ya dejé de pensar en el trabajo, en el concepto. Y otras veces necesito el concepto claro.

G.G.: Ahí también estás usando la palabra. Depende de las imágenes también, hay algunas que a algunos les funcionan y a otros no. Por eso yo hablo mucho, digo muchas palabras y sinónimos; por ahí a alguno le queda alguna, por ahí a otros otra. Realmente el uso de la imagen metodológicamente funciona. Pero en realidad todo el trabajo lo hace cada uno, cómo le doy forma a esa imagen. Primero es necesario estar abierto a esa imagen, abierto a que esa palabra opere en mí. Y después ya se abre todo lo que opera la imagen. Es un proceso propio de cada uno, pero es la palabra la que propicia.

J.V.: A veces uno tiene la imagen para uno clarísima, pero esa misma palabra para otro no resuena en absoluto en nada. Entonces poder ir tirando esta posibilidad de ahora, ahora, ahora.

G.G.: Y hasta puede generar malos entendidos. Porque



para uno yo estoy diciendo "tomate" y el otro entiende "manzana". Si empiezo a trabajar con sinónimos veo las posibilidades de variación de esas imágenes e incluyo a los demás. Yo sé cuáles son los límites, tampoco voy a decir cualquier cosa. Pero ahí estamos todos incluidos, hay una familia de imágenes que nos sirven a todos. Y que nos conectan con un centro particular que es esa familia de imágenes. Así evitamos malos entendidos.

Cuando uno habla de una cosa y el otro de otra, como el docente está en el lugar de poder, el que queda en falta es aquel que "no entendió". Si creo que una sola palabra basta para llegar a todos puedo generar estos malentendidos...

J.R.: Y también la presencia de la palabra es como performativa, como algo que opera sobre el otro...

B.E.: A nivel de acción.

J.R.: Me hace acordar a esto que decía Valenzuela (José Luis Valenzuela) sobre la relación del director con los actores. Que utilizaba la palabra como...

G.G.: Como acción.

J.R.: Claro. Eso, eso.

G.G.: En el curso que dicto en Buenos Aires sobre Laban en este momento tuve que explicitar cómo usaba la palabra. Había gente que estaba acostumbrada a usarla a un nivel de función metafórica exclusivamente. Y acá funciona como acción. Palabra que se transforma en el cuerpo, indica al cuerpo algo concreto, no es solo una metáfora, es muy distinto porque la metáfora implica una interpretación. Va más a algo que...

J.V.: No indica una acción.

J.R.: ¿Va más como una evidencia, una sensación, una experiencia que como una acción?

G.G.: Sí, a una idea.

R.M.: Casi funciona como si pusiéramos música de fondo.

G.G.: Sí, exactamente. En términos de música no es lo mismo usar Keith Jarrett, que es pianista y que improvisa algo abstracto, que poner Piazzola, que moviliza emocionalmente. Una moviliza y la otra enmarca.

J.R.: ¿Y cómo fue?

G.G.: Bárbaro. Hicieron: "¡ah, sí!". Son las maneras en las que uno está entrenado a usar cierto recurso. La imaginación está muy relacionada a la Educación Somática, hay toda un área de trabajo. "La columna crece hacia arriba, imagínate que es un collar de perlas que cae"; en lo corporal siempre se está usando imaginación porque actúa como si alguien tocara. Porque el cerebro tiene la capacidad de que algo que no es real, que es imaginario, opere como si fuera real. El "como si" en el cerebro, en el Sistema Nervioso, funciona con tanta potencia, con tanta fuerza, que la imaginación es como agarrar a alguien cuando la imagen es correcta, cuando la imagen gustó.

V.G.: Porque se vuelve más concreto, algo que es tan lábil...

G.G.: Claro. El cerebro no reconoce la diferencia entre lo real y lo imaginado. Por eso nos metemos en la realidad virtual. Cuando yo me doy el permiso de dejar que eso me modifique, me modifica como si yo estuviese en el contexto real. Por eso la imagen es tan potente, la palabra es realmente potente. Hay que usarla con mucha precisión. Puede quedar la gente mirando para cualquier lado.

J.V.: La palabra y la manera.

B.E.: Laban también habla de eso en "Danza Educativa Moderna". Él hace también todo un programa desde infantes hasta más grandes. Y también habla de eso. Capaz no lo nombra como palabra. Pero sí las imágenes que sostienen al movimiento para que el alumno capte lo que él quiere transmitir de ese movimiento, aunque no trabaje lo conceptual. Como para cargar de sentido eso y que no sea una forma vacía en el espacio o una coordinación solo motriz. Si no que también afecte y que esté relacionado con el mundo más subjetivo.

J.R.: Y también la intuición.

G.G.: Sí, sí, llenar de sentido. Que no sea sólo motriz.

J.V.: Yo me tengo que ir.

G.G.: ¡Se terminó el "impulso de encantamiento"! (Risas).

Sobre el después...

La apertura del Proyecto de Investigación y la "democratización" del conocimiento específico sobre el Sistema Laban fue destacado y avalado por todos los asistentes, máxime por aquellos que no conforman el equipo de trabajo sobre Escucha Corporal.

Las preguntas acerca de qué hacer con este "nuevo" mundo conceptual-experiencial y cómo llevarlo a la práctica específica a la que se dedican los asistentes fueron las cuestiones que inevitablemente surgieron en el encuentro final.

Se bosquejaron algunas estrategias a modo de respuesta tales como la posibilidad de otro seminario con un nivel más complejo, el trabajo cooperativo entre los integrantes y seguimientos por parte de la coordinadora.





INTERPRETACIÓN I

PROGRAMA DE LA MATERIA 2020

Profesora Asociada: Lic. Ferrari, Daniela

J.T.P.: Lic. Roa, Martiniano

Ayudante Diplomada: Gomez Hoffmann, Agustina

INTRODUCCIÓN

La materia Interpretación I, de la carrera Licenciatura en Teatro de la Facultad de Arte de la UNCPBA, de acuerdo al plan de estudios integra una sub área dentro de las asignaturas específicas junto con las disciplinas del cuerpo y la voz, correspondientes al primer nivel en la formación del actor. Los objetivos de este Programa General se elaboraron teniendo en cuenta su articulación vertical y horizontal en el plan de estudios.

La materia se dicta con una carga horaria de 6 horas repartidas en dos días de trabajo, de los cuales uno de los encuentros se plantea como un trabajo mas teórico-practico en el que se desarrollan los conceptos fundamentales, dictados por el adjunto a cargo de la materia y donde se genera el insumo para el segundo encuentro semanal en el que el trabajo es netamente práctico y de entrenamiento, con una metodología de taller, a cargo de los auxiliares de la cátedra.

El plan de trabajo para un primer año de formación en actuación gira en torno al descubrimiento del “teatro” como contenido fundamental. El alumno que ingresa a estudiar actuación necesita, principalmente, descubrir qué es el teatro y reconocer al mismo como un espacio en el que el actor se ofrece a la mirada del otro (confianza y exposición) y supone un aprendizaje sobre los soportes fundamentales para el abordaje de la escena (el espacio, los vínculos y tensiones, el texto).

Estos conceptos se desarrollan, a través de las tres etapas sugeridas para la consecución de ese objetivo general, que propone *que los alumnos en el primer año de formación en actuación sean capaces de transitar y crear una escena teatral*. Se proponen tres etapas en las que se desarrollarán los contenidos y objetivos respectivos a la formación para un actor que inicia su camino artístico y académico.

Estas etapas no están propuestas para que se transiten como escalas hacia un objetivo y resultado final únicamente. La progresión entre ellas pretende que el actor que se inicia en el teatro realice un acercamiento gradual y progresivo que los comprometa a medida que avanzan en la profundidad y



complejidad del mundo de la escena. En ese sentido los contenidos entre la etapa II y III no varían sustancialmente sino que se profundizan en el orden metodológico.

Interpretación I es una de las materias del primer nivel de formación actoral, es una materia iniciatoria en la formación de aspirantes, futuros actores y teatristas. Esto da cuenta de ciertas “necesidades” al momento de plantear objetivos para un programa de estudios. Los alumnos que ingresan no siempre cuentan con la experiencia necesaria, la madurez y las expectativas adecuadas a la naturaleza de la carrera que comienzan, es por esto que la propuesta incluye una etapa inicial de diagnóstico y se desarrolla en el Curso introductorio que se dicta en la Facultad de Arte y que está también a cargo del equipo de cátedra de la materia.

ETAPA INICIAL: CURSO INTRODUCTORIO

La formación de actores en la Facultad de Arte de la UNCPBA supone el recibimiento de estudiantes en forma irrestricta, sin exámenes de ingreso ni selección por habilidades y condiciones. Por lo tanto, en el primer año se trabaja en un proceso de diagnóstico que detecta algunas particularidades que condicionan sensiblemente la formación de esos actores. La materia constituye un nivel preparatorio, en el que se propondrá un trabajo cercano a las posibilidades del principiante y está incluido en un camino mucho más amplio en la formación que supone el desarrollo de distintas estrategias y competencias en otros niveles. Las herramientas a desarrollar en este primer año deberán constituirse como metodología para el aprendizaje. El fin es que el actor principiante, luego del recorrido por el nivel inicial pueda reconocerse y arriesgarse en sus posibilidades creativas para el hecho teatral.

Durante esta etapa se detectan algunas particularidades que condicionan sensiblemente el comienzo de la formación del actor: grupos heterogéneos en cuanto al conocimiento disciplinar (alumnos con experiencias previas disímiles junto con otros que nunca tuvieron contacto alguno con la actividad teatral), diversidad de edades (no hay límite de edad para el ingreso a los estudios universitarios); poca referencialidad a la especificidad teatral (jóvenes que nunca vieron montajes teatrales profesionales, muchos de ellos nunca vieron montajes teatrales, algunos no han visto cine y el acercamiento a la ficción está limitado a la televisión); preconceptos actorales (que vislumbran más por ese contacto televisivo que el teatral en la mayoría de los casos), en suma el contacto con la actividad teatral es periférico. La propuesta entonces, es comenzar un camino de formación específica creando el vínculo con el hecho artístico.

A partir de estas premisas, investigadas durante más de veinte años de experiencia en el nivel, se propone para esta etapa iniciatoria un trabajo de acercamiento y apreciación del lenguaje teatral. Un trabajo que vincule la experiencia de la disposición física necesaria, el desarrollo del aspecto lúdico, el valor del trabajo grupal y el contacto con el teatro propiamente dicho.



ETAPA I: La llegada

El teatro: la mirada del otro

ETAPA I			
OBJETIVOS	Que los alumnos sean capaces de encontrar la voluntad escénica y la confianza necesaria para desarrollar su propia capacidad creadora en situación de exposición escénica.	Que los alumnos descubran el concepto de verdad escénica	Que encuentren la disposición lúdica, física y sensible necesaria para abordar la escena
CONTENIDOS	Confianza - Voluntad escénica	Fe - verdad - Descripción, narración y clichés	Integración grupal - desinhibición
METODOLOGIA	Vivencia de la situación de exposición (la mirada del otro y la mirada propia)	Vivencia de la situación de exposición en el presente de la escena	Juego - improvisaciones grupales

ETAPA II: El descubrimiento

La escena: el trabajo del actor en relación con el mundo de la escena (el espacio, los objetos y los otros)

ETAPA II			
OBJETIVOS	<i>Que los alumnos hagan conciente la actuación, ficcionalizando (haciendo escena) es decir poniendo en funcionamiento el material constitutivo del actor (su mundo interior y su corporalidad)</i>	Que los alumnos descubran los soportes que le permitan abordar "la escena" (objetos y espacio, entorno y espacio, tensiones y conflictos, vínculos y motivaciones, acción, palabra y texto)	Que los alumnos descubran la repetición y el ensayo como camino de creación del trabajo escénico
CONTENIDOS	<i>La escena: afectividad, imaginación y observación</i>	La escena: objetos y entorno, tensiones, conflictos, vínculos, motivaciones, acción y texto	La escena: indagación sensible



METODOLOGIA	<i>Improvisaciones grupales e individuales</i>	Creación del mundo de la escena a partir de improvisaciones y fragmentos textuales	El ensayo: indagación y epetición
--------------------	--	--	-----------------------------------

Etapa III: La creación

La escena: el trabajo del actor en interacción con el texto

ETAPA III

OBJETIVOS	Que los alumnos amplíen su campo expresivo al máximo de sus posibilidades	Que los alumnos pongan en funcionamiento los materiales / soporte de la escena a partir de un texto teatral	Que los alumnos desarrollen su capacidad creadora para “la escena”
CONTENIDOS	Afectividad - Transito sensible	Mundo (historia) sensible - Imaginación y observación, acción y justificación de la acción	Palabra propia y palabra “de otro” - El texto
METODOLOGIA	Improvisaciones a partir de un texto	Fragmentos textuales	Escenas y monólogos



EVALUACIÓN

La materia se aprobará con un examen parcial por cuatrimestre (cada uno con su respectivo recuperatorio). Cada examen parcial corresponde a los conceptos centrales de las etapas y al momento grupal del aprendizaje, atendiendo que la transición entre la etapa II y la etapa III depende del grado de evolución de cada grupo. Cada parcial consistirá en un trabajo práctico original (que no haya recibido evaluación previa, ni ningún otro tipo de aporte de parte de los profesores a cargo) en el que se puedan observar la incorporación de los contenidos y el cumplimiento de los objetivos propuestos para el curso.

La evaluación de la Etapa inicial dictada dentro del Curso introductorio no se reprueba. Se trata de un momento de evaluación/diagnóstico de condiciones y habilidades disponibles, y consiste en un trabajo teatral a partir de un texto dramático con una propuesta libre por parte de los alumnos.

El examen final para la acreditación de la materia consistirá en la preparación de una escena basada en un texto teatral que no haya sido presentada anteriormente durante el proceso de clases y que será seleccionada de una lista de textos teatrales sugeridos por la cátedra.

El valor del trabajo original para un examen (tanto parcial como final) permite al alumno desarrollar uno de los aspectos más importantes para el actor en formación: la autonomía creadora del hecho teatral. Esta autonomía coincide con un aspecto del aprendizaje del actor que inicia su formación y es la utilización de los conceptos y herramientas que los coloca en un camino de posibilidades como creadores del hecho teatral independiente de proyectos factibles.

BIBLIOGRAFÍA

- Bartis, R. *Cancha con niebla* Ed. Atuel, Buenos Aires, 2003
- Boal, A. *200 juegos y ejercicios para el actor y el no actor con ganas de decir algo a través del Teatro*. Ed. Crisis
- Boleslavsky, R. *La Formación del Actor*. Ed. Andina, Buenos Aires, 1960
- Brook, P. *Provocaciones*, Ediciones Fausto, Buenos Aires, 1989
La puerta Abierta. Ed. Alba, Barcelona, 1993.
El espacio vacío. Península, Barcelona, 2000.
- Brecht, B. *Escritos sobre Teatro*, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1970
- Catalano-Lavatelli-Ferrari *El juego, la acción y la reflexión en la formación y el entrenamiento del*



actor. La Escalera, EST, Tandil, 1994

- Chejov, M *El Actor*. Ed. Quetzal, Buenos Aires, 1987
- Eines, J. *La formación del Actor (introducción a la técnica)*. Ed. Fundamentos, Madrid, 1987
- *Hacer Actuar. Stanislavsky contra Strasberg*. Ed. Gedisa, Barcelona, 2005.
- Grotowsky, J *Hacia un Teatro Pobre*. SXXI, México, 1970
- Hagen, U *El Arte de Actuar*. Ed. Arbol, Mexico, 1990.
- Hull, L *Strasberg's Method*, Ox Bow Publishing, Inc. Woodbrige, Connecticut, 1985
- Kantor, T *El Teatro de la Muerte*, Ediciones de la flor, Buenos Aires, 1984
- Kartun, M. *Una concepción ordinaria para el dramaturgo creador*, La Escalera N° 6, Tandil, UNCPBA.
- Lavatelli, J *La Pedagogía teatral en los tiempos de poéticas múltiples*, El Peldaño N° 1, Departamento de Teatro, Facultad de Arte, UNICEN, 2003
 - *Actuar el teatro contemporáneo*, El Peldaño N° 6, Departamento de Teatro, Facultad de Arte, UNICEN, 2007
 - *Teoría Teatral Contemporánea*, UNCPBA, Tandil, 2009
- Lehmann, H-T. *Teatro posdramático*. Traducción coordinada por el Cendeac. México, 2013.
- Leon, F. *Registros. Teatro Reunido y otros textos*. Ed. Adriana Hidalgo, Buenos Aires, 2005.
- Serrano, R. *Nuevas Tesis sobre Stanislavsky. Fundamentos para una teoría pedagógica*. Ed. Atuel, Bs. As, 2004
- Stanislavsky, K *Un actor se prepara*. Javier Vergara Editor, Buenos Aires, Argentina, 1988.
 - *El trabajo del actor sobre si mismo*, Ed. Quetzal, Buenos Aires, Argentina, 1981.
- Szondi, P. *Teoría del drama moderno*. Destino, Barcelona, 1994.
- Strasberg, L *Un sueño de pasión*. Ed. Emecé. , Buenos Aires, Argentina, 1989.
- Szondi, P *Teoría del drama moderno*. Destino, Barcelona, 1994
- Valenzuela J-P. *Las piedras jugosas. Aproximación al teatro de Paco Giménez*. INT, Buenos Aires, 2004.
 - *La Actuación. Entre la palabra del otro y el cuerpo propio*. Educo, Universidad Nacional del Comahue, 2011.
- Selección de textos dramáticos argentinos y latinoamericanos: Veronese, Spregelburd, Kartun, Monti, Gambaro, Pavlovsky, Vargas Llosa, Sanchís Sinisterra, Arrabal, M. A de la Parra, Federico León, Ariel Farace, Santiago Losa.



RÍTMICA

PROGRAMA DE LA MATERIA 2020

Prof. Adjunto: Lic. y Mag. Belén Errendasoro

Ayudante diplomada: Lic. Rocío Ferreyro

Ingresantes...

El ritmo nos atraviesa

Está presente en todo lo que somos

en nuestras acciones, emociones, sensaciones, percepciones, pensamientos, movimientos

en los intercambios con los demás

*Generamos
creamos
nos adaptamos
sincronizamos
soportamos
contraponemos ritmos*

*Ritmos en el universo,
en la naturaleza y la ciudad*

Ritmos en el cuerpo

*Ritmos inconscientes
vivenciados
imperceptibles
convocados
gestados
sugeridos
manipulados*

Ritmos en la actuación

Ritmos en la escena



PROGRAMA COMENTADO

El ritmo como aspecto natural y esencial de lo vital en el ámbito de las artes, ocupa un lugar de sustrato material para el desarrollo de la creación.

La asignatura les brindará un acercamiento al ritmo en sus aspectos generales como así también de su incidencia en las manifestaciones teatrales y en aquellas producciones contemporáneas de carácter híbrido (teatro, música, danza, realización audiovisual).

El trabajo a lo largo del cuatrimestre abordará en la doble dimensión exploración/ investigación y reflexión/conceptualización. Por un lado, concienciar la propia vivencia del ritmo poniendo en valor la experiencia sensible, singular y subjetiva que en sí misma tiene y, conjuntamente, retroalimentarla con instancias reflexivas. De esta manera, los saberes desprendidos de la experiencia podrán ser analizados y estudiados aplicando nociones rítmicas que sean, a su vez, enriquecedoras de nuevas prácticas.

Práctica y teoría, por tanto, se van a estar articulando durante todo el proceso a fin que puedan desarrollar las siguientes capacidades:

- Percibir y discernir los fenómenos rítmicos del mundo que lo rodea.
- Recrear pautas rítmicas corporalmente, integrando elementos del lenguaje musical, teatral y de la danza.
- Crear y ejecutar pautas rítmicas solo y en grupo con cierta estabilidad en el tempo, utilizando diferentes matices (sonoros y gestuales).
- Concienciar la propia experiencia del ritmo al moverse, accionar, sonar, hablar, desplazarse, identificando los factores cuantitativos y cualitativos.
- Registrar gráficamente pautas rítmicas simples.
- Identificar patrones rítmicos y estructura rítmica de la actuación y de la acción escénica en la propia labor actoral, en la de sus pares y en otras expresiones artísticas.

El recorrido que les proponemos es ir desde lo general a lo particular, y de los saberes propios a los específicos. La sucesión por las tres unidades que conforman nuestro programa –denominadas “Naturaleza del fenómeno rítmico”, “Rítmica, Movimiento y Tempo”, “Rítmica y Escena” - toma como punto de referencia



los conocimientos y prácticas que ustedes tienen en relación al ritmo y desde allí avanza hacia terrenos más complejos y específicos.

Lo vivencial, lo audioperceptivo y lo corporal y las instancias posteriores de conceptualización desde las nociones de la rítmica, estarán enriqueciendo el desarrollo de las clases a fin que puedan desarrollar la conciencia rítmica.

Al término de todo este proceso, estarán componiendo creaciones en las que integren aspectos rítmicos, corporales y escénicos en la búsqueda de un actor-en-vida, ritmando con otros en la situación escénica.

Les damos la bienvenida a esta nueva etapa y los esperamos en el segundo cuatrimestre, los días lunes de 15 a 18 hs., Aula 2.

Atte.,

Rocío Ferreyro y Belén Errendasoro



INTRODUCCIÓN A LA EDUCACIÓN

PROGRAMA DE LA MATERIA 2020

Titular: Prof. Dimatteo, María Cristina (Dra.)

J.T.P.: Lic. De Vanna, Araceli

El programa de esta asignatura de carácter introductorio se organiza en tres unidades:

Unidad 1: La educación como práctica social compleja.

Unidad 2: La educación como práctica social institucionalizada.

Unidad 3: Problemáticas de la educación artística en los distintos grados de la formalidad de la educación.

Los objetivos y contenidos para cada unidad son:

OBJETIVOS DE LA UNIDAD N°1

Acercar al alumno a la comprensión de la EDUCACION como una práctica social contextualizada histórica y culturalmente.

Problematizar la realidad educacional a partir de la consideración de distintas miradas teóricas.

Reconocer los orígenes de la organización institucional de la educación.

Vincular la educación con el rol del Estado en la Sociedad desde los inicios del Sistema Educativo Argentino hasta el presente.

Temario

1. Educación y socialización.

Ámbitos de la educación: formal, no formal e informal. Discusiones actuales acerca de los diferentes grados de formalidad de la educación.

Proceso de socialización. Características del proceso de socialización en ámbitos formales y no formales de la educación.

Valor social de la educación en distintos espacios sociales.

El papel de la educación en el cambio social.

Enfoques sociológicos sobre la educación: hipótesis reproductivistas y críticas.



2. La cultura. Diferentes posturas teóricas.

Capital cultural y escolarización. Subculturas juveniles e industria cultural.

Cultura hegemónica. Cultura popular. Contra-cultura.

Vínculo entre EDUCACION, SOCIEDAD y CULTURA.

3. La escuela como institución formal especializada.

Origen de los sistemas educativos modernos. Mandatos filosófico-políticos de la Modernidad.

Institucionalización de la educación. Consideración de la infancia. El “ser alumno” y el “ser docente” en la institución escolar moderna.

4. Relación Estado-Educación a partir del surgimiento del Sistema Educativo Argentino.

Transformaciones en la relación Educación -Trabajo en las distintas etapas del Estado en Argentina.

Educación y sistema productivo: una relación cambiante.

OBJETIVOS DE LA UNIDAD N°2:

Iniciar al alumno en el conocimiento del desarrollo histórico y la estructura actual del Sistema Educativo, de la problemática curricular y de sus distintos niveles de concreción.

Acercar al alumno a problemáticas educativas referidas al nivel institucional.

Presentar los distintos aspectos que comprende el currículum y su vinculación con las prácticas escolares.

Temario

1. Desarrollo histórico del Sistema Educativo en Argentina.

Evolución histórico-político-social de los distintos niveles educativos.

Función pedagógica de la institución educativa en cada etapa histórica.

2. Estructura del Sistema Educativo propuesta por la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06.

Caracterización de los distintos niveles: Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria (Básica y Superior) y Educación Superior. Funciones y finalidades previstas para cada nivel.



3. Ambito educativo formal: la institución escolar. Aproximaciones conceptuales y dimensiones de análisis.

Diferentes tipos de cultura institucional. Nociones de poder, autoridad y conflicto. El conflicto institucional.

Consideraciones generales acerca de la institución educativa en el marco de la Ley de Educación Nacional.

4. Escuela y legitimación del conocimiento.

El currículum como proyecto político-pedagógico.

Currículum: funciones y finalidades.

Currículum explícito, oculto y nulo.

Currículum prescripto y real.

5. El Sistema Educativo en Argentina y en América Latina: problemáticas comunes.

OBJETIVOS DE LA UNIDAD N°3:

Acercar al alumno al conocimiento de los supuestos teóricos de la Educación Artística desde las perspectivas socio-cognitivas.

Promover el análisis de los supuestos que fundamentan el currículum de Educación Artística.

Indagar acerca de las concepciones que poseen los docentes acerca de la enseñanza del arte en la escuela.

Aproximar al alumno a las valoraciones, concepciones y perspectivas de los niños y los padres acerca de las actividades artísticas desarrolladas en la escuela.

Temario

1. Fundamentos teóricos de la Educación Artística. El aprendizaje artístico. La actividad humana artística y sus relaciones con el ámbito formal de la educación.

Perspectiva del desarrollo en las artes. Formas de conocimiento implícitas en las artes. Relación entre “desarrollo natural” y “educación formal”.

Ejes fundamentales de la Educación Artística: producción, reflexión y contextualización.



2. Consideraciones valorativas sobre lo artístico en nuestra cultura. Influencia de las formas culturales en la Educación Artística escolarizada: la cultura infantil (alumnos) y la cultura de los adultos (padres, docentes).

La valoración social del arte: del arte como objeto de consumo o como producción al “arte escolarizado”.

3. Inserción de la Educación Artística en la estructura del Sistema Educativo propuesto por la Ley de Educación Nacional Nº 26.206. Propuesta de Educación Artística a nivel jurisdiccional. Fundamentos y propósitos del Área de Educación Artística dentro de la nueva legislación educativa.

El currículum de Educación Artística: supuestos. Fundamentación. Su relación con los cambios reales en las prácticas docentes. Currículum prescripto, currículum real y currículum negociado en el Área de Educación Artística.

4. Las prácticas de la enseñanza en el Área de Educación Artística. Concepciones y perspectivas de los docentes de Educación Artística, de los docentes comunes y de otros actores institucionales.

El trabajo a presentar para el examen final consiste en:

Elaborar una monografía en pequeños grupos a partir de un trabajo de campo orientado al análisis de las articulaciones y/o contradicciones entre:

los supuestos teóricos de la Educación artística desde las perspectivas socio-cognitivas;

los supuestos que fundamentan el currículum de Educación Artística;
las concepciones de los docentes de Educación Artística;

la valoración de la Educación Artística por parte de los niños (alumnos) y de los padres;

las prácticas docentes de las asignaturas del área artística en el aula.



TRAVESÍAS ENTRE EL ARTE, LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA INVESTIGACIÓN

Universidad y trabajo en red

Flora Hillert, Stella Kuguel,
Claudia Loyola y Mariana Spravkin



(Stella Kuguel)

METÁFORA, ARTE Y CONOCIMIENTO EN LA ESCUELA

Una innovación semántica es una forma de responder de manera creadora a un problema planteado por las cosas; en una determinada situación de discurso en un medio social dado y en un momento preciso, alguna cosa exige ser dicha y exige un trabajo de habla, un trabajo del habla sobre la lengua, que enfrenta las palabras con las cosas.

Ricoeur, 2001, p. 191.

Suspender, interrumpir el tiempo, el sentido y los modos de percepción habituales, es propio de la condición del arte. Este mirar, sentir y pensar del arte nos permite activar preguntas, poner bajo sospecha los relatos sobre la realidad y sobre nosotros mismos. Desde este mirar la cotidianeidad de nuestro entorno escolar (lápices, libros, guardapolvos) como materialidades que pueden ser resignificadas por una actividad artística, proponemos "mirar" también las prácticas docentes. El hacer poético metafórico produce atención sobre aquello que antes nos resultaba indiferente, realiza imágenes, sonidos, movimientos, elabora significantes aun antes de resolver sus significados. Se trata de incluir en la escuela los mundos en construcción que esperan ser nombrados, las experiencias sin nombre en busca de palabras y los sentidos que pujan para ser expresados.

Metáfora y sentidos en el obrar del arte

En el presente capítulo intentamos investigar cómo funcionan las metáforas en el arte y cómo a partir de un trabajo de interpretación se despliegan significados que hablan de la sociedad y de nosotros y nosotras. Podemos entender el fenómeno del arte (tomado como totalidad organizada e institucionalizada en nuestra sociedad, desde sus variadas manifestaciones) como el conjunto de reinterpretaciones del contexto de donde surgen, y reconocer en cada obra un nuevo mundo que existe bajo lógicas propias: he aquí la potencia representadora y creadora del hacer artístico. Como en los casos tomados para nuestros ejemplos en este capítulo, el "obrar" del arte produce nuevos significados o resignificaciones de productos de nuestra cultura, a través de un trabajo material y simbólico, un trabajo que es colectivo e histórico, a la vez que individual y subjetivo y que se inscribe en la trama de lo que Grüner llama (1995, p. 7) el "conflicto entre los diferentes sistemas de representación que una sociedad construye para sí misma". Sistemas que, como señala el autor, generan nuevas simbolicidades, nuevos imaginarios que a su vez construyen sentidos particulares para las prácticas sociales (Grüner, 1995). El arte es uno de esos sistemas, que, en muchas ocasiones, busca poner en crisis, cuestionar los imaginarios colectivos, los sentidos hegemónicos de una cultura o el "sentido común" que nos hace comunidad.

Ya para Aristóteles, la metáfora conforma una de las estrategias más eficaces o persuasivas del lenguaje como trasmisor de ideas, en tanto estas últimas producen efectos sobre la realidad, deciden prácticas. Por lo tanto, decimos que es ideológica: lo ideológico reside en este poder del lenguaje de conceptualizar la



(Un viaje entre libros, lápices y guardapolvos...)

experiencia y a su vez “formatear” o condicionar la mirada hacia la realidad. Un guardapolvo se puede tornar metafóricamente en un traje cargado de armas, en un gran corazón o en una denuncia sobre los maestros y las maestras asesinados, y puede ser todos ellos en diferentes momentos. Cada intervención sobre los guardapolvos produce una interpretación sobre la escuela que argumenta o disiente de otras, genera actitudes, emociones y acciones. En la escuela pública caben todas ellas, esa es también la metáfora “pedagógica” de la exposición *“La piel de la escuela pública”: albergar la diversidad*.

Cada sistema de poder social construye desde el lenguaje su posicionamiento frente a la sociedad en concordancia con sus prácticas, e intenta imponer sus propias formas de interpretación, crear sentido y acción con determinadas metáforas, intenta generar un “sentido común” en los discursos que se socializan. La publicidad, el mercado, la escuela, los medios masivos de comunicación son parte de esta construcción. Podemos considerar el conjunto del arte en tanto producción discursiva metafórica, como fuerzas que intentan direccionar la atención hacia su propio horizonte de sentidos y resignificar los ya dados sobre ese “fondo común” social. Es sobre este fondo que se arma en el arte una potencia de modificación, des-naturalización y crítica de los estereotipos simbólicos de la hegemonía cultural. El campo de poder que impone formas de interpretar la realidad produce no solo discurso, sino subjetividades, “constitución de identidades colectivas”, tal como lo plantea Grüner (1995, p. 7). Es primordial ver que esta producción de subjetividad no es fija ni se da nunca de forma de completa; es un hacerse de forma continua, es un proceso de subjetivación: la identidad desde esta perspectiva es un aprendizaje, consciente e inconsciente y está hecha de las representaciones sociales que devienen de las interpretaciones de la realidad¹¹ (1995, p. 7). Y es justamente allí donde puede entrar a jugar el arte como construcción simbólica diversa, alternativa, inédita y la educación como un sitio de conocimiento para desnaturalizar los efectos y las formas culturales dadas o predeterminadas. El enunciado metafórico es capaz de hacer germinar nuevas visiones, personajes, escenas, sensaciones o afectos que disparan y conmueven lo que percibimos como “realidad”. Las nuevas significaciones metafóricas o metáforas vivas –decíamos– abren mundos, habilitan diferentes formas de ver, nombrar o re-definir identidades, situaciones o lo nunca visto, lo nunca oído.

La obra de arte es producto de la elaboración metafórica de un individuo o de un colectivo de artistas, pero siempre es una singularización –desde los saberes y los deseos de sus realizadores– que entra en interacción con la cultura a la cual pertenecen. Estos imaginarios únicos creados por el arte metaforizan vínculos posibles y variados entre el individuo y la sociedad. Es esta dialéctica entre la obra y su contexto lo que se ofrece a la interpretación. En palabras de Grüner (2001, p. 17):

El arte históricamente ha servido –lo cual no significa que pueda ser reducida a ello– para constituir lo que me atrevería a llamar una *memoria de la especie*, un sistema de representaciones que fija la conciencia (y el inconsciente) a una estructura de reconocimientos sociales, culturales, institucionales y por supuesto ideológicos.

El arte nos permite reconocer nuestra experiencia como personal y social a la vez, nos permite también sentirnos imbricados en una comunidad y en una historia.

Por otra parte, comprobamos en nuestro análisis que no existe una interpretación total en el arte, que siempre hay un resto que se resiste a ser traducido en palabras o conceptos, que surgen variaciones en las lecturas que se pueden hacer sobre una misma obra y que estas se encuentran cifradas histórica y culturalmente. Las metáforas inéditas, producidas en un contexto artístico no pueden ser reducidas a “mensajes”



(Stella Kuguel)

claros e inequívocos. Dar lugar al arte, es dar lugar a lo indeterminado, al trabajo de la interpretación como una instancia de expresión y de creación subjetiva en relación con el universo simbólico de la obra y del mundo que nos rodea. Este “enigma”, problema, a veces “rareza” o extrañeza que trae lo artístico genera nuevas estrategias de lectura, que implican formas de conocer el mundo que nos descentran del pensamiento habitual, y aportan nuevas preguntas a la epistemología en general.

Impertinencias, resistencias y libertades

La metáfora de invención está al servicio del decir poético, del “poematizar” el discurso. Anteriormente, nos referíamos a las creaciones de arte como creación de mundos, o formas nuevas de habitar u observar el mundo conocido. La innovación semántica (hacer poético) de la metáfora opera semiótica-mente en los enunciados (verbales o visuales) trasgrediendo la pertinencia gramatical y sintáctica entre los términos, son “predicaciones impertinentes” (Ricoeur, 2001, pp. 233-235). “Hay entonces metáfora, porque percibimos a través de la nueva pertinencia semántica, la resistencia de las palabras en su empleo usual y también su incompatibilidad para una interpretación literal” (Ricoeur, 2002, p. 23). Impertinencia que conoce desorganizándolo y desarreglando: una palabra por otra, una imagen por otra, mezcla un dominio de los sentidos con otros, “confunde” objetos y significados. Genera un pensamiento, una racionalidad que se resiste a un uso práctico, pragmático o instrumentalizado. En la metáfora la cosa es y no es a la vez (la valija, la cajita del juego del niño, el lápiz, etc.), y las dualidades que presenta no se oponen, este es el pensamiento paradójico, una racionalidad basada en el absurdo lógico, la tensión característica de la enunciación metafórica entre el ser y no ser (Ricoeur, 2001, p. 457). Plantea Ricoeur (2001) que el discurso poético trae al lenguaje *un mundo preobjetivo, no positivista*, en el cual no priman las verdades comprobables empíricamente (método científico), sino cierta captura-conocimiento, el “percibir” a la vez que inventar algo, que gracias a la innovación semántica de la metáfora es llevada al lenguaje.

Desde una perspectiva cognitiva, la metáfora viva “elabora” contenidos de la cultura para tornar inteligible aquello que nos resulta complejo o imposible de plantear en ideas: la metafóricidad —insistimos— es una actividad conceptualizadora. Sostenemos que poner palabras e imágenes que innoven el sentido común en la formación docente es un imperativo y deseo pedagógico. El percibir la realidad cotidiana y las propias experiencias en clave metafórica permite emanciparnos de las descripciones estereotipadas sobre nuestro entorno muchas veces ofertadas por el mercado y sobre nosotros mismos, y nos regala espacios de *ejercicios de libertad* que el arte puede vehicular. En palabras de Ricoeur (2002, p. 27):

(...) el discurso poético trae al lenguaje aspectos, cualidades, valores de la realidad, que no tienen acceso al lenguaje descriptivo y que solo pueden ser dichos en el juego complejo del enunciado metafórico y de la *integración* regida de las significaciones usuales de los términos.

La innovación metafórica implica comunicación ambigua, esta apertura a lo imaginario de los discursos del arte; suscita la ambigüedad de los significados, que produce la “apertura” del texto (Ricoeur, 2002, p. 134). Es necesario aclarar que la ambigüedad implica —como desarrolla Eco en *Obra abierta* (1992)— una vasta y compleja red de información, cobra un valor conceptual y coloca al espectador o



(Un viaje entre libros, lápices y guardapolvos...)

lector en posición de tener que realizar un “trabajo” de interpretación. Los sentidos literales, fijos, se disuelven en el texto artístico, “se autodestruyen”, se tuercen o desvían de su contenido habitual. Afirma Ricoeur (2001, p. 343) que “la autodestrucción del sentido, bajo el golpe de la impertinencia semántica, (...) genera la innovación gracias a la ‘torsión’ del sentido literal de las palabras”, y es esa estructura la que proporciona una “excitación interpretativa” (en términos de Eco) clave para la experiencia estética.

La metáfora genera una tensión que desestabiliza el discurso del logos de la comprobación fáctica. Pero de este modo nos informa, nos alerta sobre otras formas de ser y estar posibles, donde el/la sujeto que conoce y el objeto conocido dejan de tener los límites precisos promovidos por las ciencias naturales tradicionales. Esta especie de “peligro identitario” puede proporcionar, como decíamos al principio, preguntas, problemas y también formas de responder a la sociedad, que de otro modo se verían cercados. La metáfora en el arte es el resultado de esta sobreimpresión en un mismo terreno de términos usualmente extranjeros o distantes entre sí. Es justamente el aporte de un nuevo mundo de significados, que reenvían a un nuevo mundo de referencias, que más que ser nombrado es percibido, visto, comprendido in-mediatamente (sin mediaciones). De ahí que la interpretación de la metáfora se asimile al proceso de traducción: se explica con otras palabras, y a su vez con otras metáforas, pero nunca ese intento de traducción (la puesta en palabras del sentido de una metáfora) es equivalente ni intercambiable con el impacto metafórico que la obra nos produce. La obra, desde el quehacer del arte, nos da a ver una imagen de lo que no tiene (aún) nombre, habla (grita, susurra, llora, ríe, denuncia, explica) a su manera lo que aún no tiene palabra articulada, habita de forma inesperada los mundos conocidos; crea formas, hace emerger cuerpos, espacios, tiempos, imágenes del barro de la necesidad de lo inconsciente o de lo marginado, cercado socialmente, de lo no verbalizado de la experiencia. Se hunde en sensaciones, vuelve curioso lo cotidiano y despierta lo anestesiado.

Necesitamos de estas *impertinencias* en la escuela para dar lugar a este tipo de racionalidad emocional inventora de metáforas, que permita expandir los procesos de subjetivación hacia la experiencia estética y crecer en empatía, sensibilidad y expresión de los (nuestros) mundos que no están prefijados ni ya dibujados, sino por construirse o invisibilizados.

NOTAS

1. Excerpto del poema “Solo un amor”, de Alejandra Pizarnik, tomado del libro *Un signo es tu sombra*, publicado en 1955 (2005, p. 32).
2. Viviana Méndez es artista visual, maestra nacional de Dibujo, profesora de Artes con orientación en Artes Visuales, especializada en Pintura y en “Lenguajes artísticos contemporáneos y escuela”. Blog de la artista: <http://vivianamendez.blogspot.com/>
3. Juan Cuello. Profesor de Artes Visuales. Desarrolla proyectos de arte contemporáneo, como docente y como artista. Blog de consulta: www.juancuello.com
4. Alejandra Gondar es profesora nacional de Grabado. Trabaja como realizadora y docente.
5. Alejandro Thornton es profesor de Artes Visuales, graduado en Bellas Artes. Docente de la UNA. Desarrolla proyectos de arte contemporáneo.
6. Omar Gasparini es profesor nacional de Dibujo y Pintura, muralista, escultor, curador y coordinador de proyectos culturales en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el exterior.
7. Sebastián Echavurría es profesor nacional de Bellas Artes. Se desempeña como realizador y enseña dibujo, pintura y didáctica.
8. Eliana González es artista visual egresada de la UNA, con especialización en Pintura. Se desarrolla como docente y realizadora.



(Stella Kugiel)

9. Elisa O'Farrel es egresada de la UNA en Artes Visuales. Trabaja en proyectos de arte contemporáneo. Se desempeña como directora artística, docente y realizadora.
10. Federico González es artista visual. Trabaja en proyectos de arte contemporáneo y como docente con jóvenes en situación de calle.
11. "Está claro que esas identidades —producidas por el conjunto de 'representaciones' de sí mismos con el que los sujetos interpretan su práctica social— cristalizan, a veces por largos períodos históricos, en lo que suele llamarse 'imaginarios', o —en términos más políticos— ideologías" (Grüner, 1995, p. 7).

BIBLIOGRAFÍA

- Barler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis.
- Camnitzer, I. (2015). *Arte y pedagogía*. Recuperado de: <http://esferapublica.org/nfblog/arte-y-pedagogia/> [Consulta: mayo de 2018].
- Deleuze, G. (2005). *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Derrida, J. (1989). *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía: La retirada de la metáfora*. Barcelona: Paidós.
- En, U. (1992). *Obra abierta*. Buenos Aires: Planeta.
- Grüner, E. (1995). Foucault. Una política de la interpretación (prólogo). En M. Foucault. *Nietzsche, Freud y Marx*. Buenos Aires: El ciclo por asalto.
- Grüner, E. (2001). *El uso de la mirada. Secretos de la imagen y silencio del arte*. Buenos Aires: Norma.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (2009). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Oliveras, E. (2009). *La metáfora en el arte. Retórica y filosofía de la imagen*. Buenos Aires: Etecé.
- Pizarnik, A. (2005). Un signo en tu sombra. En *Poesía completa*. Buenos Aires: Lumen.
- Ricoeur, P. (2001). *La metáfora viva*. Madrid: Cristiandad-Trotta.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2008). La metáfora y el problema central de la hermenéutica. Capítulo II. En *Hermenéutica y acción. De la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción*. Buenos Aires: Prometeo.



HISTORIA DE LAS ESTRUCTURAS TEATRALES I

Los descendientes de Julia Lavatelli



La huelga de los obreros de las canteras de piedra del año 1908, conocida como “huelga grande”, es un hecho fundamental en la historia del sindicalismo argentino y de implicancias sociales mayores para la ciudad de Tandil. Luego de once meses de resistencia obrera, los patrones aceptaron los reclamos y se firmó el acuerdo que incluyó el pago en moneda argentina, la reducción de la jornada laboral de 10 a 8 horas en invierno y de 15 a 9 horas en verano y descanso dominical. A través de imágenes y relatos populares, el suceso perdura en la memoria de los tandilenses.

Tomando como referencia dos textos de la literatura argentina, *Operación Masacre* (1957) de Rodolfo Walsh -sobre los fusilamientos de José León Suárez- y *Pesadilla* (1929) de Pinie Wald -sobre la semana trágica-, *Los descendientes* indaga en el género “no ficción” y sus posibilidades escénicas. A partir de entrevistas realizadas a descendientes de obreros de la piedra y a otros participantes de la gran huelga, el proyecto presenta imágenes secretas o íntimas que, por estar ligadas a actividades clandestinas, tienen escasa documentación o se han narrado y conocido muy tangencialmente. Este anclaje en las historias de vida de los descendientes permite reconstruir a partir de los restos y de la memoria de vidas privadas un suceso público.

Duración aproximada: 80 minutos



FICHA:

Con **Daniela Ferrari, Agustina Gómez Hoffmann, Ignacio Díaz Delfino**

Músico en escena: **Pablo Bas**

Producción: TNA-TC- Produce en el País **Maxi Libera**

Responsable de producción TNA-TC- Produce en el País **Dora Milea**

Coordinación técnica: **Martín Lavini**

Responsable administrativa: **Fernanda Sampedro**

Realización de escenografía **Luciano Enríquez**

Asistencia de dirección **Andrés Carrera**

Video **Franco Pomponio**

Música **Pablo Bas**

Iluminación **Silvio Torres**

Escenografía y vestuario **Marcelo Jaureguiberry**

Dirección **Julia Lavatelli**

Material Extra para el análisis:

Los descendientes, obra de producción tandilense, fue seleccionada para la temporada 2019 del Teatro Nacional Cervantes.

La puesta teatral escrita y dirigida por Julia Lavatelli e interpretada por el grupo Orson Peralta, llegará a la sala del Teatro La Fábrica en agosto próximo. Su producción se enmarca dentro del programa “Teatro Nacional Argentino. Teatro Cervantes produce en el país”, que tiene como objetivo generar producciones escénicas en distintos puntos del territorio nacional. El texto indaga en los resabios del movimiento de picapedreros en la ciudad.

Julia Lavatelli es una mujer de teatro de larga trayectoria en la ciudad. Docente, actriz, directora, investigadora, sus múltiples facetas la han llevado a participar de diversos proyectos a lo largo del tiempo.

En esta oportunidad, una obra de su autoría fue seleccionada para participar de la temporada 2019 del Teatro Nacional Cervantes de la Ciudad de Buenos Aires.



Los descendientes, la obra teatral escrita y dirigida por Julia Lavatelli, se estrenará el 9 de agosto en la Sala La Fábrica en el marco del programa “Teatro Nacional Argentino. Teatro Cervantes produce en el país”, que tiene como objetivo generar producciones teatrales en distintos puntos del territorio nacional.

A través de convocatorias abiertas en las que participan artistas de todo el país, el teatro selecciona proyectos germinales y los produce integralmente, desde la financiación, los recursos humanos hasta la coordinación artística, del mismo modo que lo hace en su sede central. En sinergia con distintos organismos e instituciones provinciales, el programa apoya el desarrollo de artistas locales que ya vienen produciendo en diferentes ciudades y que de este modo se integran al repertorio.

En una entrevista con El Eco de Tandil, la realizadora local contó que “a lo largo de estos tres años se han realizado puestas en la Patagonia, Córdoba, Santa Fe, Catamarca. Para esta temporada 2019 va a ser producido un espectáculo que dirijo con el grupo Orson Peralta, con quienes trabajo desde hace mucho en Tandil. El Teatro Cervantes es el único teatro nacional que ha quedado en Argentina”.

Postales del movimiento obrero anarquista

La huelga de los obreros de las canteras de piedra del año 1908, conocida como “huelga grande”, es un hecho fundamental en la historia del sindicalismo argentino y de implicancias sociales mayores para la ciudad de Tandil. Luego de once meses de resistencia obrera, los patrones aceptaron los reclamos y se firmó el acuerdo que incluyó el pago en moneda argentina, la reducción de la jornada laboral de 10 a 8 horas en invierno y de 15 a 9 horas en verano y descanso dominical. A través de imágenes y relatos populares, el suceso perdura en la memoria de los tandilenses.

Tomando como referencia dos textos de la literatura argentina, Operación Masacre (1957) de Rodolfo Walsh -sobre los fusilamientos de José León Suárez- y Pesadilla (1929) de Pinie Wald -sobre la semana trágica- Los descendientes indaga en el género “no ficción” y sus posibilidades escénicas.

A partir de entrevistas realizadas a descendientes de obreros de la piedra y a otros participantes de la gran huelga, el proyecto presenta imágenes secretas o íntimas que, por estar ligadas a actividades clandestinas, tienen escasa documentación o se han narrado y conocido muy tangencialmente. Este anclaje en las historias de vida de los descendientes permite reconstruir a partir de los restos y de la memoria de vidas privadas un suceso público.



“Esto es importante para el teatro de la ciudad, hay una gran actividad teatral y es un reconocimiento a es. La obra gira sobre un texto que escribí el año pasado y estamos empezando los ensayos con el grupo de artistas”, expresó Lavatelli. El grupo que forma parte de la puesta en escena está conformado por Daniela Ferrari, Agustina Gómez Hoffmann, Silvio Torres, Ignacio Díaz Delfino, Franco Pomponio, y contará con la participación de Marcelo Jaureguiberry en el armado escenográfico y de Pablo Baz en la composición musical.

“La idea es trabajar sobre ese movimiento obrero de canteras, un movimiento sindical tan importante de principios del siglo XX en Tandil. Lo que se conoce como la huelga grande, que fueron acciones que tuvieron rápidos y satisfactorios resultados, inscriptos dentro del movimiento anarquista argentino”, explicó la directora teatral.

Los artistas se encuentran trabajando dentro de un amplio universo que crearon para indagar y conocer los componentes del oficio de picapedrero, del anarquismo y de la transformación en Tandil a partir de la inmigración, para interpelar acerca de qué es lo que queda de todo eso en una ciudad que se configuró al calor de estos sucesos que signaron su historia.

“Por eso se llama Los descendientes, es un poco eso, hablar de qué memoria prevalece de ese gran movimiento”, añadió.

Teatro hecho en Tandil

La producción integral de la puesta está a cargo del afamado teatro de orden nacional, institución que, a través del mencionado programa, se ocupa de abonar los salarios de los artistas durante un plazo de dos meses de ensayos y dos meses de funciones. Además, provee toda la realización de vestuario y escenografía, que se confeccionará en los talleres que el Cervantes posee en sus instalaciones de la ciudad capitalina.

“El contrato es por dos meses de funciones acá, después de eso el teatro es el propietario de los derechos del espectáculo, quizás hay alguna posibilidad -en la medida que pueda acompañarnos- de hacer alguna presentación en Buenos Aires o gira, o alguna invitación”, refirió.

Como es habitual, los teatros estatales programan el año con antelación y, una vez que se cumple con las presentaciones pautadas, no necesariamente continúan con la puesta en escena de las obras cuando estas cumplieron los ciclos de programación, circunstancia que puede resultar ajena para quienes se mueven en otros ámbitos de la producción teatral.



Entusiasmada con esta oportunidad y con el amplio abanico desplegado a partir del hecho narrado, Lavatelli deslizó que “este universo nos parece tan gigantesco y grande que pensamos que a lo mejor es el primer espectáculo que hacemos sobre el tema”. Lo que sí es seguro es que el teatro tandilense tiene un enorme caudal humano y de recursos que le permite instalarse en lo más encumbrado de la producción teatral argentina.

Los descendientes

(Croquis para la escena sobre la Huelga Grande de las canteras en Tandil)

Autor: Julia Lavatelli

Una joven prepara una clase, sobre el anarquismo en Tandil, sin conseguir nunca completar una lección. Observa fragmentos documentales, principalmente imágenes y construye sobre ellos. Dos testigos de la clase, asistentes de escena, operan sobre el lugar, disponiendo materiales para colaborar/ impedir la narración.

Cuadro 1 – El inicio



La joven – Hoy vamos a presentar el Anarquismo.

En lugar de presentar el Anarquismo como ideología abstracta, me interesa que podamos acercarnos a través de la Historia. Vale decir, que a través del movimiento obrero de las canteras de piedra granito de Tandil, podremos entender las ideas que sustentan esta filosofía política.

Asistente 1 - Eso también es abstracto.

Asistente 2 – ¿Qué quiere decir abstracto?

Asistente 1 – Lo contrario de piedra.



La joven – ¿Es una crítica?

Asistente 2 – No, es un comentario.

La joven – Como pueden ver en la fotografía, el trabajo en la cantera era artesanal, quiere decir prioritariamente manual, ayudado por herramientas rudimentarias. Los explosivos eran utilizados para desprender grandes bloques de piedra, para hacer que la piedra “caiga a la cancha”, como se dice.

Asistente 1 – No creo que se dijera así, que la piedra “caiga a la cancha”.

Asistente 2 – Cancha, como terreno de juego, es una palabra quechua.

Asistente 1 - Por otro lado, poco importa que se dijera o no. No es apropiado para presentar el anarquismo, que se manifestó contra el deporte de manera explícita.

Asistente 2 – Contra el deporte.

Asistente 1 – Por entretenimiento burgués, y porque permitía purgar tensiones sociales, que debieran alimentar la lucha libertaria.

Asistente 2 – Bien dicho.

Asistente 1 – Haz lo que yo digo y no lo que yo hago. Fuera del mundo de las palabras, fue imposible mantener el anarquismo alejado del fútbol.

Asistente 2 - Argentinos Juniors se llamó Mártires de Chicago. El Porvenir también fue fundado por anarquistas. Chacarita Juniors surgió en una biblioteca libertaria. Club atlético Colegiales, fue primero Club Libertarios Unidos. En general, todos los clubes con colores rojo o negro... Independiente?

Asistente 1 -El diario anarquista *La Protesta* escribía en 1917 contra la "perniciosa idiotización a través del pateo reiterado de un objeto redondo"

Asistente 2 - Lo dicho, el mundo de las palabras.

Asistente 1 - Pascual Tangorra, anarquista italiano residente en Tandil, amenazaba a sus hijos varones con sacarlos de la cancha de futbol a martillazos.

Asistente 2 – ¿qué hacían los hijos?

Asistente 1 – Jugaban al futbol. La delantera completa de la selección de futbol en 1935. Tres hijos del anarquista Tangorra: el 10, el 9 y el 7.

Asistente 2 – Los hijos nunca obedecen a los padres. Tampoco fueron anarquistas, ¿cierto?

Asistente 1 – Tampoco.

La joven – Quiero decir que se usaba la pólvora sólo para desprender el bochón. Una bocha grande, podía ser enorme. Luego el corte y preparado de adoquines se hacía a mano. Un picapedrero podía producir por día unos 300 adoquines, alrededor de 3 toneladas de piedra.

Para producir a gran escala, hacían falta muchas manos. Cientos, miles de obreros llegaban a Tandil. Venían sobre todo de Italia, España y Montenegro.



Asistente 1 – Los anarquistas no tienen patria.

Asistente 2 – La patria de los anarquistas es la revolución.

Asistente 1 – No te pongas grandilocuente.

Asistente 2 – Mi lengua y cada molécula de mi sangre nacieron aquí/de esta tierra y de estos vientos. /Me engendraron padres que nacieron aquí,/de padres que engendraron otros padres que nacieron aquí,/de padres hijos de esta tierra y de estos vientos también.

La joven – My tongue, every atom of my blood, form'd from this soil, this air,/Born here of parents born here from parents the same, and their parents the same,

(Asistente 1 y 2 repiten en castellano e inglés verso a verso, traduciendo el poema)

La joven – Bueno... venían de muy lejos a trabajar en las canteras. La cantera era un predio cercado, con alambrado perimetral, cadena y candado (a veces guardias armados); los obreros trabajaban jornadas de 10 horas en invierno a 15 en verano; cobraban la mayor parte del salario en plecas, moneda de la empresa que solo se podía usar en su almacén; los casados vivían en casillas de madera o chapa propiedad de la empresa; los hijos que se incorporaban al trabajo pasaban a vivir en las barracas de soltero, pagando alquiler y a comer en la fonda, pagando pensión.

Asistente 1 - Lo que se dice, una economía cerrada.

Asistente 2 – Como la plantación... algodón, caña de azúcar, café...

Asistente 1 – Pero los obreros de canteras eran finos artesanos,

Asistente 2 – y sabían preparar bombas

Asistente 1 – en septiembre de 1906 se realizó la reunión preparatoria para formar el sindicato.

Asistente 2 – el acta llevaba 146 firmas.

Asistente 1 - el 6 de octubre del mismo año nació la Sociedad Unión Obrera de Canteras.

Asistente 2 – Ese mismo día imprimieron el Reglamento en la imprenta “El progreso” de Nicolás Vitullo.

Asistente 1 – Llegado enero aprobaban ingresar a la Federación Anarquista.

La joven – ¡Qué velocidad!

Cuadro 2 – La fiebre de la piedra



La Joven - El ferrocarril llegó a Tandil en 1883 y cambió para siempre la ciudad. El tren es la imagen del progreso; el símbolo de la modernización. En concreto, Tandil quedó a diez horas de viaje de Buenos Aires. Una especie de fiebre de la piedra, entonces. La demanda de piedra labrada no paraba de crecer, para pavimentar la ciudad de La Plata, recién fundada. Para preparar Buenos Aires para los festejos del centenario.

Ese mismo año, el gobierno provincial se comprometía por ley a “transportar gratis la piedra hasta el pueblo cuyas calles fueran a ser empedradas”. Datos:

Asistente 1 – En 1893 el Ferrocarril del Sud transportó – 82.305 t.

Asistente 2 - 1894?

Asistente 1 – no hay datos

Asistente 2 - 1895?

Asistente 1 – no hay datos

Asistente 2 – En 1897 – 154.586 t.

Asistente 1 - 1898 – 99.413 t.

Asistente 2 - 1900 – 295.039 t.

Asistente 1 – Así sucesivamente.

Asistente 2 – Así sucesivamente.

Asistente 1 – ¿Cuánto cuesta transportar una tonelada en ferrocarril?



Asistente 2 – ¿Hoy? Depende de la distancia.

Asistente 1 – Por kilómetro, una tonelada en ferrocarril. ¿Cuánto cuesta?

Asistente 2 – Para distancias de hasta 800 km., 1280 pesos por tonelada.

Asistente 1 – en el año 1910, el gobierno de la provincia debió gastar en ferrocarril unos 400 millones de pesos en transporte para que los pueblos dejaran de ser rancheríos en medio del barro y empedraran sus calles, se distinguieran de la indiada y se llenaran de gringos.

Asistente 2 – ¿Es una crítica?

Asistente 1 – No, es un comentario.

La Joven – Está Bien. La estación de trenes de Tandil se inauguró el 19 de agosto de 1883. Inmediatamente, Abelardo Maderni financió la construcción de un ramal hasta La Movediza, y luego uno hasta Cerro Leones. Y en 1888 se inauguró el ramal a la Cantera de Vicuña (después Albión).

Asistente 2 – En cambio, nunca llegó el tren hasta el cordón serrano de La Aurora.

Asistente 1 - Un encadenado de cerros pequeños entre El Centinela y Los Corrales.

Asistente 2 – Sin tren, la rentabilidad de la zona era menor, ya que la piedra debía salir en carros de caballos hasta la Estación.

Asistente 1 – Así que no hubo inversores para establecer grandes canteras ahí.

Asistente 2 – En todo el cordón de la Aurora no hubo nunca ningún empresario, ni siquiera uno pequeño.

Asistente 1 - Los trabajadores eran “Los independientes de la Aurora”.

Asistente 2 – También conocido como el “Cordón de los libertarios”.

Asistente 1 – A toda velocidad, porque esta parte está fuera de lugar.

(Asistentes 1 y 2 construyen un mapa de ramales ferroviarios de canteras en Tandil. Lo exhiben a público)

Desde la creación del Sindicato, se admitió la afiliación de independientes, una modalidad de trabajo bastante común. Aunque no trabajaban bajo patrón, respetaban jornadas de paro, huelgas y pagaban la cuota sindical. Muchos obreros de ideología anarquista terminaban siendo independientes y radicándose en La Aurora. Una vez, la sección Aurora convocó a reunión el mismo día de la Asamblea General del Sindicato. Entonces un dirigente les preguntó si estaban queriendo actuar como autónomos.

Asistente 2 – ¿y la respuesta?

Asistente 1 – Lo mandaron a la mierda.

Asistente 2 - El trabajo independiente era completamente diferente al de las grandes canteras. Cada obrero trabajaba para sí, pagaba por el uso de la piedra al dueño del campo y realizaba toda la manufactura: extracción, corte, labrado.

Asistente 1 - Una comuna

Asistente 2 – No, *La Comuna* fue otro emprendimiento ácrata, pero duró un solo año, durante 1924, cerca de desvío Aguirre.

Asistente 1 - La organización del Cordón libertario era el de una comuna, quiero decir.



Asistente 2 - Sí, un asentamiento anarquista, desde el 1900. La sección La Aurora llegó a tener setecientos afiliados.

Asistente 1 – Casi un poblado, ¿verdad?

Asistente 2 – Más de uno. Varias canteras pequeñas, peñascos, senderos ocultos. Lugares de acceso difícil... a los que la policía no llegaba. En algunas de esas casas se daba “asilo ideológico”.

Asistente 1 - Escondían a los anarquistas perseguidos de Buenos Aires, a Juana Rouco Buela, por ejemplo. O a Mario Anderson Pacheco, otro gran activista ácrata.

Asistente 2 – Una “Utopía” serrana, que se fue extinguiendo lentamente

Asistente 1 – En el 23, cuando el Sindicato se afilió a la Unión Sindical Argentina, la Aurora se separó definitivamente.

Asistente 2 – Siguieron ahí, hasta desaparecer en los años sesenta.

Asistente 1 – Más de cincuenta años de existencia... una eternidad.

Asistente 2 – Mejor que no llegara el tren, ¿cierto? Lo hubiera estropeado todo.

Asistente 1 – Todo.

Entra la joven empujando los carros enganchados simulando tren.

La Joven – Así empezaba Tandil a exportar su territorio. Millones de adoquines irían a parar al suelo de la modernización. Una imagen inquietante, el sueño de gran país apoyado en piedras cortadas por anarquistas. Las calles adoquinadas mostrarían la riqueza de la nueva nación y también preparaban el pasaje al nuevo siglo. Sobre esos adoquines podrían correr los automóviles sin problemas.

Cuadro 3 -La primera huelga





La Joven- Repasemos nuestros papeles. Habíamos llegado a la fonda por la noche. Tres delegados de la Sociedad Obrera de Canteras. La primera acción debe terminar en victoria. Estábamos alrededor de una mesa, alumbrados con un farol. Dijimos: la huelga se extiende demasiado, nosotros no podemos esperar nada de nadie. Nuestra fuerza deberá hacerlo todo.

Asistente 1 - Yo soy Luis Nelli, un carpintero italiano, nutrido del ideal ácrata. En el Cerro Leones formé una Sociedad entre los explotados, porque la lucha de los hombres fuertes y de voluntad, no puede terminar sin la victoria.

Asistente 2 – Soy Roberto Pascucci, italiano de Viterbo, picapedrero en la cantera del Cerro Leones. Iniciado en el sindicalismo por Nelli.

Asistente 1 – En el anarquismo.

Asistente 2 – Iniciado en el movimiento obrero como Secretario de la Sociedad, señor Nelli. No espero nada de nadie. Nuestra fuerza lo hará todo. La emancipación de los trabajadores será obra de los trabajadores mismos.

La joven – Soy muy chico y no entiendo bien. Me dijeron: “che, acompañanos. Traete el plato”. Y vine. Sé que la huelga se hace larga. El patrón trae carneros de Buenos Aires pero no sirven. También sé que los carneros nuestros son pocos. Y que vamos a poner una bomba. Para eso estamos acá.

Asistente 2 – Nelli no puede ser porque se casa el mes que viene.

Asistente 1 – No me caso.

Asistente 2 – Se casa. Anarquista y se casa. “Dios, patria, ley, derecho, autoridades y ciencia son invenciones para enceguecer a los trabajadores”, escribió en el carnet. Pronto se casa. Ud. no puede ser. Sortearemos entre nosotros, muchacho.

La joven – Estoy listo, dije. Pusimos los nombres en los papeles. Y salió el mío.

La bomba debía ponerse en la noche del sábado, estaría escondida en el pozo desde el jueves o viernes, dependiendo del clima. Un solo hombre estaría encargado de retirarla y colocarla. El plan se difundió a cuatro vientos. Y el propietario firmó el viernes a la caída del sol.

Asistente 1 – Entonces no se puso la bomba.

Asistente 2 – No hizo falta.

Asistente 1 – Fue necesaria para persuadir.

Asistente 2 – La amenaza es nada, solo el miedo persuade.

Se reparte copas de grapa entre el público.

La Joven – Así fue la primera acción de la nueva Sociedad Obrera de Canteras, en 1906. Una huelga de dos meses sellada por la Victoria.



Brindis por la primera victoria.

Asistente 1 - ¿Qué habían pedido?

Asistente 2 – No ha quedado restos del pliego de condiciones firmado por José Cima, en la Cantera de Cerro Leones.

Asistente 1 – ¿Un aumento?

Asistente 2 - Se supone que exigieron el reconocimiento del Sindicato y la libertad para los solteros de dormir y comer donde quisieran. ¡Salud!

Cuadro 4 – El anarquismo





La Joven - Los días 12 y 13 de febrero de 1896 Pietro Gori había ofrecido unas disertaciones en el teatro Cervantes de Tandil. Llevaban por título “Los amigos y los enemigos de los trabajadores» y «Por nosotros y por la humanidad”. A partir de entonces, se crea el núcleo socialista-anárquico de Tandil, federado con el de Buenos Aires. Pietro Gori, “el hombre que hacía falta” para que el anarquismo penetrara en las masas populares argentinas.

Asistente 2– Popular, lo que se dice popular... Abogado anarquista y jurista italiano, en su exilio en Argentina dio clases en la Facultad de Derecho de Buenos Aires, fundó la revista Criminología moderna. Se dice que escapa de la aplicación de la ley de residencia por un salvoconducto del mismísimo presidente...

Asistente 1 - “El anarquista Gori, antes de abandonar (por suerte) nuestra anarquizada república, fue a saludar a los anarquistas Roca y Mitre, y estos anárquicamente le han entregado dos autógrafos anárquicos que Gori exhibirá en las asambleas ácratas como testimonio evidentiísimo de la apoteosis de la anarquía por los anarquistas más grandes de América Latina”

Asistente 2 – Eso dijeron los socialistas.

La Joven –La discusión entre anarquistas y socialistas era el gran debate ideológico de la época. Se organizaban “Controversias” públicas y allí Pietro Gori lucía su oratoria. Se dice que convenció así a José Ingenieros y Alberto Ghirardo.

Cuando visitó Tandil, Rodolfo González Pacheco tenía quince años. Su padre tenía un almacén en el Puente Azul, alguien había comentado ahí la visita del italiano y había dejado algunos folletos. Los leyó, al pasar. Y se enamoró para siempre de esas ideas.

La conferencia empezaría a las 6 de la tarde pero él llegó unas horas antes. Estaba abierto, había algunos hombres ocupados en los preparativos: traían sillas, encendían faroles. Y otros en grupos, conversando, algún libro en la mano. Ninguno pasaba los treinta. Pudo reconocer a varios, el maestro de música Cayetano Durazzo y hasta el juez de Paz Fortunato Islas, algunos artistas. De a poco fue llegando más gente, comerciantes, profesionales. Por fin, las damas. Y además, los vigilantes. Últimos, los obreros. Panaderos sobre todo, pero también albañiles y carpinteros.

Alguien subió primero al escenario y presentó al orador. Pietro Gori empezó a hablar en español mezclado con italiano.

El Joven Pacheco no lo sabía entonces, pero todo lo que vino después, los diarios anarquistas, los viajes, la cárcel en Ushuaia, los éxitos en el teatro, los premios, la lucha por la república en España, todo, empezó esa noche.

Asistente 2 - Parece una obra de teatro



Asistente 1 - *Hijos del Pueblo*

Asistente 2 - Un anarquista regresa a su casa, después del encierro en Ushuaia.

Asistente 1 - Su madre y su hermana intentan convencerlo para que deje su militancia.

Asistente 2 - El hombre cuenta sus penas de presidio hasta que llega un compañero, y los invita a sumarse a la huelga a punto de estallar.

La joven – No hay suspenso. Lo que debe suceder, sucederá. Nada lo detiene. El protagonista dice: “Aquí habrá revolución. ¡La haremos! Y triunfará. Porque la libertad triunfa siempre; hasta sobre su derrota. Como aquel fénix de la leyenda vieja. Y porque en el pueblo, la vida es fuerza”.

La joven – El anarquismo se propagó en Tandil como reguero de pólvora. El ideal de un mundo sin patrones y sin gobierno se arraigó entre los obreros con la fuerza de la militancia de urgencia. En las canteras, se discutía la acción directa mucho más que los análisis teóricos o las ideas. Una bandera roja izada en una casilla de madera, en medio de los cerros, la señal convenida que daría inicio a la gran huelga.

Cuadro 5 – La Huelga grande





Asistente 1 – La huelga grande duró 11 meses, desde octubre de 1908 hasta septiembre de 1909.

Asistente 2 – Mitad huelga, mitad lockout patronal.

La Joven – Después de dos años de organización, el Sindicato estaba mejor preparado para llevar adelante las acciones. Esta vez el pedido fue: reducción de jornada de trabajo a 8 horas en invierno y 9 horas en verano, supresión de plecas, pago en dinero, libertad para comprar donde quisieran y veinte por ciento de aumento salarial. Llevaron hasta el administrador de una de las canteras de la Movediza el petitorio. Y les cerraron la puerta en la cara.

Asistente 1 – El trabajo se paró inmediatamente. Y salieron hacia el local sindical.

Asistente 2 - Una casilla a mitad de camino entre La Movediza y Cerro Leones.

Asistente 1 – Ahí izaron una bandera, la señal convenida.

Asistente 2 – La vieron en Cerro leones, y pararon.

Asistente 1 – Salieron emisarios a Vicuña, Azucena y La Aurora.

Asistente 2 – Todos pararon. Empezaba la huelga.

La Joven – Al día siguiente, las canteras no tocaron la campana de comienzo de la jornada. Empezaba el lock-out patronal. Expulsión de los obreros en huelga y desalojo de los campamentos propiedad de la empresa.

Asistente 1 - Casi un éxodo. Desde Cerro leones, más de mil familias.

Asistente 2 – A pie, a caballo, con carritos llevaban sus pertenencias.

Asistente 1 – Los que la vieron decían que el sonido de la marcha era conmovedor: los botines de los hombres en el piso de piedra, el llanto de las mujeres, los niños...

Asistente 2 – ¿adonde fueron?

Asistente 1 – A distintos lugares. A trabajar por su cuenta, en pequeñas canteras. El sindicato los autorizaba a tener hasta 12 obreros. Al campo, a trabajar de peones. A otras ciudades...

La Joven – En diciembre empezaron las negociaciones. La logia masónica Luz del Sud fue mediadora. Las reuniones se hacían en la Biblioteca Rivadavia. El gobierno nacional intervino y le pidió al Gobernador que conciliara los intereses. ¿De dónde iban a sacar los adoquines para Buenos Aires, sino?



Asistente 1 - Es enero, los patronos ofrecen acortar la jornada de trabajo pero no aceptan el aumento, ni la indemnización por los gastos de la huelga.

Asistente 2 – Enero es un mes largo. Ofrecimos el 5 por ciento de aumento siempre que depusieran la exigencia de expulsar a los obreros que estaban trabajando.

Asistente 1 – No aceptamos. Los carneros a la calle. Cuando vamos a increparlos, la policía dispara. Un compañero herido y varios detenidos llevados a La Plata.

Asistente 2 – Es marzo, aceptamos incorporar a los huelguistas, un 5 por ciento de aumento y la cuestión “carneros” a arbitraje, caso por caso.

Asistente 1 – No aceptamos.

Asistente 2 – Es abril, mismo ofrecimiento más libertad de fonda y almacén y pago del 1 al 15 de cada mes.

Asistente 1 - No aceptamos.

Asistente 2 - Las condiciones son mucho mejores, hasta en los diarios se dice que están extorsionando.

Asistente 1 – Seis meses de lucha, no vamos a aflojar ahora.

La joven – En septiembre los patronos capitularon. Falta el acta del acuerdo, pero se sabe que los carneros fueron cesanteados y que solo trabajarían los obreros sindicados. Libertad de fonda y de almacén y el salario en dinero

Cuadro 6 – Las Mujeres





El asistente 2 limpia con una esponja el cuerpo de la Joven. La prepara como a un cadáver. La sube a uno de los carros. Finalmente la pasea.

Asistente 1 - La presencia de las mujeres en la lucha obrera de las canteras de Tandil es notable. “Ellas son la mitad de nuestra fuerza”, se lee en el Reglamento de la Sociedad.

El 1 de noviembre de 1908, apenas iniciada la Huelga Grande, un acto público en adhesión a los obreros canteristas. Habló Virginia Bolten en el teatro Cervantes. Su discurso enardeció a los asistentes. Hubo disparos (más de veinte) y palos para todos: un vecino gravemente herido y el corresponsal del periódico anarquista *La Protesta* preso.

La batalla de las mujeres en el ramal La Movediza es uno de los sucesos más recordados de la huelga grande.

En tren llegaban durante las huelgas los piquetes de soldados para reprimir y los rompehuelgas contratados por los patrones. Las mujeres se pusieron firmes contra los “carneros”: al grito de carneros, carneros y cornudos.

(Se escuchan en off)

“A piedrazos los recibieron. Se presentaron al patrón, le querían arrancar la ropa”

Asistente 1 - (testimonio de Isolina Polich)

“Si vamos a las naciones, las españolas eran las más bravas. Cuando pasaban los hombres, las cosas que les decían, y había algunas que se levantaban los vestidos”

Asistente 1 - (testimonio de Teresita Sverjuga)

Los rompehuelgas llegaban en el tren hasta las canteras La Movediza y al Cerro Leones. Eran trenes de carga, los mismos que se usaban para transportar la piedra. Chatas abiertas, uno o dos policías en cada una, con armas largas.

Las mujeres se ubicaron en las laderas de la Movediza. Unas quince españolas. Algunas sobre la vía. Tenían piedras, ollas y tijeras. Los policías bajaban, forcejeaban con las mujeres, volvían a subir. El tren avanzaba a penas.

Antes de llegar al cerro Leones, donde la pendiente es más pronunciada, las mujeres habían enjabonado las vías. El maquinista soltó arena para frenar el deslizamiento, pero la subida era penosa. Detrás de la curva, estaban las mujeres de Leones, acostadas sobre las vías con sus niños en brazos. El maquinista se negó a avanzar. Otras mujeres se subían a los vagones para obligar a los rompehuelgas a bajar, la policía los defendía a culatazos. Al final la locomotora puso retroceso y volvió a Tandil.

La memoria de estas mujeres dice que Ernesta Mosca, estuvo allí.

Que era joven y hermosa.



Que había subido la primera al vagón y luchando con un policía, había recibido un culatazo en el pecho que la tiró de la plataforma al suelo.

Y que poco después enfermó y murió.

Un historiador encontró en el libro de caja del Sindicato del primer trimestre del año 1911, la salida de dinero abonado por “una corona para Ernesta Mosca”. No era una práctica habitual. El sindicato jamás costaba ofrendas florales. Su estandarte rojo al frente del cortejo fúnebre era el símbolo único y suficiente para indicar las condolencias y la pertenencia del difunto.

El historiador se pregunta ¿qué llevó a la conducción del sindicato a hacer esta singular diferenciación, sin antecedentes en sus costumbres?

Ernesta Mosca coronada de flores.

La Joven – La huelga había resultado un dispositivo de lucha extraordinario. Los obreros de canteras de Tandil pasaban del sometimiento y la explotación a ser los trabajadores mejor pagados de Argentina. Un picapedrero independiente pasó a ganar más que un maquinista de ferrocarril. Los años que siguieron fueron de prosperidad y de euforia. Los trescientos adoquines diarios de un artesano calificado significarían buena vida para él y para su familia.

Cuadro 7 – La piedra





La Joven - La palabra piedra es pre-científica, nada de lo que se dice sobre la “piedra” se usa en las ciencias para explicar su tipo, su calidad, sus características, etc. La palabra piedra no se usa en geología, ni en mineralología...ni en petrología. ¡En petrología no se dice piedra! se dice roca. En nuestra presentación no podemos saltarla. Cuando digo así: La Piedra, entonces no hablo de la piedra. Sino que me refiero a La Piedra. Es un nombre propio, así. La Piedra es “la movediza”. Igual que si dijera, Laura, la vecina de enfrente.

En cambio cuando digo la piedra, es la piedra de las canteras, la piedra trabajada, la piedra labrada.

En la fotografía pueden ver La Piedra.

Y acá pueden ver la piedra.

La definición dice:

Piedra es una sustancia mineral, más o menos dura y compacta, que no es terrosa ni de aspecto metálico.

La Sustancia, es lo más importante de una cosa, la cosa en sí. Mejor dicho, la idea de sustancia procede de las piedras. Sustancia sería una idea lapidaria.

Asistente 2 – ¿una idea de la muerte?

Asistente 1 – No existe la idea la muerte.

Asistente 2 – ¿Cómo?

Asistente 1 – No podemos pensar la muerte.

Asistente 2 – No hacemos otra cosa. No hemos hecho cosa que pensar la muerte.

Asistente 2 - Sin conseguirlo.

La joven – No. Sería una idea procedente de las piedras, como el pensamiento del paisaje. Alguien dice: Inicio de cita “La piedra le revela al hombre lo que es una existencia absoluta, más allá del tiempo, invulnerable al devenir”. Fin de cita.

Vale decir, que El hombre pensó sustancia, porque había visto Y TOCADO piedra.

Asistente 1 - Acá ese esoterismo, no tiene nada que hacer.

Asistente 2 – Pifiado, como con el deporte.

Asistente 1 – Es lo que pasa con los estudiantes, repiten como loros.

Asistente 2 – Si fuera un profesor sería muy distinto.

(Miman una clase)

Asistente 1 - ¿Es verdad que un picapedrero puede leer la veta de la piedra?

Asistente 2 – Si, puede leer la veta y distinguir la seda, una línea tan oscura que le llamamos carbón y otras líneas menores, que le decimos trincante y filgús.

Asistente 1 – Bravo. ¿Quiere decir que para un picapedrero la piedra es algo vivo?



Asistente 2 – Si, maestro. La piedra, como los árboles, tienen vetas, líneas que hablan de su historia, de su vida...

Asistente 1 – Pero muy bien, muy bien. ¡Sobresaliente!

La joven – Sigo con la definición. “Más o menos dura que no es terrosa ni metálica” Muy difusa, digamos. Para ser sustancia, bastante imprecisa... “Más o menos”... “ni esto ni aquello”...

Y como si no fuera suficiente que unas diez mil almas desparramadas en los cerros pudieran leerlas, trabajarlas, cortarlas, labrarlas o reconocerlas. Acá además, La Piedra, se mueve. Lo contrario de permanecer; en Tandil, la piedra sí está sometida al devenir.

Asistente 2 – Se movía.

Asistente 1 - La Piedra Muerta, tituló Ricardo Rojas, en *La Nación* el día después de la caída:

“Hasta las propias piedras iban a perecer; pero la muchedumbre seguía hormigueando, afanosa, allá en los ásperos flancos de la sierra negra. Yo estaba sobre la roca... la piedra oscilante de la serpiente y la luna y sentía el rumor de la muchedumbre en su flanco y el silencio de la eternidad en su altura. Una emoción atávica y sacerdotal me humedecía los ojos de lágrimas y me preñaba de alientos el pecho. Ante aquella evidencia total de la muerte”.

La joven – Se movía. En Tandil la piedra estuvo sometida al devenir, es decir a la Historia. Su muerte, su caída, no tuvo nada de natural. Cayó el 29 de febrero de 1912, justo al cumplirse un año de la matanza de un militante obrero frente a la comisaría. Y ya se sabe la importancia que le daban a las fechas los anarquistas... Explicación:

Asistente 1 – José Manochi, fundador del Museo de Bellas Artes de Tandil. Cuando supe la noticia de la caída, fui a buscar a Ricardo Rojas, que estaba en Tandil visitando a su novia. Fuimos los primeros en llegar a la base.

Asistente 2 - Sr. Motti, un constructor. Después Francisco Eguileta, un vecino. Después la hija, Valentina. ¿No podría ser Ricardo Rojas?

La Joven – No.

Asistente 2 – Sr. Motti. Esto es obra criminal! Vea Sr. Manochi, esto es pólvora. Huela.

Asistente 1 – Sr. Manochi. El explosivo mostrado era real. Unos días después fui hasta la casa de Francisco Eguileta.

Asistente 2 – ¿Y como no? Andaba queriendo ver a la hija.

Asistente 1 – Eso no tiene ninguna importancia.

Asistente 2 – Bueno.

Asistente 1 – Solo hablamos de la piedra.

Asistente 2 – Bueno.

Asistente 1 – Sr. Manochi. ¿Don Francisco, usted pudo comprobar la voladura?

Asistente 2 – Sr. Eguileta. Por supuesto, después de cruzar a usted y a Rojas en el cerro, pudimos ver los restos de pólvora en la base.



Asistente 2 – Srta. Eguileta. Y ya vio lo que escribió Rojas en La Nación, José.

Asistente 1 – Manochi, leyendo: “todo hace suponer que la piedra se habría desprendido sin rozar la base, lo cual requiere de un salto; se corrobora por haber botado a cincuenta metros y por haber botado de cabeza, pues se ha descoronado”

La Joven – Suficiente. Si alguna duda todavía podía quedar, al año exacto de la caída, el 28 de febrero de 1913, en la base sobre la que apoyaba la piedra, manos anónimas colocaron un farol con luz roja.

Se construye una movediza con piedras naturales. Sobre la “escultura” en equilibrio, se mima la voladura y luego el farol rojo.

Cuadro 8 – El final

(Los asistentes barren y ordenan los objetos y las piedras utilizadas en la escena. Se prepara una exhibición.)

La Joven – La caída de la piedra sería como un mal presagio para el mundo de las canteras. Desde 1914 comenzó a mermar el trabajo y aunque en algunos períodos se recuperara, ya nunca sería igual a los años de gloria. La demanda de piedra labrada decaía. El trabajo se hizo escaso y discontinuo. Las canteras cerraban. La organización sindical se debilitaba en luchas internas. Datos:

Asistente 1 – En 1913 la producción alcanza su máximo de 410.872 t.

Asistente 2 En 1914 - 241.172

Asistente 1 – ¿Tan poco?

Asistente 2 – Empezaba la primera guerra...

Asistente 1 – Claro. En 1920, 226.043 t.

Asistente 2 – En 1921, 152.261 t.

Asistente 1 – En 1922, 115.615 t.

Asistente 2 – y así sucesivamente.

Asistente 1 – Siempre en caída.

La Joven - En los años 20, los ensayos de pavimentación urbana con hormigón y concreto asfáltico comenzaron a desplazar las técnicas tradicionales de pavimentación. En el '23 el enfrentamiento al interior del sindicato se resolvería en un tiroteo. La Sociedad Unión Obrera de Canteras dejaría el anarquismo para afiliarse a la corriente sindical. Los anarquistas de la cantera San Luis fueron expulsados. Y en solidaridad los libertarios de la Aurora se separaron del sindicato.

Asistente 1 – El anarquismo también empezaba decaer.

Asistente 2 – Y a convertirse en leyenda.

Asistente 1 – No sería ya el pilar de la organización obrera.



Asistente 2 – Un recuerdo, una línea histórica, más bien.

La Joven – A lo largo de diez años, el trabajo dejaría de ser artesanal. Para los años 30 ya nadie esperaba que el pavimento necesitara adoquines. En su lugar, trituradoras mecánicas, cintas transportadoras y barrenadoras neumáticas. Ninguna organización obrera podría evitar el desastre.

Asistente 1 – Algunos hombres se iban a trabajar a las cosechas.

Asistente 2 – También se dedicaban a las huertas, surgidas de los tiempos de las huelgas.

Asistente 1 – La mayoría se fue a Mar del Plata, a trabajar en canteras de piedra de cuarzoarenita.

Asistente 2 – Piedra blanda.

Asistente 1 – Para revestimientos

Asistente 2 – Adornos...

La Joven – Una metáfora del anarquismo en el país. Una curva de apenas algo más de treinta años. Desde de muy abajo, enseñando a pronunciar la palabra solidaridad y a soñar con la libertad, subió a la Historia, organizando las bases de la lucha obrera y finalmente empezó a decaer, dejando tras de sí una tradición, una memoria.

La Joven – Desde el año 32 hasta el 49, no se registra actas de reunión en la Sociedad Obrera de Canteras. La actividad sindical continua, pero la mayoría de las veces clandestina, perseguida por los gobiernos del fraude. Cuando resurge, después de la guerra, hace ya tiempo que el anarquismo no rige sus acciones. En el año 1950, el libro de caja de la Sociedad asienta la compra, por primera vez, de una bandera Argentina.

Asistente 2 – Tendría que explicar lo de la metáfora, ¿cierto?

Asistente 1 – es claro.

Asistente 2 – ¿Te parece?

Asistente 1 – Apenas llegado el siglo, miles de obreros cortan con sus manos la piedra fundamental, la que haría el camino...

Asistente 2 – Me gusta. ¿Como sigue?

Asistente 1 – Ese camino de adoquines trae la modernidad, la organización obrera y la máquina.

Asistente 2 – Lindo, lindo.

Asistente 1 – Es el camino que se recorre en los años de lucha para alcanzar grandes conquistas, impensadas poco tiempo antes. Y por el mismo camino, se acerca la máquina que termina por desplazarlos.

Asistente 2 – Ya me gusta menos.



Asistente 1- Entonces, los caminos se empiezan a hacer sin la intervención de sus manos. La organización se resiente, las canteras no emplean picapedreros, el oficio se vuelve una rareza hasta que se pierde, lenta e inexorablemente.

Asistente 2 – Ah...

Epílogo

La Joven/la actriz, en vivo y proyectado, su testimonio como descendiente de familia de picapedreros.



ANATOMÍA

PROGRAMA DE LA MATERIA 2020

J.T.P.: Landa, Roberto Daniel

INTRODUCCIÓN

La materia Anatomía Funcional, se integra al Área Teatral en el primer año del plan general de estudios de la carrera. Junto con Interpretación I, Expresión Corporal I, Educación de la Voz I y Rítmica, comienza a trabajar sobre el Primer Perfil de la enseñanza impartida, esto es, sobre el Actor.

Aportarán el trabajo sobre un Segundo perfil, esto es, sobre el Espectáculo, materias como Práctica Integrada I, II y III, Dirección, Escenografía, Música y Coreografía, etc., instaladas en estratos más avanzados de la carrera.

OBJETIVOS GENERALES

La inclusión de esta materia en el Plan de Estudios propone contribuir a la toma de conciencia por parte del alumno sobre una parte importante del instrumento que el actor posee para lograr expresarse: su cuerpo. En modo alguno intenta entablar una formación enciclopedista sobre la anátomo-fisiología humana.

Las clases teórico-prácticas aportarán el conocimiento de los elementos que componen el cuerpo humano (huesos, articulaciones, músculos, etc.) y de qué forman funcionan (tipos y sectorización de los movimientos, fisiología del músculo, ritmos internos, etc.).

El alumno, al finalizar la asignatura, deberá comprender el cómo está constituido su cuerpo y cómo funciona el mismo. De este modo, sabrá qué estará poniendo en juego y hasta dónde es posible exigirse, en las ocasiones en que se requieran tanto en su proceso de formación académica como así también, en su futura profesión.



CONTENIDOS TEMÁTICOS MÍNIMOS

El cuerpo humano. Estructura de sostén.

Articulaciones. Movimiento articular. Terminología.

Músculo tipos; estructura y acción.

Tipos de músculos; funciones.

Fisiología de la contracción muscular.

Movimientos del que realiza el cuerpo humano.

Anatomía de la laringe y fisiología de la fonación. Resonadores anatómicos.

Fisiología del ejercicio.

Mecanismo de la respiración.

Ritmos; cardíacos, vasculares y respiratorios.

Anatomía y fisiología de los sentidos.

Conceptos de equilibrio. Estructuras que intervienen.

PROPUESTA METODOLÓGICA

Debido a que el tiempo asignado para ésta materia es cuatrimestral, y además con una carga horaria de dos horas por semana, la cátedra ha optado utilizar como herramienta metodológica, el modelo teórico-práctico para el dictado de la misma (ver art.: 7 del Reglamento de Enseñanza y Promoción de la Facultad de Arte – UNCPBA. Res C.A. N° 049).

De esta manera, y durante la primer hora y media reloj de clase, se utilizará el modelo teórico. Para ello, se prevé dividir al total de los alumnos por grupos (no mayor a ocho integrantes y de elección voluntaria o por afinidad). Durante este espacio, los mismos leerán la bibliografía sugerida por la cátedra. El objetivo que se persigue, es que los alumnos vean nuevamente el material, lo analicen con el grupo, mientras el docente a cargo, cumplirá el rol de moderador. Una vez agotados los temas, surgirá de ello, las conclusiones pertinentes a la temática abordada que expondrá cada grupo. Por último, el coordinador o docente a cargo dará un cierre de los conceptos finales tratados.

Seguidamente, se abordará el práctico, que consiste en tratar de reconocer su cuerpo como objeto de estudio, utilizando para ello maniobras semiológicas como por ejemplo: palpación, percusión, auscultación, etc., ya sea en forma individual o colectiva, acorde a la temática teórica sugerida. Posteriormente, y una vez abarcado, conceptos teóricos englobalizadores como por ejemplo: regiones topográficas, fisiología del movimiento, del ejercicio, etc., los alumnos tratarán de llevarlo a un espacio teatral, utilizando técnicas de



improvisación, textos teatrales, etc. Apoyados de elementos escenográficos, iluminación, etc. e incluso su propio cuerpo en forma parcial o total, con el objeto de exteriorizar el concepto del cuerpo humano desde una mirada artística.

DE LA ACREDITACIÓN

Para ser considerados alumnos regulares, deberán tener una asistencia no menor al 80% de las clases, y tener aprobada las dos pruebas parciales de regularización (ver artículos: 9, 10 y 11 del Reglamento de Enseñanza y Promoción de la Facultad de Arte - UNCPBA. Res C.A. N° 049). Sobre aquellas inasistencias que el alumno desee y pueda justificar, deberá hacerlo mediante la presentación de certificado, que presentará en un plazo de 7 días corridos como máximo.

EVALUACIÓN

Se tomará dos pruebas parciales, que completará la regularización y una prueba final, sobre los contenidos temáticos de la materia. La herramienta de evaluación que se implementará para el primer parcial será individual y de forma escrita. El segundo parcial, estará dividido en dos modalidades: Una evaluación práctica y una domiciliaria individual o grupal.

Para obtener la aprobación de los exámenes parciales y del final, los alumnos deberán alcanzar un mínimo del 60% del total del puntaje establecido. Para el caso de los alumnos que hallan alcanzado la calificación mínima de 7 (siete) en cada uno de los parciales y además de aprobar 2 teóricos - prácticos de la cursada, se podrá promocionar la materia (ver: de los exámenes. Reglamento de Enseñanza y Promoción de la Facultad de Arte – UNCPBA. Res C.A. N° 049).

El alumno que opte por rendir en forma libre, o aquél que haya perdido o no alcanzado la regularidad, deberá ser evaluado en forma teórico-práctica, acorde al programa último vigente con los siguientes requisitos a saber: una primera instancia de forma escrita. Una vez aprobada la misma, el alumno deberá presentar un trabajo práctico e informe con las mismas característica oportunamente detalladas en el ítem. anterior (evaluación) con la excepción de la palabra grupal que en este caso puede ser de forma individual o bien podrá exponer su trabajo con la presencia de uno o más ayudantes para tal fin. (ver artículo: 17 del Reglamento de Enseñanza y Promoción de la Facultad de Arte – UNCPBA. Res C.A. N° 049).



BIBLIOGRAFÍA

- 1.** BARBA, E. y SVARESE, N. (1988). Anatomía del Actor. Colección Escenología. Ed. Universidad Veracruzana.
- 2.** BEST y TAYLOR . (1982). Bases Fisiológicas de la Práctica Médica. 10a edición. Editorial Panamericana. Buenos Aires.
- 3.** CORRAZE, Jaques. (1988). [Las bases Neurofisiológicas del Movimiento. Colección Pedagogías Corporales. Ed. Paidotribo, Barcelona.
- 4.** DROPSY, J. (1993) Vivir en su Cuerpo. Técnicas y lenguajes corporales Ed. Paidós.
- 5.** FRACASSI, H. (1972). Vías de la Conducción de la Energía Nerviosa. Ed. Macagno & Landa.
- 6.** GANONG, WF. (1996). Manual de Fisiología Médica 15a edición. Ed: El Manual Moderno SA, México.
- 7.** HOUSSAY, B. (1990). Tratado de Fisiología Humana. Ed. El Ateneo, Buenos Aires.
- 8.** McMINN y HUTCHINGS. (1980). Gran Atlas de Anatomía Humana. Ed. Iberoamericana.
- 9.** RAMSON y CLARK. (1975) Anatomía del Sistema Nervioso. Ed. Iberoamericana.
- 10.** SOOLVEVOM, S. (1984). Streching-Programa de Ejercicios. Serie Técnicas. Ed. Martinez Roca, Barcelona.
- 11.** STANISLASKY, C: (1983). El trabajo del Actor sobre Sí Mismo. Colección La Fábula, Ed. Quetzal.
- 12.** ZARUR, P. (1991). Biología 3 y Biología 4. Funcionamiento, Coordinación y Continuidad de los Seres Vivos. Ed. Plus Ultra.
- 13.** Músculos Anatomía Artística (1987). Cuadernos



PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA CREATIVIDAD

PROGRAMA DE LA MATERIA 2020

Profesor Asociado: Mg. Dillon, Guillermo

Ayudante Diplomada: Prof. López, Yanina

Dentro de La carrera de Profesor de Juegos Dramáticos y Licenciatura en Teatro que se cursa en la “Facultad de Arte” de la Universidad Nacional del Centro, la cátedra de Psicología Evolutiva y de la Creatividad se ubica en el eje pedagógico.

Junto con Introducción a la Educación son la base para la Didáctica y Dinámica de Grupos, asimismo se relaciona conceptualmente con otras asignaturas que conforman el plan de estudios.

Se espera que al final de la cursada de “PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA CREATIVIDAD” logren una síntesis significativa para futuros profesionales del teatro:

Poder formularse adecuados interrogantes (relacionando teoría y práctica) sobre el desarrollo del sujeto durante su ciclo vital, haciendo hincapié en las posibilidades, obstáculos y características generales propias de la actividad creativa en cada período.

El programa tiene dos grandes núcleos temáticos:

Una introducción a los estudios de la psicología y su ubicación en las ciencias humanas, haciendo foco en las teorías de Piaget, Freud y estudios psicológicos de la creatividad.

Un recorrido por las etapas del ciclo vital (Infancia, adolescencia, adultez y vejez) desde los marcos teóricos psicológicos desarrollados en el primer núcleo, tomando a la creatividad como eje transversal.

La cursada de la asignatura es anual y promocional.



Prácticas Socio-Educativas/ Proyecto de Extensión

En consonancia con la resolución de Rectorado N° 7381, incorporamos a las actividades curriculares nuestro proyecto de Extensión Universitaria “Arte en Pañales: primera escena”, seleccionado para su financiación en el marco de la Convocatoria Anual 2017 “Compromiso Social Universitario” dependiente de la SPU.

Este proyecto de extensión busca la creación de una red de espacios de contacto con el arte para bebés de 3 a 24 meses junto a sus adultos cercanos. Los alumnos participarán como observadores de un encuentro, en grupos de 3/4 integrantes. A partir de una guía confeccionada por la cátedra, redactarán un informe de su participación como actividad integradora de evaluación.

Este proyecto se articula con el grupo de investigación IPROCAE (Investigación de Procesos Creativos en Artes Escénicas) que indaga sobre nuevos espacios de creación teatral, como el campo artístico emergente destinado a los bebés y sus padres.

La cátedra posee un blog en el que encontrarán toda la bibliografía y semana a semana se agregan materiales escritos y audiovisuales que complementan la cursada.

También sirve de guía y medio de comunicación para los que quieran rendir libre la materia:
<http://psicoarteunicen.blogspot.com.ar>