

“Mientras dure la ausencia”. Los márgenes de la enseñanza-aprendizaje del Teatro en los “panales” virtual

Aldo Rubén Pricco

Universidad Nacional de Rosario
aldopricco@gmail.com

Resumen

Este trabajo examina, en la Educación Artística Teatral, dificultades derivadas de las medidas adoptadas por la contingencia sanitaria de la pandemia del coronavirus. Se advierte, en general, un intento de reposición de las modalidades de la copresencialidad en el tecnovivio de las videoconferencias y una serie de demandas que reproducen en la virtualidad “ansiedades” didácticas de antiguo arrastre. En relación con eso, se describen aspectos de la operatoria virtual que resultan complicados para un arte convivial y, al mismo tiempo, se propone asumir el duelo de la suspendida experiencia pedagógica presencial, mediante la atención y profundización de la reflexión sistemática de cuestiones demoradas respecto de la relación teoría/prácticas docentes. A partir de que 2020 se ha configurado como un año que posee características de cuasi “sabático” forzado, nuestra propuesta radica en la opción viable de atender e intensificar la reflexión teórica específica y la revisión de presupuestos básicos, sin obviar la búsqueda de formas diferentes de emprender el trabajo. En ese sentido, la problematización de lo instituido, el examen de estereotipos, la reformulación y actualización de categorías relacionadas con un universo teórico que lejos está de ser asumido en su totalidad durante tiempos de aislamiento y distanciamiento social, surgen como posibilidades de hacer productiva esta incierta etapa de cuidados. Se trata, en definitiva, de que, “mientras dure la ausencia”, se pueda hacer un proceso exhaustivo de provisión de respaldos teóricos que sustenten nuestra labor en beneficio de la formación integral de personas autónomas que sepan lo que saben.

Palabras clave: enseñanza teatral; tecnovivio; reflexión teórica; placer estético; metacognición.

1. Intentos por “nadar en seco”. Nostalgias del convivio

La práctica docente respecto del Teatro ha sufrido, obviamente, los efectos de todas las series de medidas restrictivas derivadas de la pandemia del coronavirus. A más de seis meses de encuadres intermitentes entre ASPO y DISPO en nuestro país, las artes, en general y las performáticas, en particular, han visto disminuidas y casi imposibles sus modalidades presenciales constitutivas. La contingencia sanitaria del marco de excepcionalidad ha obligado a repensar la práctica docente y a buscar incansablemente maneras de aprender-enseñar sin lesionar contenidos y objetivos y sin resignarse a que la virtualidad conforme solo un acompañamiento del alumnado o un simulacro de pedagogías “novedosas” o diferentes.

Situados en el dictado en la educación superior y en posgrados, tanto de materias teóricas como prácticas (Actuación, Didáctica específica y otras), hemos asistido a una ansiedad creciente de nuestros alumnados y a directivas institucionales cuyas demandas nos ha exigido modos diferentes y de mayor carga horaria real en los procedimientos de enseñanza por vías virtuales. Más allá de implementaciones sincrónicas y diacrónicas de los dispositivos puestos en funcionamiento casi con frenesí, quienes han tenido el “don divino” de una conectividad más o menos digna (en el caso de que se tuviera acceso a redes) han experimentado un aprendizaje obligado en el manejo, por ejemplo, de las videoconferencias.

Resulta sabido que los factores de cuidado general ante la pandemia han afectado los modos presenciales de las prácticas docentes, sobre todo, las vinculadas con las artes. Las preguntas elementales que surgen son ¿qué hacer? y ¿cómo?

Una opción (que se puede comprobar aunque no parezca creíble) es “no hacer nada”, en sentido literal. Otra alternativa consiste en esforzarse por simular que es posible reponer el ausente convivio áulico por la mediación tecnológica. Una tercera opción –a la que adherimos– resulta de asumir la contingencia y sus limitaciones. Al respecto advertimos una tendencia: remedar las modalidades de la presencialidad mediante las plataformas virtuales.

2. La mirada dispersa y los residuos de la presencialidad. Experiencia de *zoom*, *meet*, *jitsi*, *jioMeet* y otras ventanas de opacidad

En el caso de acceder con mínima dignidad a la conectividad nuestra de cada día, en los últimos meses quienes enseñamos en cualquier nivel nos hemos vuelto casi especialistas de las videoconferencias y de las herramientas que ofrecen los paquetes virtuales. Hasta hemos incorporado términos y frases que ya resultan habituales: “hospedar”, “ser anfitrión”, “mutear”, “ID”, “compartir pantalla”, “armar una reunión”, “seleccionar fondo virtual”, “grabar el chat”, “optimizar clip de video”, “compartir sonido de computadora”, etc. Un abrupto y rápido aprendizaje nos ha familiarizado con una tecnología que hace poco tiempo parecíamos no necesitar y de la que muchas personas estábamos escasamente enteradas.

Colirios y lágrimas artificiales han empezado a formar parte del kit docente ante la omnipresencia de las pantallas. Acontece en esa relación con los monitores, tabletas o celulares una extensa e intensa presencia de los ojos en las pantallas. Así, enmarcados en la grilla de *zoom*, *meet* y otras plataformas de videoconferencia, los ojos se someten a un paseo mínimo pero intenso: se observa que la visión trata de buscar equilibrio y “deambula” por los distintos rostros con el agregado de una “automirada” que, en un ejercicio casi absoluto del narcisismo, a cada rato controla su propia presencia virtual, puesto que el cuadro con nuestro rostro sugestivamente “invita” a ser visto de manera reflexiva. En ese auténtico “panal” nos alejamos de la otredad y nos “miramos el ombligo” a menudo, o nos dispersamos en un zapping constante en la pantalla. Ocurre, entonces, que, de tanto querer ver, se corre el peligro de no ver nada, ni a nadie. De allí el creciente hábito de los registros de las cuadrículas mediante fotos del celular o la tecla de captura de pantalla, al lado de F12 y/o en línea con las teclas de flecha, que después circulan en redes para festejar ese simulacro de estar “juntos/as”.

Ahora ¿qué ocurre en el encuadre de *meet* o *zoom*? Hacemos esta pregunta porque fehacientemente no resulta televisión, no resulta cine ni tampoco teatro y apunta a una especie de “embudo” audiovisual sin contexto y con el agregado de la inmersión en la privacidad de interlocutores, que, a veces empujados por el pudor o por la intención escenográfica, desenfocan sus fondos o ubican sus dispositivos de modo tal que se note alguna ordenada biblioteca, sobre todo en el caso de docentes: extraño acontecimiento de la representación del saber que teatraliza casi inocentemente la comunicación en tecnovivio.

Es obvio que la televisión y el cine construyen las sensaciones y la emoción de la expectatoriedad con movimientos de cámaras, tomas, ángulos diferentes, encuadres, sonidos y música, iluminación, escenografía y –sobre todo– edición. En efecto, en los nuevos “panales” se tiene la sensación de espiar por una *webcam* el cuadro limitado de una direccionalidad a un punto focal de atención visual sujeto, encima, a *delay*, interrupciones, congelamiento, problemas de audibilidad y falta de algún operador de *switcher*. Mientras la empatía eventual del cine y de la televisión obedece a convenciones, tecnología específica y efectos, estos resultan inexistentes en la precariedad terminante de la videoconferencia. Por esa razón hospedadores y hospedados, conferencistas y audiencia-videncia, curiosos y quienes anden por allí solamente somos testigos de restos, de costados, de destellos, de márgenes de algo imaginado. Por consiguiente, se impone la provisoriedad, el temor de una interrupción y la dependencia técnica constante (por supuesto, siempre que se cuente con conectividad, un privilegio del que muchísima gente no dispone). Pero, “es lo que hay” y no son tiempos de holgura para elegir, de modo que, sin que los problemas nos agobien, sería pertinente ponerse a pensar con calma y astucia variantes “mientras dure la ausencia”.

3. Opciones hasta el arribo de las vacunas. La conveniencia de no insistir en fantasmagóricos espacios “compartidos”

Ante la frecuente queja –no exenta de sesiones de vibrante catarsis– y el lamento generalizado de que no se puede aprender-enseñar teatro sin copresencia de personas, es decir, sin espacio/tiempo compartido convivialmente (obviedad aplastante), nos parece pertinente asumir el “duelo” y pensar qué podemos hacer en estos tiempos sin encuentros de cuerpos en un mismo tiempo y espacio. O se sigue haciendo el simulacro de “nadar en seco”, con la nostalgia sostenida por el convivio perdido, o se asume que conviene (dadas las circunstancias) dedicarse a otros aspectos mientras dure el no estar juntos en las aulas.

En el caso de la enseñanza teatral no hay condiciones mínimas para jugar, improvisar, actuar y expectar, de modo que no cuadra hacerse los distraídos frente a la compleja realidad. Tal vez sea lícito pensar en algún tipo de “pausa” y mientras tanto ocuparse con mayor detalle y profundidad de todo aquello que no se suele trabajar en las aulas del teatro curricular. Mientras dure la ausencia de convivialidad podría valer, como ocurre en las dinámicas domésticas durante la pandemia, ver –metafóricamente, claro– qué hay en casa, qué tenemos, qué falta, cómo limpiar, reciclar y reordenar objetos y lugares, es decir, ya que las rutinas exteriores, por ASPO y DISPO, no nos habilitan para

seguir haciendo lo mismo de siempre, aprovechar que el tren se ha detenido y, con la necesaria calma y optimismo, repensarnos en esta detención forzada. Aunque parezca un lugar común de los discursos de autoayuda, la resiliencia es también una construcción de las voluntades.

Cabe señalar que estos tiempos tan raros parecen ser instancias de repliegue y de reflexión, no solo sobre nuestras prácticas pasadas sino también sobre nuestras prácticas futuras, dado que el intento de una práctica teatral presente vía virtual “no es” en términos de su especificidad y, en todo caso, solo se recupera una pequeña parte de las experiencias, sobre todo las vinculadas con los significados y la dimensión comunicativa.¹

Una opción viable resultaría intensificar la reflexión teórica, frente a la cual la reticencia no es menor, tanto en la praxis artística propiamente dicha como en la educación relacionada con el arte. Por nuestras experiencias, tanto en instituciones de Argentina como en algunas de otros países, puede afirmarse que no hay familiaridad evidente con ciertas preguntas básicas acerca del Teatro escolar, como “por qué”, “para qué”, “cómo” y “desde qué paradigma” se enseña. Nos referimos a una sensación arraigada que deviene hipótesis: tal como se lo concibe, el Teatro en la escuela corre el riesgo de asumir la calidad de ludismo y expresivismo preeminentes y, ante los ojos de quienes observan con recelo esta disciplina que ha “desordenado” pautas tradicionales de la Escuela y esperan asestar golpes de marginalidad², de terminar de constituirse solo en una versión del “recreo ampliado”.

¿Cuáles preguntas se constituirían, entonces, como posibles y operativas desde las perspectivas teóricas que sostienen y dan sentido a nuestras prácticas docentes? Se nos ocurren varias:

a. ¿Por qué y hasta dónde estamos colonizados/as por los estereotipos de la TV, las redes, los memes y las configuraciones dóxicas sociales?

1 Lo aurático de una clase y la experiencia estética y humana de las presencias conjuntas se resienten y sobresale, por consiguiente, el componente comunicacional de lo teatral: análisis de personajes, tramas, conflictos y eventuales sentidos, necesarios pero no únicos. Prevalece en la modalidad virtual la opción hermenéutica sin la experiencia somática y colectiva que la alimenta.

2 El 17 de septiembre de 2020, en la provincia de Mendoza, fue presentado por la Dirección General de Escuelas el borrador de una nueva Ley Provincial de Educación. En dicha propuesta de reforma pedagógica, además de la vulneración de derechos de acceso a la educación, de la sobreexigencia a docentes y de no atender cuestiones básicas de presupuesto, se restringía el funcionamiento de la educación artística. En ese borrador, por ejemplo, se “municipalizaba” la formación en arte dentro de las escuelas primarias y secundarias, lo que implicaba mayor precarización. La norma propuesta limitaba, por ende, la enseñanza artística en una jurisdicción que fue pionera en la educación artística de Argentina. Al momento de la escritura del presente artículo, la rápida reacción y respuesta de la comunidad docente-artística, no solo de la provincia implicada, sino de todo el país, provocó una instancia de diálogo y ya hay una versión nueva en desarrollo con cambios en el texto en relación con las escuelas artísticas y la educación técnico-profesional, entre otros.

- b.¿ Cuáles son las nociones teóricas (no necesariamente puras) que sostienen nuestras prácticas y otorgan perspectivas y finalidades a las ejercitaciones lúdicas y expresivas?
- c. ¿Cómo decidimos, diseñamos o planificamos ejercitación, consignas, secuenciación, criterios de análisis y evaluación, tanto de estudiantes como de docentes?
- d. ¿Cuáles son los criterios de intervención docente y de la enunciación y modalización de consignas?

En cuanto a alumnos/as como espectadores de la ejercitación:

- a. ¿Qué deben tener en cuenta al ver y oír ficciones (en cualquier formato)?
- b. ¿Qué deben tener en cuenta al ver y oír el mundo? Nos referimos al discurso y las acciones del mercado y el *marketing* en todas sus formas y el discurso del poder en general, en vistas a desarrollar no solo el sentido crítico (lógica) sino también el goce estético (sensorialidad, afectividad, empatía)

Por lo pronto, en estos tiempos de aislamiento y distanciamiento, propicios para incrementar la reflexión y la especulación, emergen en nuestro horizonte algunas preocupaciones cuyos diagnósticos hemos venido visualizando al modo de conjeturas. Nos referimos a la laxa relación entre teoría teatral y prácticas en nuestras aulas, a las tendencias al ludismo (el juego por el juego, válido pero no suficiente) y al expresivismo (en el sentido de manifestar ideas, emociones o lo que sea sin importar cómo o sin analizar su correspondencia con la convivialidad de los pactos teatrales). Por otro lado, también nos preocupa (experiencias de residencias docentes de Profesorados lo atestiguan) la prioridad del relato (el apuro estudiantil por arribar al final de los argumentos) por sobre la experiencia estética, y el “apuro” por resolver conflictos de juegos y situaciones dramáticas y teatrales.

Es dable consignar también, en la fase de cierre de las clases, el exiguo tiempo para reflexión conjunta sobre lo experimentado, a lo que se suman evaluaciones impresionistas o sin marcos de referencia acordados que no remiten la experiencia al conocimiento, o sea, no aptas para pasar de un saber implícito o tácito a un saber explícito. En esas ocasiones no se hace presente una categorización discursiva que habilite la circulación del conocimiento: incluso se exhiben ante esto argumentaciones de resistencia “artística” de subjetividad extrema a punto de caer en el individualismo, cuando sabemos que se trata, en todo caso, de subjetividades consensuadas. En síntesis, la conjetura consiste en una amable resistencia, de parte del rol docente, de llevar adelante

procesos de metacognición que estarían en condiciones de diseñar y poner en práctica tecnologías de la labor en el aula que no reiteren estereotipos.

4. Un hábito que no cesa

En consonancia o continuidad con ciertos diagnósticos acerca de las demandas docentes, estos tiempos de ASPO y DISPO reproducen conductas de las situaciones de presencialidad. Al respecto, nuestra observación devenida hipótesis contrastada en las reuniones académicas del sector, consiste en la ansiedad sostenida y creciente por experimentar y obtener repertorios de ejercitación áulica, sea de juegos dramáticos y teatrales, sea de protocolos de teatralidad³ específica (como la práctica de la improvisación teatral).

Esta demanda se hace visible en la inscripción a talleres de capacitación de los encuentros anuales de la Red “Dramatiza” de profesores de teatro de la Argentina⁴, en los que –además de los valiosos intercambios de saberes y puesta al día de las problemáticas de quienes trabajamos en ese tipo de docencia– se celebra con cándido entusiasmo la “novedad” de las actividades para el acopio personal. Pareciera que mientras más actividades nuevas se sumen a los catálogos de tareas a implementar en las asignaturas, una vez vueltos/as a las escuelas, mayor es el rendimiento de habernos reunido en medio de las celebraciones lícitas de una indiscutible fiesta. Es entonces que se asoma la sospecha de que la cantidad (sin examen minucioso alguno) vuelve a prevalecer sobre la calidad.

Tendemos a pensar que en esa tendencia percibida reside un interés legítimo y loable pero, a la vez, riesgoso, dado que las matrices y paradigmas de proveniencia de los dispositivos didácticos con muy poca frecuencia configuran un tópico de problematización y de reflexión. Esta especie de “olvido”, distracción o –directamente– falta de interés desemboca en docentes provistos de un

³ La concepción de teatralidad que seguimos implica el fenómeno de la simultaneidad y concurrencia de tres acontecimientos solidarios: a-el convivio o copresencia entre espectadores y agentes teatrales; b- la póesis o creación artística propiamente dicha (el artefacto o fictio) y c- la expectación o pulsión sensorial hacia el espectáculo de parte de los espectadores. Cf. Dubatti 2007

⁴ Red Nacional de Profesores/as de Teatro de la Argentina fundada en 2001. Su organización horizontal y solidaria tiene como objetivo crear ámbitos y condiciones de construcción de conocimiento y ser un canal de participación e intercambio entre docentes de Teatro, no solo de la educación formal sino también de la informal. Se suman, asimismo, alumnas y alumnos de Profesorado y agentes e investigadores/as con vinculación con la educación teatral. Entre sus objetivos pueden mencionarse el impulso y organización de situaciones de capacitación continua, impactar en las políticas educativas y promover la inclusión de Teatro en las currículas escolares. El intercambio profesional incentivado por esta Red, organizada en nodos en todo el país, persigue el propósito de establecer consensos metodológicos acerca de la pedagogía teatral. Desde el año de su creación “Dramatiza” celebra congresos-encuentros anuales en diferentes provincias, además de otras actividades en encuentros regionales, provinciales y departamentales.

caudal cuantioso y diverso de juegos y ejercitación ad hoc que conforman una verdadera caja de herramientas para el aula: tener a mano un procedimiento lúdico y/o teatral organizado como quien mueve piezas para completar el tiempo de la clase. Sin embargo, a la hora de problematizar, de dudar (acto fundante de todo aprendizaje) sobre ese acopio y sus implicancias emergen profundas – e incómodas– desorientaciones, o, incluso, reticencias o rechazos a ser asistidos por la razón para explicar y entender el fenómeno: una vez más circulan, hasta con ímpetu y actitud desafiante, el estereotipo de que el arte no puede ser también vecino del pensamiento riguroso y la doxa⁵ de que todo pasaje de un saber implícito a otro explícito atenta contra ciertas libertades. El escudo de “lo inefable”, con increíble asiduidad, frena la conceptualización del fenómeno “evento teatral”. Si estamos inmersos en la dimensión educativa ¿cómo se comunica o comparte “lo inefable”? o ¿de qué manera se hace circular democráticamente el conocimiento? O lo relevante: ¿cómo se construye el conocimiento del teatro y desde el teatro en la Escuela?

En efecto, durante nuestra vasta experiencia docente en la actualización y capacitación solemos presentar en las clases un problema básico que parte de ciertas obviedades. Las preguntas iniciales de talleres y seminarios rondan lo que parece rotundamente sabido por todo el alumnado: ¿Qué es el teatro? ¿En qué consiste jugar teatralmente? ¿De qué modo se puede conceptualizar la noción y práctica de la improvisación teatral? ¿Por qué y para qué se proponen juegos en el aula? ¿Por qué se suele empezar la clase de teatro con “caminatas” y cuál es el sustento teórico de este protocolo? Y otras tantas cuestiones cuyas respuestas –por fortuna y salud– resultan diversas y hasta divergentes. Sin embargo, la mayoría de las veces las respuestas se disparan desde pensamientos encapsulados en eslóganes o en “verdades” afirmadas por la práctica docente sin la necesaria detención o autocrítica de todo lo que implican las categorizaciones. Allí advertimos que, en gran parte de la formación docente de la especialidad, tanto conceptualizaciones como prácticas han sido relevadas, aceptadas y puestas a circular sin discusión ni problematización: como si el dogma de ciertas tradiciones –como la stanislavskiana⁶– presentara definiciones fijas para operar sin conocimiento de la pertenencia de estas, tanto a paradigmas epistemológicos como a teorías sustantivas. Así, la

5 El sentido de opinión común o de creencia no sometida a prueba pero extendida como una verdad inapelable es el que utilizamos aquí. Cf. Aristóteles (1971).

6 Que lejos de ser “caduca” sigue asistiendo las preguntas de por qué un cuerpo dado a ver y escuchar debe ser creído y aceptado por la recepción por medio de la construcción de expectativa: no se trata de un problema de estilo o de épocas o teatralidades –como muchos ansiosos de la novedad y de los últimos “ismos” que “están de vuelta sin haber ido siquiera” pretenden imponer– sino de pensar ciertos núcleos duros del teatro que trascienden diacrónicamente las coyunturas y suelen ser obviados en aras de atender solo las “cáscaras” de las teorías subyacentes. Cf. Valenzuela, 2020; Pricco, 2015.

amenazante índole de lo dogmático se hace cargo de sostener pensamientos binarios, cómodos en su seguridad de no dudar en absoluto.

5. Saberes específicos e instrumentales que siguen esperando

Es claro que para nosotros los saberes y prácticas del Teatro en la Escuela difieren de aquellas correspondientes a la labor artística, disciplinar y profesional, dado que los distintos ámbitos exigen diferentes aspectos de los objetos de estudio y el consabido “el teatro escolar no forma actores” emerge en el horizonte de los estudios de los formadores de formadores. El trabajo de profesorado superiores y de licenciaturas en Argentina referidas a la enseñanza del Teatro suelen presentar tensiones no resueltas entre el campo disciplinar, la academia y los perfiles de quienes egresan de carreras “teatrales”. Así, sucede con frecuencia que se evidencia un arrastre de los modos de entrenamiento y composición propios de la *poiésis* dramática a los criterios pedagógicos y metodologías de enseñanza-aprendizaje sin los debidos procesamientos.

Ante estas tendencias, propias de una disciplina en constante crecimiento y desarrollo, suponemos conveniente desmontar ciertas doxas que homologan técnicas, estilos y procedimientos pedagógicos inherentes y tratar de escudriñar qué subyace bajo aquellas diferencias (“-ismos” de superficie). A modo de ejemplo puede pensarse toda la tradición stanislavskiana ya mencionada. Algunos (tal vez desde las lecturas superficiales devenidas clisés) la vinculan con “psicologismos” y “realismo”, sin advertir la búsqueda nuclear del maestro ruso: hacer creíble (es decir, coherente y verosímil) lo que se da a ver y escuchar, en la convicción plena de que el fenómeno teatral resulta mutuo y solidario entre agentes escénicos y espectadores.⁷

En ese sentido, la noción de *organicidad* (vivencia) en la tradición stanislavskiana se refiere a la unidad y simultaneidad entre los procesos somáticos y psíquicos del actor durante la *performance* como hipótesis de causa de adhesión empática del espectador a la acción escénica. La presuposición consiste en que en la medida en que no haya divorcio psicofísico la actuación resultará verosímil. Uno de los indicadores del estado de *organicidad* es la capacidad de resolver las vicisitudes del “aquí y ahora” de la escena sin salirse del rol. En el caso del orador, parece que ya Cicerón (Cf. Pricco, 2015) había previsto la “coincidencia” (un verosímil) conveniente entre un estado físico exterior ostensible y un estado “interior” inferible para afectar al interlocutor, sea este un juez o un auditorio. En medio sigue estando la conmoción más que la intelección (Serrano, 2004:73-90).

7 Una verdad de Perogrullo que trasciende épocas, culturas, poéticas y estéticas teatrales.

La hipótesis central a la que nosotros adherimos por el momento (asistida por la tradición técnica retórica-actoral y por la propia praxis) formula que, en la medida en que no se adviertan divorcios psicofísicos –obviamente controlados y no sujetos a patologías–, la actuación teatral resultará verosímil –en términos de credibilidad estética y no de naturalidad o analogía con la cotidianidad– y estará, por ende, en condiciones de provocar la empatía necesaria para una copresencia sostenida y el consecuente “placer” de quienes cumplen el rol de espectadores. En el caso del Teatro en la Escuela, generalmente esos “espectadores” –un rol de aprendizaje que no suele profundizarse– son cautivos, y su experiencia de placer resulta raramente tenida en cuenta, puesto que las instancias de pasaje de información e interpretación de lo visto y oído (el sentido, el mensaje, la plena referencia) obtienen preponderancia.⁸

Así, una transposición didáctica de los postulados de Stanislavski, por ejemplo, no ha de ser el traslado sin intermediaciones de los ejercicios y categorías, sino el sostenimiento de un criterio rector de las propuestas de actividad y reflexión de las clases escolares en los que no se vuelve indispensable repetir repertorios de ejercicios sino descubrir, reciclar y reformular sus esquemas matrices. Vendrá después el trabajo del docente de “despegarse” de aquellas sujeciones estereotipadas para trabajar en clase los núcleos didácticos de acuerdo con los objetivos y contextos de su asignatura. En definitiva, se trataría de no ser alguien que repite sin procesar fuentes bibliográficas o versiones ligeras de aprendizajes anteriores. Creemos que lo que compete a un docente es ir más allá de las fuentes y de las cada vez más degradadas traslaciones (que no parten de la lectura directa de las fuentes) para ahondar en circuitos, esquemas y criterios fundantes de una praxis pedagógica, a fin de proponer fundamentos a sus alumnos y no “cáscaras” reiteradas de una experiencia de aprendizaje.

6. Teatro en las currículas. La continuidad de ciertos narcisismos y un campo disciplinar que requiere especificidades

Las consideraciones que proponemos en este artículo no provienen de un campo exclusivo sino del entrecruzamiento, hibridación y realimentación de disciplinas. Artista-docente o docente-artista son nomenclaturas que se amoldan a nuestra experiencia. Esta doble pertenencia (a la praxis artística y a

8 Al respecto del “placer” o goce estético Salabert (1990; 2013) presenta un paradigma de la “ocultación” del objeto artístico como procedimiento de provocación de deseo estético, refiriéndose a las tendencias “eróticas” o “pornográficas” de una obra. Así, un acto creativo que pretenda disparar y provocar creencia y seducción ha de insinuar y prometer y, a la vez, retener la mostración de lo esperado (erotismo), en lugar de saturar (pornografía) y agotar (aburrir). Observamos en las prácticas del Teatro en la Escuela un marcado predominio de la perspectiva “pornográfica”.

la academia en todos sus niveles) nos ha permitido experimentar tanto los aciertos de cada actividad como sus excesos y desequilibrios, y acceder, por ende, a sus inconveniencias y estereotipos.

Creemos en el hecho de que en nuestro país se han logrado consensos relevantes en cuanto a la inclusión y desarrollo del arte en las currículas escolares. Arte y educación, en ese sentido, ya presentan una conjunción que, pese a todo, requiere ser fortalecida con discusiones, aportes multidisciplinares y, sobre todo, con la consolidación de dimensiones teóricas capaces de sustentar –sin impresionismos ni voluntarismos– una práctica pedagógica indispensable y en permanente construcción.

Más allá de las posibilidades de pensar en reflexiones pedagógicas y didácticas de una educación “sobre” el arte, “para” el arte y “en” el arte, entendemos que la Escuela se configura como el sitio de redefinición de participación cultural y de distribución de los bienes y productos simbólicos en el que se pretende promover la experiencia estética de los estudiantes, “sujetos culturales capaces de comprender, resistir y reelaborar los embates de la cultura contemporánea” (Chapato y Dimatteo, 2014:27), además de ser creadores y transformadores de la cultura. Todo esto supondría trabajar en las aulas en vistas al logro de “competencia laboral, ciudadanía participativa, autonomía cultural” (Cullen 1997 en Chapato y Dimatteo, 2014:36) y superación de exclusiones y atribuciones institucionales. Estas resultan frases de suma validez en el discurso educativo que para no ser solo aspiraciones utópicas necesitan apoyarse de manera científica y no solamente metafórica en paradigmas teóricos consensuados y con la suficiente argumentación y sistematización para correr definitivamente el arte en la Escuela de la posición tan extendida de “adorno”, pasatiempo o actividad subalterna de relleno de las asignaturas “importantes” y prestigiosas (recordemos el “recreo ampliado” asignado al teatro o las demagogias y atribuciones de valor de ciertas instituciones para con los docentes y alumnos de Teatro en cada efemérides que necesite de alguna “muestra” a la comunidad).

Sin embargo, aparecen varios problemas o inconvenientes para la conformación de una garantía teórica de lo artístico capaz de otorgar validez a la práctica, tanto artística profesional como artística escolar. El primero se refiere a la construcción de un campo teórico propio o, por lo menos, sin tantos préstamos de otras disciplinas. Sabemos de la posición “débil” del arte, en general, y del Teatro, en particular, frente a saberes reconocidos.

Tendemos a creer que uno de los factores de esa consideración extendida consiste en cierto discurso poético, no exento de romanticismo, y en componentes del universo naíf, referido a lo artístico como la dimensión de las personas “elegidas”, perteneciente a un oficio diferente, superior, casi divino y diferente del resto de los mortales: se trataría de una peligrosa autopercepción narcisista que cada tanto aflora orgullosa y puede verificarse en las redes sociales por medio de los muros de *facebook* o las historias de *instagram*, por ejemplo, que se llenan de autoelogios en el día del teatrista, del músico o de lo que sea. Pareciera que la salvación de todos los males universales reside en pertenecer a la tribu artística, que de manera mesiánica redime de un mundo prosaico y de bajo vuelo, un mundo de los seres comunes que no tienen el “privilegio” de ser artistas (¡Pobre gente tan común!). Una gran y significativa parte de nuestros colegas se atribuye en esas oportunidades el rol transformador de la humanidad: convengamos en que desde otras disciplinas se nos suele desvalorizar y se nos escudriña con sospecha porque nosotros mismos solemos “mirar desde arriba” con la “soberbia de ser artistas” o el gesto de superioridad moral y contar con la clave universal de la felicidad, o con esa falsa modestia tan común. “¿Qué cosa, no? Nos desplazan a los artistas, que somos imprescindibles”, podría ser una frase habitual al respecto. Éticamente, un baño de humildad nos vendría muy bien: el arte no resuelve los problemas del cosmos; los resolvemos todos, juntos. Solamente desde la conciencia de que no somos mejores ni “distintos” del resto de la humanidad vamos a estar en condiciones de volver útil y necesaria toda actividad artística, construyendo desde abajo, desde las imperiosas horizontalidades.

Por eso, resulta indispensable la constitución efectiva de un cuerpo de explicaciones teóricas (siempre provisorias y no dogmáticas, claro) no solo del fenómeno artístico sino también del artístico-escolar, sin la consabida traba autoimpuesta de que los fenómenos teatrales son intransferibles, plenos de subjetividad y por ello, resistentes a cualquier proceso de cientificidad: no está de más aclarar que al decir “cientificidad” hacemos expresa referencia a una actitud de sistematización y al hecho de que “Un discurso mantendrá una marca de cientificidad al hacer explícitas las condiciones y reglas de su producción y las relaciones a partir de las cuales nace” (de Certau 1979:52).

Emerge allí un segundo inconveniente: nos referimos a la brecha, al hiato o tensión entre la praxis artística y la academia. En ese sentido advertimos un divorcio entre el *ethos* artístico y el *ethos* escolar, entre aquello que se experimenta con el cuerpo y los sentidos y aquello que intenta describir y explicar: habría en esa grieta la antigua concepción cartesiana de cuerpo y cabeza,

sentimiento/sensación e intelecto. De allí, a veces, la afable resistencia de los teatristas a reflexionar sobre su práctica para convertirse en docentes o investigadores.

La mediación teórica que respalda todo saber encuentra un obstáculo importante en el camino –incierto todavía– entre la creación (*poíesis*) y su explicación: al modo de defensa del artefacto creado (llámese *performance* teatral, música, obra plástica, etc.) pareciera que hay algo que no puede transmitirse, transferirse o, simplemente, comunicarse. Y por ello el proceso y producto artístico pareciera existir únicamente en la esfera de las sensaciones, de lo innombrable, de lo indefinido, de “eso que no se sabe cómo explicar” (“Lo siento así” es una frase comúnmente escuchada).

El problema es que la Escuela en general –se supone– debe disminuir los espacios entre el fenómeno artístico y sus explicaciones (y análisis) mediante un discurso accesible a todo el mundo: de la *poíesis a la ratio*⁹, es decir, del conocimiento mediado por la obra al conocimiento como la explicación de una poética. Se trata de, sistemáticamente, “poner en palabras”, organizar el caos, prevenir el azar, saber a qué atenerse. Es muy atractiva la metáfora, la poesía, pero lamentablemente puede dejar fuera de su comprensión a mucha gente: por más creativo que se pueda ser, la metacognición y la apropiación de conocimiento resultan indispensables y para ello hace falta superar comentarios de instancias impresionistas (“me gustó”, “me asombró”, “no me gustó”, “flasheó”, etc.) y una jerga que ha pasado, sin tratamiento didáctico, del oficio actoral a la educación: “pasar por el cuerpo”, “expresar de adentro”, el “yo interno” y otras por el estilo conforman un campo en el que las palabras se disparan hacia el terreno de la libre comprensión y de la estética, cuando a nuestro entender lo medular no pasa por allí desde un punto de vista didáctico.

Si se pretende enseñar o –si se quiere llamarlo así– provocar o ayudar a aprender, se necesita objetivar de algún modo lo enseñable, se requiere poder explicar en términos técnicos un concepto o un procedimiento. Así es posible considerar la improvisación teatral–por ejemplo– no como un fin en sí mismo sino como un instrumento o estrategia didáctica para acceder al conocimiento de un mecanismo psicofísico, de una reacción corporal o de una tendencia de conducta en el juego teatral que, por supuesto, podrá proyectarse mucho más allá de lo escénico o dramático propiamente dicho hacia la teatralidad social y sus códigos. El papel del Teatro en la educación alcanzaría una magnitud y potencia decisiva en tanto se asuma la escisión no reconocida entre subjetividad y

9 Y de la *ratio* a la *poíesis* en un circuito constante y productivo.

conocimiento, experiencia y saber científico, e individuo y esfera pública y se trabaje académicamente para aminorar su condición paralizante.

7. Por una formación que no rechace mínimos saberes

En el apartado 4 hacíamos mención de reclamos genuinos respecto de instrumentos áulicos. Se trata, evidentemente, de una creciente demanda tecnológica del sector docente que instala un alerta y exige de los formadores de formadores un esfuerzo por revisar ciertos fundamentos de los núcleos de aprendizaje prioritarios del Teatro en la Escuela.

Otro inconveniente surge, entonces, con el arrastre de estereotipos y los consecuentes desajustes de los objetos de estudio implicados en la relación teatro/docencia. Nos referimos, en primer lugar, a los vaivenes y desbalanceo entre el arte entendido como “especialidad” y el arte pensado como “instrumento”. Al respecto, en el Teatro, a veces por medio de la consabida frase “no se trata de formar actores” –por supuesto que hacemos hincapié en el teatro en la educación y no a la formación específica de agentes escénicos o docentes–, utilizamos de la disciplina lo mínimo indispensable y superficial como para no incurrir en el “error” de pensar que el Teatro es un “fin”. Ubicado como medio para construir otros saberes, solo se estudian y transitan los lugares comunes¹⁰ de la “teatralidad”. Al decir “lugares comunes” intentamos señalar lo que vulgarmente se piensa como Teatro: una serie de códigos sin haber indagado en la ontología de la disciplina: ¿Qué resulta identitario y propio del Teatro? ¿Qué es lo que no puede faltar, tanto en la formación docente como en el conocimiento que deben construir y del que debe apropiarse el estudiantado?

Otro de los clisés evidentes ya ha sido mencionado y se vincula con la atribución (de la que las instituciones, necesitadas legítimamente de mostrar logros a la comunidad educativa, nos contagian) del Teatro como “adorno” privilegiado de actos o cualquier ceremonia o efemérides que haga falta “decorar”. Nos sucede con asiduidad que los docentes de Teatro estamos en medio de un proceso de aprendizaje y debemos, abruptamente, organizar una obra o puesta que nos convierte de profesores en directores: el objetivo es “que se vea”, porque Teatro sin testigos parece no existir. Esta consideración –bastante extendida, por cierto– es la que habilita que nuestra actividad en aulas se visualice como el “gran recreo ampliado” y, al mismo tiempo, la operación que cumple con la “cuota o cupo artístico” de las instituciones. Una posible pregunta es ¿puede esto reformularse sin

10 Nos referimos a reiterar códigos, estructura dramática, conflicto, personaje, acción, texto dramático/texto espectacular, etc., sin ahondar en sus variados principios teóricos.

dejar la dimensión lúdica y expresiva y hacer de esta una instancia de aprendizaje que vaya más allá del mero jugar, del simple expresar?

Aparece, entonces, la problemática de los objetos de estudio, que, por supuesto, no preexisten sino que son construidos a partir de nuestros puntos de vista teóricos. En ese aspecto, el privilegio casi absoluto de lo semántico resulta el eje de reflexiones y currículas nacionales y provinciales.

La condición de instrumento le otorga al cuerpo, en el espacio/tiempo y ofrecido a la visión y audición de otras personas, la posibilidad de ser pensado como un artefacto significativo, y esa prioridad semiótica –tal vez resabio de los múltiples préstamos de la lingüística al cuerpo teórico del teatro durante el estructuralismo de los '70 y '80– ha devenido preocupación central, razón por la que las ansias expresivas y hermenéuticas parecen cubrir todo el panorama de lo enseñable y de lo que se puede aprender¹¹.

Resulta claro y manifiesto que los niveles escolares, por sus recorridos curriculares y el tiempo concreto del que se dispone, no están en condiciones de incursionar profundamente en los diversos aspectos de la “teatralidad”. Este factor es el que –a nuestro juicio– ha incidido en el referido privilegio de la dimensión semiótica del teatro: se evidencia un recorte, una elección que presupone prioritariamente el rol de “vehículo” de la disciplina, la que, además, necesitada de una legitimación a la que algunas instituciones se resisten, se apoya en el alto componente lúdico de la actuación teatral. Es en estas condiciones que el Teatro, como intermediario de instancias “más importantes”, se asienta en nuestras currículas como “lenguaje”, con lo que –lamentablemente– termina de asumir como propio su destino tristemente secundario: nos referimos a la concepción del Teatro en la escuela como *delivery*, al tiempo que se vuelve necesario que la actividad en las aulas excedan el mero “mensaje” dado como un “lenguaje” y su comprensión intelectual. Se relega así el Teatro al rol de un “mensajero”, un vehículo subsidiario destinado casi a llenar tabulas rasas. Se trataría de un genuino *delivery* de otra cosa: tanto permiso ha tenido que pedir el Teatro para instalarse en la educación que parece a veces resignado a su papel subalterno, es decir, el de comunicador de las sombras de las sombras de la caverna platónica.

A pesar de que la Ley de Educación Nacional (Nº 26.206) que nos rige fue sancionada en 2006, los efectos de las reformas de la España franquista de los años 70 (con las leves reformas de la

11 Un recorrido por las currículas escolares de todo el país permite, al constatar núcleos de aprendizaje y la bibliografía específica, verificar ese claro posicionamiento.

democracia peninsular posterior), de la que nuestro país adoptó algunos criterios y la denominación de los ciclos con aquella polémica Ley Federal de 1993, siguen arraigados. Los fundamentos de aquella norma propiciaron la incorporación del mercado nacional al orden mundial globalizado de tal modo que quedamos en medio de lógicas que en muchos aspectos parecen privilegiar un individualismo aún difícil de erradicar o disminuir.

En efecto, aunque las resoluciones del Consejo Federal de Educación (2008-2010 (111)) se refieren a “lenguajes/disciplinas artísticas” (Resolución CFE N° 111/10 – Anexo, 1,3), por lo menos en lo que atañe al Teatro, prevalece la índole de “lenguaje”. Alguien (con todo derecho) podría preguntarnos cuál es el problema en denominar así nuestra especialidad docente. Ocurre que considerar el Teatro como “lenguaje” o sistema semiótico supone la preeminencia de “lo referido”, del contenido, del que lo teatral sería solo un vehículo de expresión: una postura de base comunicacional que desplaza preocupaciones fundamentales, tanto de la “teatralidad” como de la docencia en general, a la vez que repite nociones y prácticas coloniales.

Hacemos referencia a la necesidad de ponernos de acuerdo acerca de las posibilidades de construcción de los objetos de estudio teatrales, tan volátiles y, aparentemente, inaprensibles. Frente a tanta insistencia sobre el significado, el entendimiento y el análisis ¿Qué lugar se le reserva al placer, al entretenimiento o, simplemente, a no aburrirse? ¿Qué acordamos que es el Teatro? ¿Una máquina de representación del mundo solamente? ¿Una reproducción de ideas y sensaciones? ¿Un conjunto de formas de expresión unidas a rutinas lúdicas?

Si resulta imprescindible para el Teatro que haya otros (espectadores, público, receptores) a fin de constituirse como tal: ¿de qué manera aparece en la educación artística la preocupación por esos otros-destinatarios? ¿Basta con consignas de prestar atención al trabajo teatral ajeno o hace falta construir la necesidad y el placer tal como –se supone– hacemos nosotros como docentes en las clases? ¿Tienen las clases de Teatro un “público rehén”, que mira y escucha por la consigna y no por el goce de experimentar y aprender?

Al respecto podemos preguntarnos en tres niveles sobre algunos consensos necesarios: ontológico, semiótico y pragmático.

La perspectiva ontológica plantea ¿qué convenimos que es el Teatro como disciplina? Si acordamos, básicamente, que se trata de un acto solidario de comunión y complementariedad entre

quienes hacen y quienes miran y escuchan atentos –lo mínimo incluso de toda clase de cualquier asignatura, por otra parte–, estamos en condiciones de sostener que nuestras prácticas se ocupan de manera casi exclusiva de quienes hacen, actúan, representan, y/o juegan frente a otros.

Al modo de un –disculpas por la expresión– “onanismo expresivo sin alteridad”, sin otros que disfruten de la coexistencia mutua, los contenidos, los núcleos de aprendizaje prioritario, la ejercitación y las evaluaciones solo tienen en cuenta uno de los polos de la “teatralidad”. Si actuar (sea en clases, actos, representaciones o escenas de lo específico) consiste en provocar el deseo de ser consumidos perceptualmente en primera instancia (“véanme, óiganme, quíeranme” como imperativos fundantes del cuerpo ofrecido a la percepción ajena), es decir, que los demás “quieran” o “deseen” ser espectadores (y no obligados a ello), nuestras currículas presentan, por lo menos, un riesgoso “olvido”, que no parece casual ni azaroso, y que suele provocar inconvenientes a las prácticas teatrales escolares.

Pareciera que el “otro” (receptor psicofísico activo) no nos importara. ¿Es realmente así o seguimos sin problematizar una tradición expresivista y ludista que solamente atiende a una parte de la clase? Algo así como “me expreso, creo y juego en libertad” y que los demás, que miran y escuchan, esperen su turno mientras “aguantan” juiciosos y ordenadamente atentos por el protocolo áulico y no por voluntad y ganas. ¿Cómo provocar esas “ganas”? ¿Cómo enseñar y aprender esa capacidad que celebra un arte de la plena convivencia y solidaridad?

Indicio de esa situación es la avidez, ya referida en apartados anteriores, de docentes y alumnos de Profesorado por experimentar, acopiar y reciclar ejercitaciones de talleres y de bibliografía al respecto. Reiteramos que los Encuentros (tan necesarios y nutricios) de la Red “Dramatiza”, por ejemplo, suelen presentar año tras año ese interés de muchas personas por acumular ejercicios áulicos para ser compactados en la “mochila” de cosas para hacer en la clases, pero sin problematizaciones profundas acerca de los paradigmas y presupuestos teóricos de los que dichos juegos y ejercicios provienen: “ejercicio-nuevo-dependientes”, muchas personas atesoran novedades y actividades simpáticas para tener a mano a la hora de planificar actividades y, de paso, divertirse con novedades de talleres “copados” (sic).

Aunque no sea políticamente correcto para mucha gente adherir, por otra parte, al “entretenimiento” como componente básico de clases y espectáculos, es fundamental incorporar a nuestras preocupaciones tanto la constante problematización como la consideración de la mutualidad de las

entidades implicadas en cualquier acto teatral. La actuación teatral, o cualquier presencia dada a ver y oír escénicamente –como la práctica docente–, debe alterar la pasividad del espectador. La performance actoral no se remite a su propia dinámica sino que se construye en la vinculación con la indispensable recepción. ¿Cuál es ese saber disciplinar que se constituye en el término medio de las polaridades teatro-instrumento y teatro-especialidad? ¿Qué es lo que no conviene no saber?

Desde el punto de vista semiótico nos preguntamos qué significa lo teatral y cómo lo hace. En esa perspectiva discurren las currículas, no solo las de nivel primario y secundario sino también las del nivel superior y de formación docente. En ese rubro pareciera no haber mayores problemas. Ahora ¿es el Teatro solamente una gramática y una semántica al servicio de la expresión de una idea a transmitir? Casi todas las reflexiones sobre el sustento teórico del teatro parecen entender que “dar a ver y escuchar” resultará interesante para un eventual espectador por el solo hecho del establecimiento de una convención. ¿No resulta pertinente que quien mira y escucha lo haga por placer y no por la obligación? ¿Aburrirse (y, por ende, no aprender) es una opción atendible?

Desde una postura pragmática (y, sobre todo, retórica) la pregunta sería “¿Qué provoca el Teatro?”¹² ¿Nos hacemos esa pregunta al analizar los contenidos y procedimientos a trabajar en el aula? ¿Imaginamos cómo y en qué medida impacta en las personas que ven y escuchan una improvisación, un juego o una escena dada a ver en clase y cómo esa experiencia estética (ligada a la percepción, sensación y placer) puede transformarse en conocimiento? ¿En tanto docentes, estamos pendientes de que todo acto teatral es una co-construcción, una comunión que no implica solo lo intelectual? ¿Quién es esa otra persona y qué le ocurre psicofísicamente? ¿Sufre, aguanta o realmente disfruta de lo que ve y oye?

Hacemos esta última pregunta porque casi siempre parece dada de antemano la buena predisposición y la atenta percepción de los espectadores (y del alumnado ante el dictado de nuestras clases). ¿Que alguien atienda (sin violencia ni presión de consignas y órdenes) lo que otros muestran en el espacio-tiempo es natural o tiene que ser construido culturalmente, es decir, con la intervención humana organizada? Allí reside –a nuestro juicio– un enorme problema no atendido: un conjunto de saberes que atraviesa técnicas compositivas, dramáticas, sistemas de signos,

¹² Nos referimos a “pragmática”, en el sentido clásico, a la disciplina que estudia los factores que regulan el uso del lenguaje en la interacción social y los efectos sobre los interlocutores, lo que implica examinar no solo los aspectos semánticos sino las convenciones y estrategias derivadas de una situación comunicativa concreta, o sea, ubicada en un contexto particularizado que incluye subjetividades, intenciones, presuposiciones, etc, por las que los enunciados convergen hacia un hacer más que hacia un decir. De allí la entidad persuasiva del lenguaje y la provocación del cambio de voluntad del interlocutor.

estilos y contenidos y que exige correrse de los privilegios otorgados al campo puramente semiótico, al ámbito exclusivamente comunicacional.

Veamos. ¿Decir un texto, usar vestuario, diseñar y construir escenografías, maquillarse, jugar, representar, accionar de acuerdo con las didascalias o las indicaciones de quien dirige (muchas veces, el propio docente), focalizar con luces dirigidas y ambientar-ilustrar con música son la sustancia de la disciplina teatral? ¿De qué vale todo eso si el paradigma es solamente significar? Reiteramos: no es frecuente detenerse a pensar que todo lo que se muestra, exhibe o se da a ver a otras personas no vale por su sumatoria sino por los principios básicos de la percepción (culturales, biológicos y fisiológicos) que los organizan con el propósito de crear su propia existencia y no su carácter significativo de cualquier otra cosa¹³.

Se nos ocurre ineludible que el artista-docente y el docente-artista participen de una zona de saberes que no se quede únicamente con la superficie de las doxas teatrales. Exige del primero reformular sus prácticas de idoneidad y talento para volverlas insumos y herramientas de un sistema de enseñanza, atendiendo al hecho de que el conocimiento no consiste en saber “cada cosa” sino su regla, su isotopía¹⁴. Sostenemos que “saber” es poder advertir unidad en la dispersión, o sea, conocer –Samaja (2008) *dixit*– la “política del universo”. En ese sentido, cabe consignar que no creemos que la suma de una carga sostenida de asignaturas pedagógicas otorgue milagrosamente al saber práctico (y muchas veces autodidacta) del artista una llave para convertirse en docente. Si algo hemos aprendido en muchos años de la formación de formadores es que los docentes que dejan huella no son precisamente los que más saben de teorías pedagógicas sino aquellos que, como parte de su profundo conocimiento de la disciplina y de la pasión por compartirla, construyen metodologías aptas. Nos estamos refiriendo a un conocimiento disciplinar que no puede obviarse ni desatenderse.

Esa zona de saberes es también patrimonio del docente-artista, a quien no le conviene darse totalmente el lujo de enseñar lo que no ha experimentado: no nos parece obligatorio que la práctica artística efectiva (un profesor de matemáticas, por ejemplo, no implica que deba ser un matemático

13 Aunque hay innumerables debates acerca de la teatralidad, aún prevalece y resiste el punto de vista semiótico y semántico de la problemática. Acerca de esto, la retórica, la fenomenología y la psicología de la percepción, la Gestalt, la antropología teatral y las neurociencias aplicadas al teatro presentan claves para entender el fenómeno teatral en todas sus formas. Cf. Pricco, 2020.

14 Sucede en la formación teatral, no solo esas subjetividades, las singularidades y las experiencias inefables, se olvida el destino colectivo del conocimiento. Justamente, la condición de cualquier “intransferibilidad” es incompatible con la circulación del saber, sobre todo en la educación pública.colar.

científico) preceda a la pedagógica o alterne siempre con ella, pero para que la apropiación de conocimiento y saber del estudiante se haga efectiva se torna indispensable que acordemos y sepamos qué conviene saber/investigar más allá de estereotipos frecuentes en las currículas y en las aulas (y talleres y en la práctica artística profesional). Aquí la pregunta queda abierta.

8. A modo de conclusiones provisionarias: año “sabático” y detonación de saberes compartidos

Estas épocas difíciles de ASPO y DISPO han puesto la educación artística en trance de recuperar y mantener sus propósitos y modos de existencia. La ausente convivialidad, inherente a la educación teatral, en cualquiera de sus formas, nos ha obligado a maneras distintas de encuentro e intercambio. Mientras las aulas han perdido espesor y se han reciclado rudimentariamente en las pantallas de la virtualidad, la tridimensión y los sentidos de los cuerpos presentes siguen insistiendo en nuestra memoria psíquica y corporal y sufrimos, como dice Dubatti, abstinencia de convivio.

Sin embargo, la necesidad de estar presentes pese a todo ha conducido a un aluvión de conversatorios, reportajes, memorias, clases magistrales, conferencias y producciones ficcionales que en otra coyuntura no hubiesen tenido tanta repercusión. Si algo tangible tienen estos tiempos de pandemia y cuidados, es que el conocimiento y su construcción se han acrecentado notable y satisfactoriamente. Tal es el caso de eventos académicos propios de la agenda de varias instituciones vinculadas con las artes y la educación, los que hasta el año pasado contaban con escasa afluencia y durante 2020 han multiplicado tanto sus participantes como sus ofertas. Acostumbrados a concurrencias exiguas en paneles, ponencias y seminarios, hemos tenido que afrontar nuevas formas de “temor escénico” ante una audiencia sumamente numerosa, deseosa de “asistir” y participar activamente.

A pesar de ciertas incomodidades del “panal” virtual –el de la interfaz de las videoconferencias– la proliferación de propuestas de actualización, capacitación, perfeccionamiento y difusión se presenta como una oportunidad de compartir conocimientos y saberes y de acrecentar bibliotecas y repositorios con materiales valiosos que han sido “conminados” a presentarse y circular. Hubo y hay que compartir y arrimar trabajo e hipótesis a la inter y a la multidisciplinariedad, en una crisis que tiene a mano aprovechar la detonación de saberes. Las innumerables clases subidas a la web, por ejemplo, permiten otorgarle a investigadoras/es y teatristas voz e imagen muchas veces opacadas por ciertas hegemonías de la academia o del ambiente “artístico”.

Sin embargo, a esta forma de leve entusiasmo, proveniente también de desesperaciones, desamparos y orfandades, le cabe tomar precauciones, puesto que surgen, agazapados, peligros latentes para la práctica docente.

Uno de ellos consiste en el fuerte afianzamiento de criterios de virtualizar gran parte de la labor de profesores/as y reducir, así, planteles docentes a su mínima expresión, lo que implica –entre otros problemas– aumentar el número de funciones de cada persona. Al respecto, tenemos la sensación de que el trabajo docente, con esta “nueva” realidad, termina siendo tercerizado, para beneplácito de la reducción de “costos”: la prestación debe asumir más tareas y costear, en tiempo y erogaciones, las modalidades derivadas de la situación sanitaria, que surgieron para quedarse, lo que abre, incluso, instancias que afectan presupuestos y dinámicas gremiales.

Mientras se festejan tecnologías nuevas aplicadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje, el espacio de acción concreta con el alumnado sufre lesiones y reacomodamientos aún difíciles de predecir.

Otro de esos peligros –mencionado en los apartados 1 y 2– es dejarnos ganar por melancolías improductivas al intentar remedar biunívocamente en la actividad online las modalidades de copresencialidad, lo que en principio se acerca a la parodia. Ya que este año posee ribetes de “sabático” forzado, nuestra propuesta (desarrollada con algunos mínimos detalles en el presente artículo) radica en la opción viable y saludable de atender e intensificar la reflexión teórica, la problematización de presupuestos básicos, sin dejar de lado la búsqueda de formas diferentes de emprender el trabajo. En ese sentido, la problematización de lo instituido, la revisión de estereotipos, la reformulación y actualización de categorías relacionadas con un universo teórico que lejos está de ser asumido en su totalidad durante estos tiempos de aislamiento y distanciamiento social, surgen como posibilidades de hacer productiva esta incierta etapa de necesarios cuidados sociales e individuales.

Se trata, en definitiva, de que, “mientras dure la ausencia”, hagamos un proceso exhaustivo de provisión de respaldos teóricos que sustenten nuestra labor en beneficio de la formación integral de personas autónomas que sepan lo que saben.

Referencias bibliográficas

Aristóteles (1971): *Retórica*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.

Chapato, M. E. y M. C. Dimatteo (coord.) (2014). *Educación artística. Horizontes, escenarios y prácticas emergentes*. Buenos Aires: Biblos.

Consejo Federal de Educación, 2008-2010 (111). *Resolución CFE N° 111/10 – Anexo, 1,3*. Disponible en <https://www.buenosaires.gov.ar/sites/gcaba/files/111-10-anexo.pdf>

de Certau, M. (1979). *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.

Dubatti, J. (2007). *Filosofía del Teatro I. Convivio, experiencia, subjetividad*. Buenos Aires: Atuel.

Pricco, A. (2015). *Sostener la inquietud. Teoría y práctica de la actuación teatral según una retórica escénica*. Buenos Aires: Coedición Biblos/UNR Editora.

-----, (2020). “Retórica escénica y técnica actoral. Paradigma de la construcción de empatía en la interfaz escena/espectadores”. *Acotaciones, Revista de investigación y creación teatral*, n° 44. Pág. 139-165. Disponible en <file:///C:/Users/aldop/Downloads/396-Texto%20del%20art%C3%ADculo-2153-1-10-20200609.pdf>

Salabert, P. (2013): *Teoría de la creación en el arte*. Madrid: Akal.

----- (1990). “La mirada en el vacío. Ensayos de estética y semiótica”. *Poetica et Analytica* n° 9. Aarhus Universitet: Almen Semiotik. Pág. 85-106.

Samaja, J. (2008). *Epistemología y metodología*. Buenos Aires: Eudeba.

Serrano, R. (2004). *Nuevas tesis sobre Stanislavski. Fundamentos para una teoría pedagógica*. Buenos Aires: Atuel.

Stanislavski, C. (1979). *Obras completas. El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la encarnación*. Buenos Aires: Quetzal.

Valenzuela, J. L (2020). *Bye, bye, Stanislavski?* Rosario: UNR Editora. En prensa.