

Pensamiento





**Una mirada
dialógica sobre
la construcción
de preceptos
teatrales en
la formación
superior**

Miguel Alfonso Peña

Resumen

Teniendo como horizonte la metodología clínica que articula videoscopia y transcripción para describir y analizar actividades didácticas, se presenta parte de un proyecto de investigación realizado sobre la construcción de los saberes del profesor universitario de teatro en la Licenciatura de Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional. En este estudio se propone que, debido al reciente ingreso de las prácticas artísticas a la academia universitaria, emergen tensiones que fuerzan a los formadores a crear dispositivos didácticos cercanos a la formación teatral pero con unas características distintas -afines a prácticas de formación más formalizadas-. En este documento -y a partir de la noción de dialogicidad de Bajtín- se analizan las organizaciones praxeológicas de enseñanza de las clases de cuerpo, voz y actuación a fin de aportar en su comprensión y participar de la constitución de un sentido teórico de un campo disciplinar y profesional (la formación superior teatral) que es, a la vez, campo epistemológico que reclama este tipo de unificación formal.

Palabras clave: dialógico, gestos docentes, teoría de acción conjunta, formación teatral universitaria, principio teatral, cuerpo, voz, actuación.

A Dialogic Perspective on the Creation of Theatre Principles in Professional Formation

Abstract

Taking as a horizon a clinical methodology which articulates videoscopia and transcription for describing and analyzing educational activities, this paper presents excerpts from a research project articulated on teacher's knowledge construction, among students of the Bachelor's Degree in Scenic Arts at the National Pedagogical University. This study proposes that, due to the recent ingression of artistic practices into the university, new tensions emerge thus compelling trainers to create training devices close to scenic formation, but with different characteristics, nevertheless not far from more formalized training practices. Starting from Bakhtin's notion of dialogic practice, teaching praxeological organizations in the lessons of body, speech and performing techniques are analyzed in this paper, so as to achieve a deeper understanding as well as a more active participation in the construction of a theoretical corpus within a professional realm (performing arts), which is also an epistemological field that demands this sort of formal unification.

Keywords: dialogic, teaching gestures, theory of joint teaching action, professional scenic training, theatrical principles, body, voice, performance.

Uma visão dialógica sobre a construção de princípios teatrais na formação superior

Resumo

Tendo como horizonte a metodologia clínica que articula videoscopia e transcrição para descrever e analisar atividades didáticas, apresenta-se parte de um projeto de pesquisa realizado sobre a construção dos saberes do professor universitário de teatro na Licenciatura de Artes Cênicas da *Universidade Pedagógica Nacional*. Neste estudo propõe-se que, por causa do recente ingresso das práticas artísticas à academia universitária, emergem tensões que forçam aos formadores a criar dispositivos didáticos perto da formação teatral, mas com umas características distintas - perto de práticas de formação, mais formalizadas-. Neste documento -e partindo da noção de dialogicidade de Bajtín- analisam-se as organizações praxeológicas do ensino das aulas de corpo, voz e atuação a fim de aportar em sua compreensão e participar da construção de um sentido teórico de um campo disciplinar e profissional (a formação superior teatral) que é a sua vez, é campo epistemológico que reclama este tipo de unificação formal.

Palavras chave: dialógico, gestos docentes, teoria da ação conjunta, formação teatral universitária, princípio teatral, corpo, voz, atuação.

Presentación

En una investigación sobre la construcción y difusión del saber profesional del artista teatral en los dispositivos de formación de profesorado, demostramos que la tensión entre las prácticas de formación universitaria y las prácticas de formación teatral producen nuevos objetos de saber y unos campos de profesión universitaria (Alfonso, 2013). En la citada investigación se procuró rendir cuenta de los gestos docentes, caracterizar epistemológicamente los saberes que se construyen y los modos de desplegarlos en los programas, contenidos, estrategias y actividades de aula, y los procesos de evaluación.

Desde un planteamiento antropológico del saber, desde el utillaje conceptual e investigativo de la Teoría de la Acción Didáctica Conjunta (TADC) y desde una metodología de tipo clínico (Leutenegger, 2009), se avanzó en postulados acerca del significado del ingreso de la práctica teatral a la formación universitaria; las tensiones que ello deriva, los tipos de saber y, muy especialmente, en las maneras como los docentes gestionan sus proyectos didácticos.

Es de aclarar que este es, justamente, uno de los campos más complejos y problemáticos de la investigación en artes. La didáctica se nos ofrece, la mayoría de las veces, como escenario extraño, pueril o como inherente a campos disciplinares estructurados como los llama Jerome Bruner.

Por ello la intención de este documento: aportar en la teorización de los procesos de construcción de preceptos técnicos teatrales. Para lograrlo, nos basamos muy particularmente en las categorías de dialogicidad (Bajtín, 1981) y en las de Definición (DEF), Devolución (DEV), Regulación (REG) e Institucionalización (INST) propuestas por la TADC. Del mismo modo, indicamos evidencias con respecto a las posiciones de los agentes (indicios topogenéticos), los desarrollos en el medio didáctico (indicios mesogenéticos) o los avances en función del tiempo (indicios cronogenéticos).

Nos basamos en algunos episodios de tres clases de la Licenciatura en Artes Escénicas de la UPN, cuyos proyectos consisten en: construir una atmósfera sonora (clase de voz); montar una escena a partir de preceptos técnicos (clase de actuación) y movimiento para la actuación (clase de cuerpo).

Primera aproximación: la construcción dialógica y declarativa de preceptos de actuación

Autor	Contenido
Bertold Brecht	Efecto de distanciamiento
Constantine Stanislavsky	Sí mágico y las circunstancias dadas
Eugenio Barba	Oposiciones
Jerzy Grotowski	“Actor santo”.
Vezlevod Meyerhold	Biomecánica

El dispositivo de la clase de actuación estudiada corresponde a un proyecto en el cual, durante todo el periodo académico, los estudiantes trabajan en cinco grupos. A cada grupo le corresponde estudiar un teórico teatral y desarrollar una escena a partir de un concepto central de su propuesta. Focalizaremos lo ocurrido durante las presentaciones de las escenas, en las cuales se tematizan los siguientes contenidos:

El estudio comprensivo de estos autores, según el formador, permite a los estudiantes identificar sus planteamientos técnicos y teóricos, su discurso estético, el lugar del texto, el trabajo y la formación del actor y la manera de abordar la puesta en escena.

Detendremos nuestra atención en la primera clase. El profesor ha asignado un texto a cada grupo, todos abordan obras del dramaturgo Peter Weiss. Por cerca de cuatro semanas los estudiantes tratan de desarrollar un acercamiento teórico y técnico desde cada autor, a fin de realizar una escena como ejercicio aproximativo. En la secuencia que analizamos se presentan los cinco grupos. Cada uno cuenta con cerca de 15 minutos para mostrar el trabajo ante el público asistente -en el que se encuentran los demás estudiantes del proyecto- y el cual consiste en realizar una contextualización introductoria; luego se presenta la escena elaborada usando como eje el precepto teatral; posteriormente se dispone de un espacio de discusión sobre distintos planos del trabajo y de la puesta en escena.

Construcción de la noción “efecto de distanciamiento” de Brecht

Concentramos la atención en la descripción del rol que cumplen los estudiantes en la construcción de consignas, que hemos definido como *construcción praxico declarativa*. Acudimos a las actividades desplegadas en clase de actuación al abordar el efecto de distanciamiento de Brecht dado su contraste teórico y técnico.

En esta clase el profesor se limita a recordar la estrategia (apela a la memoria didáctica) y establece, mediante consigna verbal, que los estudiantes deben presentar la escena, el tiempo con el que cuentan y que hay una discusión posterior como parte del dispositivo didáctico.

Es de acotar que hay un medio espacial instaurado. Al iniciar la clase de actuación se puede observar una iluminación muy tenue, en la penumbra la sombra de un individuo, a un lado otro personaje sentado y, en el medio, sobre el piso, unos papeles. La adecuación del espacio hace pensar que ya hay intervención de los estudiantes en la construcción escenográfica y en la estructuración del medio. Lo que nos parece más importante, es que esta elaboración espacial es una reacción a los gestos regulativos del profesor y que el espacio significa y obligará a devoluciones por parte del colectivo y del formador.

DEV: El salón se encuentra organizado de manera tal que en una amplia zona se dispone un escenario, allí se ubican objetos, utilería y un televisor, en el espacio adecuado para la presentación se encuentran algunos actores y, en la penumbra, apenas iluminada por un foco, se advierte la sombra de un personaje. Los estudiantes han ingresado en silencio al salón una vez el grupo lo permite y anuncia, se ubican en un costado y toman lugar como espectadores. **DEV.**

Los indicios de este pequeño episodio permiten mostrar cómo se originan y estabilizan algunos comportamientos de los estudiantes: el grupo que presentará el ejercicio ha tomado tiempo de preparación, para ello ocupa el salón con antelación y lo adecúa para la escena. Entretanto, los estudiantes que oficiarán como observadores (público) ingresan al aula de manera silenciosa una vez que les es permitida la entrada. Estos comportamientos son propios de la práctica teatral (como actores o espectadores), son ritualizados y se ejecutan como parte del contrato didáctico ya que se muestra un conocimiento de los rasgos característicos de esta práctica.

Tanto la ubicación espacial en el aula como los elementos situados y la disposición del público, se encuentran en relación directa con la práctica teatral. Esta situación confirma la *estrategia general de devolución* debida a una convención preestablecida y que se evidencia con mayor fuerza en las presentaciones y en el manejo del espacio.

La ubicación de elementos y utilería en el aula, la instauración del contenido (a modo de objetivo), de un teórico, de un dramaturgo y de la obra definen el juego epistémico: la técnica actoral de Brecht. En el primer turno de acción quedan situados estos elementos. Dice una estudiante (quien es a su vez la directora del ejercicio):

TA 1 Estudiante: **DEV** “Buenas tardes somos el grupo de Meyerhold... XXX **la escena que trabajamos se titula “La indagación” de Peter Weiss. El objetivo principal: Uso o manejo del efecto del distanciamiento como forma de acercamiento a la técnica de Bertold Brecht**” **DEV.** (La estudiante sale del proscenio y se ubica entre el público espectador).

Los indicios de devolución permiten percibir que, a pesar de la proximidad con las Prácticas Sociales de Referencia teatral (PSR), las “mediaciones” didácticas se hacen presentes en los siguientes elementos:

- a. La adecuación espacial del aula,
- b. la introducción de la escena como proyecto teatral y creativo, pero, particularmente investigativo y didáctico,
- c. la instauración del contenido didáctico (el precepto brechtiano). Estos dos asuntos hacen que tanto el grupo que se presenta, como los estudiantes-público tengan presente el proyecto didáctico alrededor de la noción de “distanciamiento” de Brecht.
- d. A pesar de que esto no sea explícito, el *desarrollo dialógico* de la clase nos mostrará que los estudiantes-público hicieron una lectura de la escena desde la problematización de la noción de distanciamiento. De modo que, en virtud de la discusión colectiva, se abordan asuntos relacionados con las acciones para comprender este precepto y el sentido que le fue asignado en la escena. El precepto que se empieza a configurar desde el inicio de la clase, que permanece en el dispositivo, se cristaliza con el trabajo creativo, práxico y conjunto de los grupos y con la discusión colectiva.

La presentación de la escena es otra respuesta al dispositivo y las regulaciones preestablecidas por el profesor. La dimensión semiopragmática de los dispositivos de formación se confirma. Las acciones grupales que dan lugar a la creación de la escena (dimensión pragmática) dan paso a la discusión para co-construir el sentido del precepto técnico (dimensión semiótica y dialógica). En la ligazón emergen otros asuntos que coadyuvan en la configuración del tejido semiótico, como se evidencia en los siguientes Ta que se toman del momento posterior a la presentación:

1 Para efectos de comprensión de las convenciones el color morado denota indicios topogenéticos; el azul cronogenéticos, amarillo y verde corresponden a indicios mesogenéticos.

1 Ta 19 Estudiante 6: Yo quisiera saber cómo fue el proceso de creación de la escena, o sea ¿fue creación colectiva o fue idea del director?, la escena como tal, la escenografía, todo.

2 Ta 20 Estudiante 7: Hubo muchas cosas, en La indagación eran prácticamente testimonios de 3 acontecimientos de la segunda guerra mundial, entonces era un problema para nosotros, entonces 4 decidimos como que hay varios, inicialmente queríamos coger varios fragmentos como para que 5 tuvieran una intención, pero finalmente nos fuimos como por el lado crítico de nosotros, cada uno 6 trajo su propuesta de lo que cada uno quería decir en esos métodos de distanciamiento, entonces 7 cada uno trajo su propuesta, incluso en la investigación de Brecht cada uno traía sus partes, la parte 8 gesto, la parte de distanciamiento, lo del teatro épico, entonces al final que se concretó algo ...

Varios asuntos se entremezclan en el proyecto de la clase como lo muestra el Ta 19. La escena es el factor desencadenante, hace parte del medio didáctico, funciona como dinamizador de los procesos articulados al contenido. Ejemplo de ello es que se instalan elementos como el tema o superestructura del texto, la creación colectiva², el lugar del director y la escenografía, todos ellos asuntos que dan lugar a la transacción.

El Ta 19 permite retomar el valor que tiene el uso significativo del espacio dentro de los gestos de devolución, que establecimos al iniciar el análisis de la clase de actuación. Como se constata, el estudiante 6 solicita que se le informe sobre los procesos de creación, sitúa una dimensión topogenética (estudiante-director) y la escenografía. La creación emerge como un asunto estructural pero, en el dispositivo, soslaya que los procedimientos para la creación se han de explicitar, no pueden pasar tangencialmente. La discusión abre la posibilidad del “extrañamiento” que deben hacer los actores para visibilizar sus procesos.

Espacio, devolución y ‘ relaciones espacializadas ’

El primer episodio de la clase de actuación revela otro detalle importante en la movilización y evolución del medio didáctico: la escena se construye en virtud de las acciones y los intercambios verbales de los estudiantes. En consecuencia, el contenido didáctico se instaura en el proyecto del formador, se construye en medio de un universo de acciones en el interior del grupo, se comunica en la presentación de la escena, y se va afianzando en los intercambios dialógicos.

Por otro lado, el uso creativo del espacio revela un hecho que es sustancial: en tanto espacio para la actuación, es parte del medio didáctico. La escena, el espectáculo a ser visto, siempre es una delimitación perimetral, un espacio simbólico (Pavis, 1998, p. 169), un lugar de representación. Son los actores, sus acciones y el desarrollo de sus réplicas las que permiten concretar y dar vida a ese espacio, al colmarlo de utensilios, al transitar por él. De este modo, una devolución, en tanto gesto del formador, ha de considerar el espacio. Lo dispuesto en él da lugar a la estructuración, a la significación del precepto teatral.

Podemos afirmar, a tenor de lo expuesto, que las relaciones teatrales (espacio escénico, texto, personajes) son *relaciones espacializadas*. Las devoluciones están marcadas por el escenario y lo que en él se dispuso; lo cual tiene una doble dimensión: denotativa y connotativa³. Aclaremos: el espacio es una devolución que dinamiza la relación y que permite una acción configurativa (espacio signficante), y una interpretación que se genera gracias a la presencia del espectador. De allí el interés del estudiante por hacer explícitos los procesos de construcción

2 El asunto de la creación hace parte de prácticas de referencia teatral, con especial mención de lo desarrollado en Colombia, donde la llamada creación colectiva se desarrolló como un sistema de trabajo que contrasta con el teatro de autor, regido por el texto y con un lugar particular del director.

3 La *denotación* acontece cuando los estudiantes realizan una configuración formal del contenido, parten de un conjunto de símbolos y características presentes en el contexto y las adaptan según su interpretación. La *connotación* está del lado del intérprete, quien interactúa con la materialidad, su primer acercamiento refiere a lo intuitivo es decir una fase de descubrimiento y a la vez de indagación, consecuentemente realiza un proceso emergente de deducción que manifiesta un patrón de interacción, resaltando sinérgicamente las partes del objeto en relación con la función conceptual, técnica y operativa que cumplen, como resultado se observa la comprensión de un significado dotado de elementos conceptuales y desarrollados a raíz de la dialéctica del objeto (Eco, 1972).

de la escenografía. Ésta hace parte del acontecimiento pragmático didáctico, del microuniverso relacional, del individuo que propone y de aquellos que dan lugar al contenido por construir.

Decir que el espacio recreado hace parte del medio didáctico y que las relaciones son *espacializadas* otorga al espacio un valor material y una función: son elementos de relación que vinculan al agente con su acción. Lotman y Ubersfeld señalan que el espacio dramático está escindido en dos conjuntos: entre sujeto que busca y objeto deseado (Lotman, 1973 y Ubersfeld, 1977, en Pavis, 1998, p. 170).

Este conflicto se condensa en el espacio escénico, el percibido por el público. Es uno de los elementos característicos del teatro. El escenario es lo *mirado por la mirada del público*, pero en el proyecto didáctico éste se extiende allende la presentación. Es el objeto de discusión, del intercambio dialógico. De modo que al hacerse “objeto de devolución” el proyecto es a la vez escénico, social y didáctico. La relación que antes era observador-observado ahora se desborda y ocurre una situación muy particular: los dos ahora son observadores.

En este caso, la acción práctica cobra sentido cuando las fronteras actor/personaje-público se diluyen y dan paso a una nueva estructura de relaciones: uno(s) se vuelve(n) experto(s) en una técnica o modelos actorales; el otro, no sólo es público receptivo sino agente de la construcción del sentido. El significado de la técnica no está en la mente: está en la práctica y se solidifica en la coparticipación y en la disolución de estas fronteras.

Así se confirma después de la presentación de la escena. Los estudiantes/actores se sientan junto a los estudiantes/público. La dimensión escénica da paso a la dimensión comunicativa a propósito de un contenido didáctico. Aquí todos participan en la creación de la propia experiencia. En la creación conjunta todos los participantes comparten ciertos datos, sus habilidades, sus apropiaciones, informaciones y expectativas.

Segunda aproximación: la construcción conjunta y dialógica del sentido “peso” en la clase de cuerpo

En este apartado describiremos cómo el formador introduce y activa la construcción conjunta de una noción corporal. El análisis que sigue está situado en la primera clase de cuerpo, en la que los estudiantes concentran sus acciones en la noción de *peso*. En esta primera clase, los estudiantes se encuentran en círculo en ropa de trabajo ejecutando leves movimientos de estiramiento y de calentamiento a la espera de instrucciones. Podemos advertir cómo el emplazamiento proviene de una práctica específica (propia de las prácticas de referencia del trabajo corporal) que demarca una actividad subsidiaria del contrato didáctico. El profesor inicia la clase así:

Inicia en 6:10

Ta 13 Profesor: REG<¡listo, okey. Entonces, un poquito más abiertos, vamos a retomar el trabajo que habíamos iniciado la clase pasada sobre el peso, ¿se acuerdan? REG

Ta 14 Estudiante: sí

Ta 15 Profesor: ¿sí? REG<¡Vamos a seguir trabajando sobre eso, eh, mucho más... profundizando más sobre qué puede significar el peso,... y qué más empieza a aflorar de ese trabajo, pero eso lo vamos a ir viendo a medida que avanza la clase ¿listo? Bueno, caminando por el espacio. ¡ REG

La consigna del Ta 13 se enmarca en dos indicios, cronogenético (“retomar el trabajo”) y topogenético (dimensión colectiva) en la que se involucra el formador, quien, mediante regulación, instaura el contenido didáctico apelando a la memoria didáctica. Se colige que las actividades a realizar girarán en torno del peso, como lo confirman los Ta 13 y 15. En el Ta 15 el profesor lo sitúa como parte de un proceso que viene en desarrollo y al que se dará significado con el *trabajo conjunto* y en función de las actividades de la clase.

Una vez que instaura el contenido didáctico se inicia con un breve calentamiento que consiste en estiramientos leves y en desplazamientos por el espacio trotando sin dirección fija.

En el minuto 6:43 el profesor empieza a obstaculizar el desplazamiento de los estudiantes poniendo una zancadilla, la reacción primera es saltar, a los 30 segundos son los estudiantes quienes imitan la zancadilla para obligar al salto de los compañeros.

(Minuto 7:06).

Continúa ta 15:

Pah! ¡Hop! ¡Hop! ¡ah! Salto es salto, saltar, despegarse del piso, ¡Hop! ¡Arriba! Eso, ahora un poquito más rápido, acuértese porque está en el espacio, para qué está corriendo, y sobre todo qué está haciendo... REG

El salto es instalado como una variable didáctica dentro del trote por el espacio. El recurso a la memoria didáctica y la regulación permiten al formador “intelectualizar” el ejercicio: “... Acuértese por qué está en el espacio, para qué está corriendo y sobre todo qué está haciendo”. Pero, más adelante sale de la dimensión colectiva (Ta 13 y 15) para orientar la actividad en virtud de la conciencia y la presencia (“acuértese”... “para que está”... “que está haciendo”).

Un poco más tarde (minuto 8: 36) hay un cambio en el juego didáctico. Ahora el profesor salta utilizando como apoyo el hombro de un estudiante, el efecto es igual: los estudiantes imitan el gesto corporal y empiezan a saltar apoyándose en el cuerpo de los demás. Unos segundos después (8:53) se origina una modificación: tanto el salto como la caída son amplificadas por parte del profesor.

Tres asuntos se destacan: primero, no se apela a consignas verbales, son *gestos físicos* que se modifican levemente pero con impacto en el medio; segundo, los estudiantes imitan el movimiento una vez es instaurado como variable didáctica por el formador; los movimientos por ellos ejecutados son apurados e imprecisos, pero el formador no envía señales para su corrección y, tercero, se mantiene la estructura original del desplazamiento trotando por el espacio.

Este último aspecto corresponde a las prácticas físicas y a las prácticas de entrenamiento en su etapa inicial. Sin embargo, el profesor detiene la actividad:

Ta 15 (Continuación) Profesor: REG< Stop! (los estudiantes se detienen armando un círculo en salón) No es simplemente poner la mano (busca una estudiante y sobre el hombro izquierdo de ésta apoya su mano derecha, sube levemente, baja y se aleja), no es simplemente poner la mano en el otro y que el otro se ponga, cuál es la intención?, la intención (se acerca de nuevo a la estudiante) es que usted de verdad se apoye (ahora pone las dos manos pero no sube, señala hacia arriba) para poder saltar, no es saltar por saltar, saltar (ahora se apoya con sus dos manos sobre el hombro de la estudiante, sube), ¡Pah! (baja) y salto, de una, pero es apoyarse en el otro (circula por entre los estudiantes, vuelve al lugar desde donde inicia los movimientos), qué me da el otro, ¿sí?, vamos (8:42), corriendo (los estudiantes vuelven a correr por el espacio algunos saltan solos, otros buscan imitar el movimiento y saltan ampliando la caída, el profesor queda en una esquina observando la actividad, luego de unos segundos se incorpora al trabajo de los estudiantes y se presta como apoyo. Se destaca que al hacerlo baja su cuerpo para facilitar el soporte y lo sube para facilitar la subida de quien se apoya).>REG

Este pequeño episodio revela una vez más que la actividad conjunta define en mucho los proyectos de los formadores. El universo de sentido aquí se estructura mediante regulaciones físicas y verbales, el trabajo corporal, una noción corporal (el peso) y unos momentos concretos. La continuación del Ta 15 revela cómo el profesor introduce el contenido, no lo define, es explícito al decir que se seguirá trabajando⁴, detiene el ejercicio del salto, muestra lo que percibe, muestra su gesto corporal. Regula con el cuerpo.

Regulación corporal en la construcción conjunta de saberes

Lo antedicho se confirma en el fragmento. El profesor observa con mucha atención la ejecución de los estudiantes. En cinco oportunidades muestra cómo debe realizarse. En nuestras palabras: regula corporalmente.

En efecto, como lo muestra el episodio analizado, el formador traza gestos a través de las acciones físicas, regula mediante procedimientos corporales provocando la evolución del medio didáctico.

Los gestos topogenéticos muestran que el formador se incluye en la dimensión colectiva permanentemente (“vamos”, “habíamos”) de la cual se desprende (“acuérdense”, “se acuerdan”) observando con agudeza las limitaciones de los estudiantes, detiene el ejercicio y sistemáticamente regula mediante acciones corporales. Acciones que se organizan en un espacio amplio y neutral, en el que no hay escenografías, en el que *se está*, convocando la atención dirigida y la autoconsciencia de los estudiantes. En consecuencia, el movimiento debe ser intencional y consciente (“No es simplemente poner la mano, (pone sus manos sobre el hombro de una estudiante y hace el gesto de saltar) no es simplemente poner la mano en el otro y que el otro se ponga. Cuál es la intención, la intención es que usted realmente se apoye en él (de nuevo se apoya) para poder saltar, no es saltar por saltar, saltar”).

Con la categoría *Regulación* se da cuenta de la función del profesor cuando procura mantener el control a fin de moderar la actividad del estudiante. Aquí, este control, y la organización del sistema didáctico, ocurren corporalmente. El profesor regula corporalmente al notar que el estudiante se distancia de los objetivos.

Este gesto docente -que llamamos *regulación práxico corporal*- sitúa el cuerpo como medio didáctico y como objeto que se modela, que se construye en un universo pragmático. Objeto que, obviamente, no se puede separar del sujeto. Este acontecimiento es epistemológicamente notable. Recuérdese a Marx, quien pretendía superar la separación *objeto* y *sujeto*: el objeto es resultado de la actividad del sujeto; de la *praxis*. Dice Marx:

El defecto fundamental de todo el materialismo anterior -incluyendo el de Feuerbach- es que sólo concibe el objeto, la realidad, la sensoriedad, bajo la forma de objeto o de *contemplación*, pero no como *actividad sensorial humana, como práctica*, no de un modo subjetivo (Marx, 1845/1980, p. 128).

4 Nos remite este procedimiento a unos *aprendizajes en proceso*, como algo inacabado, que se construye sistémicamente y cuyo resultado no es fijo, ni esperado o cotejable.



(pensamiento), (palabra)... Y oBra
 Una mirada dialógica sobre la construcción de preceptos teatrales en la formación superior
 Miguel Alfonso Peña

En la clase, la *praxis corporal* es creadora, transformadora y modeladora. Es espacio en el cual el profesor introduce *consignas físicas*, y regula mediante movimientos que introduce en el medio, los cuales, sin ser verbalizados, son imitados por los estudiantes. Sin embargo, al notar que no se ejecutan apropiadamente, vuelve a regular mediante acciones físicas, como se evidencia en el Ta 15:

Continuación ta 15: Profesor: REG< **que usted realmente se apoye en él** (de nuevo se apoya) **para poder saltar**, no es saltar por saltar, saltar (*ahora se apoya, salta y da el giro en el aire*), ¡Pah! Y salto, de una, pero **es apoyarse en el otro, qué me da el otro**, ¿sí?, **vamos, corriendo**. (los estudiantes empiezan a moverse tratando de saltar según el modelo mostrado por el profesor) **Apóyese realmente**. ¡Hop! Arriba. Bien. **No espere, no espere, busque. Busque al otro**, no espere que se le acomode, **busque al otro**. Eso, **resorte con rodillas**, resorte. Okey, stop, stop. (el movimiento duró de 6:43 a 8:06) **Solamente el énfasis en las rodillas**, ¿sí?, **solamente en la caída**, ¿sí?, qué pasa, ¿**Qué pasa aquí?** >REG

Aquí, el objeto cuerpo no se encuentra desvinculado de la actividad humana ni de la construcción de un saber. El profesor repite el movimiento, no lo describe; las consignas verbales que pronuncia acentúan intenciones, pero no son explicaciones del movimiento, éste se despliega para poner en marcha el dispositivo, para precipitar y regular la actividad corporal estudiantil. En otras palabras: el medio avanza por la actividad física que se regula, también, corporalmente. Nótese las descripciones del Ta citado: “no es simplemente poner la mano en el otro y que el otro se ponga, cuál es la intención? la intención es que **usted** de verdad se **apoye** (...)no es saltar por saltar, **saltar** (...) **es apoyarse** en el otro.

Estas consignas carecen de sentido si no se tiene en cuenta que la base del enriquecimiento del medio didáctico acontece al incardinar el trabajo conjunto, práctico y corporal. En efecto, la evolución del medio se produce gracias a estos aspectos que se organizan en torno al gesto regulador del

formador. La regulación corporal aviva el intercambio y la producción de sentido, la construcción dialógica, corporeizada y comunicativa de las tareas.

Tercera aproximación: Regulación y producción dialógica. La clase de voz

De las clases de voz se pueden inferir situaciones análogas a las analizadas en la clase de cuerpo. En esta clase se trata de construir, de manera grupal, una atmósfera sonora. Para ello, los estudiantes se dividen en dos grandes grupos. Cada uno experimenta con objetos previamente reunidos para producir sonidos, luego se introduce la posibilidad de crear el texto dramático teniendo como fondo los sonidos, onomatopeyas, cambios de voz o ruidos estructurados para producir una escena a modo de radioteatro.

El fragmento analizado corresponde al momento en el que se intenta estabilizar las propuestas -aún preliminares- de los estudiantes en el tránsito a la elaboración de la escena. La profesora inicia focalizando una sola de las preguntas que enmarcan la actividad debido a que los estudiantes están automatizando los sonidos:

Clase de Voz (Clase 1. Episodio 2. De 7:12 a 51:35)

Ta 16 Profesora: REG< Profesora: están pegados al plato, al agüita y a la cucharita, qué, qué preguntas se pueden responder, ¿Cuál es el dónde? >REG
Ta 17 Estudiantes: una casa..., en una casa.
Ta 18 Profesora: REG< ¿en una casa? >REG
Ta 19 Estudiantes: en un comedor
Ta 20 Profesora: REG< ¿Cuánta gente? >REG
Ta 21 Estudiante: diez
Ta 22 Profesora: REG< ¿es uno? >REG
Ta 23 Alumna: son seis personas
Ta 24 Profesora: REG< ¿haciendo qué? >REG
Ta 25 Alumna. Comiendo...
Ta 26 Alumna: comiendo/ Alumna: cenando.
Ta 27 Profesora: REG< y no hablan >REG?
Ta 28 Alumna: sí
Ta 29 Profesora: REG< y entonces >REG ...
Ta 30 Alumna: es que estábamos...
Ta 31 Profesora: REG< ¿Qué más está pasando? >REG
Ta 32 Alumna: aparece una gallina...
Ta 33 Alumna: aparece una gallina...
Ta 34 Alumna: ...en la camisa del tío Enrique
Ta 35 Profesora: REG< ¿y a él no le pasa nada? >REG
Ta 36 Alumna: eh, él comienza a rascarse
Ta 37 Estudiante: no se da cuenta
Ta 38 Alumna: no se da cuenta primero,... de agua, y después al ver... de la gallina se sorprende, la niña le dice...
Ta 39 Profesora: REG< entonces, eh, todo suena ¿sí? Pero no significa que se queden como autistas, ahí, ¿sí? Para ustedes, ¿estaba cerca la atmósfera que se imaginan? >REG

En contraste con la clase de cuerpo, y ante el evento de que los referentes de los estudiantes sean muy estereotipados (o poco expertos), la regulación se efectúa mediante unas preguntas cuyas respuestas coadyuvan en la evolución del medio. Con el gesto de regulación se instaura el “dónde”; los estudiantes deben proponer un lugar en el que acontece la escena, se van incluyendo otros aspectos propios de

la creación de escenas (los quiénes, el qué) para construir unos personajes que, encontrándose en un lugar, tienen algún tipo de relaciones entre sí y realizan acciones juntos. Aquí la construcción de personajes y de la acción dramática es un medio no el objetivo, como se nota al cierre del episodio, se trata de construir una atmósfera sonora (Ta 39). De modo que las estructuras de creación de escenas no se movilizan directamente para la creación teatral, se trata de cumplir con el objetivo del dispositivo.

Estos Ta dan cuenta de cómo el enriquecimiento del medio didáctico con nuevos indicios que ofrece la profesora a través de sus preguntas, tiene efecto en que los estudiantes:

- concreten el dónde, se trata de un comedor en una casa,
- definan cuántos personajes hay allí, sus acciones físicas concretas y sus modos de relación,
- se perfilen unos qué, unas situaciones entre éstos en ese lugar,
- se tome conciencia de las dimensiones sonoras de la situación, de las interacciones entre los personajes y de sus acciones, lo que va configurando un medio didáctico que poco avanzaba.

A partir de las repuestas a preguntas de la profesora, quien –evidentemente- tiene el control didáctico, los estudiantes van avanzando en la comprensión de los aspectos más puntuales de la tarea. Como se observa en las primeras cinco líneas, la profesora –mediante procesos de regulación con fines de devolución- procura establecer en conjunto con los estudiantes la relación sonido referente. De esta manera trata de que éstos concreten, materialicen sus ideas, por medio de construcciones sonoras explícitas en las cuales se muestre el “dónde”, luego “cuántos personajes” y, seguidamente el haciendo “qué”.

Las interacciones se van complejizando de manera tal que se profundiza en acciones que comparten los personajes y situaciones que les afectan; los estudiantes titubean, la profesora intenta que se concentren y mediante una dinámica interactiva, logra activar su capacidad de **repentización**⁵ para que afinen las propuestas. Es una situación de aula en la que la profesora incentiva la creación, la capacidad de reacción y en la que aportan a la configuración del objeto.

No obstante, el avance de la labor estudiantil no es significativo. A pesar de que la profesora instaura las preguntas que orientan la actividad de aquellos, aún no construyen el sentido de la escena ni de sus dimensiones sonoras. Ilustrando lo dicho con las acciones de los estudiantes: estos deben experimentar con los objetos acopiados y construir una dramaturgia de sonidos. Hemos calificado como estereotipados los sonidos que producen. Con ello hacemos notar que son inconexos, mecánicos, monótonos, sin sentido ni intención comunicativa. Lo que trae como consecuencia que no existan

5 La **repentización** es la capacidad de reaccionar rápidamente ante situaciones espontáneas.



bases para una composición. Dicho en términos teatrales: no hay elementos técnicos de construcción escénica que son, paradójicamente, los que la profesora establece como estructurantes del dispositivo didáctico: personajes que ejecutan acciones en un lugar (quién, qué, dónde).

Una tarea que aparentemente parece sencilla es *obstaculizada*, en el sentido que Bachelard propone: el conocimiento previo es obstáculo para la construcción del nuevo (Bachelard, 2004) al estar organizado en torno al sonido y la creación de atmósferas sonoras. En este contexto hay una estructura externa ligada a la representación, que está, siguiendo los postulados de la escuela tradicional, “constituida por formas que ponen en juego las modalidades de representación de una obra” (Scherer, 1961) y una interna constituida por “el fondo de la obra” (Scherer, 1961), el tema, el qué, en palabras de la profesora de Voz.

La formadora toma a su cargo el devenir del episodio. Regula para que se active el medio didáctico, por ello enfatiza en las respuestas verbales a fin de provocar la creación de acciones, personajes y situaciones escénicas. La regulación funciona como gesto para poner en marcha el medio, para superar las limitaciones y las vacilaciones de los estudiantes.

La regulación, como ocurre en la clase de cuerpo, permite el desarrollo y construcción del sentido de la actividad. Siendo mucho más taxativo el accionar de la formadora en la clase de voz, las regulaciones hacen parte de las condiciones de producción: de movimientos corporales, rasgos de personajes, textos, acciones físicas, etc. Y, para el caso del episodio analizado, para aprehender el significado de las acciones.

La construcción de preceptos teatrales es conjunta, dialógica, práxico-declarativa y corporeizada

Como se mostró al interpretar lo ocurrido en los fragmentos de las tres clases analizadas, los contenidos se construyen de modo práxico, corporeizante y declarativo en un universo que toma fuerza en el trabajo entre los coagentes de la acción didáctica.

La profesora de voz, sin ofrecer todas las piezas del juego didáctico, retoma las propuestas e intentos de los estudiantes regulando a partir de las acciones y respuestas que estos proporcionan. Es decir, la tarea de creación de la atmósfera descansa, sin duda, no en un trabajo actoral, sino en un

proyecto didáctico, en los gestos regulativos de la formadora y el trabajo conjunto de los estudiantes.

El intento de producción de una dramaturgia sonora está basado en los aspectos formales que estructuran una escena: un lugar, unas personas y unas acciones. Pero se incardinan en el ejercicio de construcción en el que la profesora solidariza forma-producción o, dicho de otra manera: gesto regulador-creación. Hecho que es subsidiario de un diseño prescriptivo de la labor teatral, en la que un director asume las riendas del trabajo escénico.

En la clase de actuación, la discusión colectiva es parte sustancial del dispositivo didáctico; en efecto, los integrantes del grupo exponen a sus compañeros -y público invitado- las estrategias utilizadas para abordarlo. El encuentro dialógico del episodio analizado afecta a unos y otros por cuanto en la discusión se despejan dudas, se clarifican conceptos y se instauran otros fenómenos que afectan el medio. La discusión surge a partir de la observación de las propuestas escénicas. De modo que este gesto pone en marcha la parte dialógica del dispositivo, que antes era práxico. En contraste con las otras dos clases estudiadas, el rol del profesor de actuación es particular: deja la responsabilidad de la evolución del medio didáctico a los estudiantes. En consecuencia, se va configurando el sentido en un juego dialógico sobre la práctica.

En la clase de cuerpo las acciones físicas son reguladas por el profesor, pero, además de los movimientos propios del entrenamiento, son importantes las interrelaciones de las estructuras declarativas y físicas de los estudiantes. Así, cada propuesta física afecta el trabajo de los demás integrantes y va constituyendo la consolidación de un trabajo conjunto y creativo. Los indicios muestran que el formador posee la destreza física y la respectiva explicación, pero conduce a los estudiantes a *situaciones dialógicas* para intentar resolver las dificultades; intenta que éstos tomen consciencia de los obstáculos dándoles un lugar de experticia que contribuye en su superación y solución.

Hemos constatado que la construcción del sentido se hace a través de gestos de los formadores que activan el intercambio práxico, corporeizado y creativo/productivo de los estudiantes. Hemos propuesto que el espacio y el cuerpo definen de cierto modo los gestos de devolución y regulación en los dispositivos de formación teatral superior. Así mismo, se demuestra que esta construcción es dialógica, en virtud de su naturaleza inter-compartida y mediada por el espacio, la creación colectiva, el trabajo conjunto y el cuerpo.

Este planteamiento se funda en los postulados de Bajtín para quien referirse a un pensamiento artístico involucraría uno de carácter polifónico, “en el que se pone en disponibilidad los lados del ser humano -sobre todo, la conciencia humana pensante y la esfera dialógica de su existencia- que no están sujetos a la asimilación artística desde las posiciones monológicas” (Bajtín, 1981).

Plantear como dialógico el encuentro entre los participantes implicó demostrar cómo, en los formatos didácticos, el reiterado intercambio tiene una doble

cara: ocurre en las interacciones (dimensión externa de las tareas y de la consciencia del individuo) en donde éste se implica con su cuerpo, sus fuerzas y posibilidades de acción y, por otro lado, en la creación (dimensión interna de la consciencia). Precisamente, esta bidimensionalidad permite el flujo y configuración de las actividades de formación. Como lo hemos mostrado, las interacciones ocurren no sólo en el plano de lo verbal (declarativo); también coexisten otros planos en donde la instancia comunicativa es el cuerpo, el movimiento físico, dirigido, intencionado y consciente.

Pensamos, parafraseando a Bajtín, que el cuerpo no es un sistema biológico y funcional, es también, un medio material de producción. Es decir, las significaciones que el cuerpo produce, y que son comunicadas, son producto de negociaciones; son producidas por el intercambio a través de la acción y el diálogo que altera la acción. En este contexto, las actividades que dan lugar a acciones están tuteladas por los cuerpos, las conversaciones estructuradas, las propuestas para la discusión y el debate, que son el material, el medio concreto y simbólico de construcción de situaciones dialógicas.

El análisis de los episodios estudiados permite afirmar que la creación y la construcción de saberes no transcurren en ámbitos logocentristas o monológicos. La teoría dialógica de Bajtín articula la idea de que el sentido sólo emerge en las relaciones dialógicas con el otro. En el caso de las clases estudiadas, la función de regulación y el dispositivo didáctico permiten objetivar las relaciones Yo-Escena-Otro que involucran el control de objetos teatrales, teóricos, técnicos y de creación. Para Bajtín, el discurso monológico es el que intenta negar la naturaleza dialógica de nuestra misma existencia: los eventos estéticos implican la interacción dialógica de conciencias distintas.

Los medios didácticos se orientan –y se basan– en los mecanismos de formación actoral. Muchas de las relaciones, las interacciones y los contenidos obedecen a esa disposición. Como se vio con especial hincapié en la clase de Actuación, las actividades se encaminan hacia la comprensión y puesta en escena de preceptos técnico-teóricos, al reconocimiento del texto, la improvisación, la creación colectiva y la elaboración de dramaturgias actorales. Procedimientos típicos del quehacer teatral desde el punto de vista socioprofesional (los que “hacen” teatro). Sin embargo, el principio dialógico, enraizado en la comunicación corporal, declarativa y práxica, permite comprender el carácter abierto, multidireccional, intersubjetivo de las situaciones didácticas teatrales, en las que hay varios modos de interacción y participación: muestra del intento de alejamiento de la práctica teatral para instalarla en un universo formal e institucional.

Referencias bibliográficas

- Alfonso, M. (2013). *La construcción del saber profesional del profesor de teatro. Estudio sobre la emergencia de praxeologías docentes en la formación superior*. Tesis de Doctorado. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Bachelard, G. (2004). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- Bajtín, M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin, Texas: University of Texas.
- Bruner, J. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. México: Uteha
- Eco, U. (1972). *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Barcelona, España: Lumen.
- Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Collection exploration. Berne: Peter Lang.
- Marx, K. (1980). *Tesis sobre Feuerbach*. Obra original de 1845.
- Pavis, P. (1998). *Diccionario de Teatro*. Barcelona, España: Paidós.
- Scherer, J. (1961). *La dramaturgie: Méthodes et perspectives*. París: Francia: Nizet.

Miguel Alfonso Peña

mikealf8@yahoo.com

Docente de planta de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctor en Educación. Estudió Psicología en la Universidad Nacional, licenciado en Español-Inglés de la Universidad Pedagógica Nacional y posgrado en Comunicación de la Universidad Central. Ha sido actor, director de teatro, investigador, docente y coordinador de la carrera de artes escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente es Decano de la Facultad de Artes de la Universidad Pedagógica Nacional.

Artículo recibido en agosto de 2015 y aceptado en septiembre de 2015