

Hablar y escribir sobre la obra: una problemática inter-didáctica para la enseñanza artística y cultural.¹



Parler et écrire sur les œuvres :
une problématique inter-didactique pour
les enseignements artistiques et culturels

Carolina Merchán Price

¹ Artículo publicado originalmente en Francia, en la revista Education et Didactique. Consideramos la pertinencia de su traducción y publicación porque las trazas de los análisis son fruto de la investigación didáctica al interior del programa de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Así mismo consideramos que los hallazgos aportan a la comprensión de los procesos de transposición que se hacen presentes en las aulas de formación.

Résumé

L'analyse contrastée de deux dispositifs didactiques permet de mettre en évidence deux différents statuts que prend l'oeuvre théâtrale dans la formation en arts de la scène: le texte-trace de l'oeuvre dramatique appartenant au répertoire et la composition-création dans la tradition du théâtre gestuel. L'approche clinique des transactions didactiques dans ces deux dispositifs montre que c'est la nature performative de l'oeuvre dans les arts de la scène qui implique un travail d'appropriation spécifique réalisé par les étudiants. Nous analysons a) les modes particuliers de la transmission des oeuvres en tant que préconstruit culturel, en fonction des deux grands types indiqués ci-dessus ; b) le travail de médiation dévolu aux formateurs en fonction de ces particularités ; les modes particuliers de leur appropriation par les étudiants.

Resumen

El análisis comparado de dos dispositivos didácticos permiten poner en evidencia la diferencia de estatuto que toma el objeto "obra" de teatro al interior de la formación en artes escénicas: las trazas/texto de la obra dramática pertenecientes a las obras de repertorio y la composición/creación en la tradición del teatro gestual. La aproximación clínica de las transacciones didácticas dentro de estos dos dispositivos muestran que la naturaleza performativa de la obra dentro de las artes escénicas es la que implica un trabajo de apropiación específica y realizado por los estudiantes. Analizamos a) los modos particulares de la transmisión de las obras en tanto que preestructos culturales, en función de dos grandes tipos indicados líneas arriba; b) el trabajo de mediación que le corresponde a los formadores en función de sus particularidades; los modos particulares de su apropiación por parte de los estudiantes.

Palabras clave: Didáctica en teatro, actividad de enseñanza, artes performativas, formación.

Talking and writing about the work: inter-didactic issues within the frame of artistic and cultural pedagogy

Abstract: A comparative analysis of two didactic resources may shed light on the difference of status taken by the theatrical play as an object, within the realm of professional training in scenic arts: the traits and text of dramatic works belonging to the universal repertoire, and the creation and composition inside the tradition of gestural theater. A clinic approach towards the didactic transactions present within these two different resources shows that it is the performance nature of a play which, in scenic arts, demands a specific sort of work and appropriation on the part of the performers/students. So, we have analyzed: a) The particular means of transmission of each play, both as a cultural pre-construct and as a function of the two large types already described; b) The processes of mediation carried out by the teachers in function of their own particularities, and finally, the particular ways taken by the students in order to appropriate concepts and practices.

Key words: Didactics in theater, teaching activity, performing arts and professional formation.

FALAR E ESCREVER SOBRE A OBRA: UMA PROBLEMÁTICA INTER- DIDÁTICA PARA ENSINO ARTÍSTICO E CULTURAL

Resumo: A análise comparada de dois dispositivos didáticos deixa por em evidencia a diferença de estatuto que pega o objeto 'obra' de teatro ao interior da formação das artes cênicas: as linhas/texto da obra dramática pertencentes às obras de repertório e a composição/criação na tradição do teatro gestual. A aproximação clínica das transações didáticas dentro destes dois dispositivos mostram que a natureza performativa da obra dentro das artes cênicas e a que implica um trabalho de apropriação específica e realizado pelos estudantes. Analisamos a) os modos particulares da transmissão das obras em tanto que pré-constructos culturais, em função de dois grandes tipos indicados linhas acima; b) o trabalho de mediações que corresponde a os formadores em função de suas particularidades; os modos particulares de sua apropriação por parte dos estudantes.

Palavras Chave: didática em teatro, atividade de ensino, artes performativas e formação.



Mientras en las sociedades occidentales, dentro de las cuales el texto escrito constituye el principal medio de transmisión de la herencia cultural, el estudio de las prácticas de transmisión de teatro de los espacios académicos de formación nos permite explorar y describir los diferentes tipos y estatutos que adquiere “la obra teatral” en un campo artístico que continúa basado en el *performance escénico*: esta dimensión efímera de la obra determina de manera particular el trabajo de mediación del docente.

Dentro del programa de Licenciatura en Artes Escénicas de la UPN (2010), los espacios de énfasis introducen en séptimo semestre un dispositivo que se extiende a lo largo de tres semestres con una carga horaria de 12 horas semanales, en séptimo y octavo, y de nueve horas en noveno semestre. De las ofertas de formación del énfasis realizamos un estudio comparativo de:

- El énfasis de teatro dramático, que parte de los textos dramáticos emblemáticos de la historia del teatro y está centrado en el desarrollo de las competencias de director de teatro.
- El énfasis de teatro gestual, dispositivo centrado en el desarrollo profesional del cuerpo escénico del actor.

La riqueza y variedad que adquiere la noción de *obra* se evidencia a partir del estudio comparado de sus usos al interior de estos dos dispositivos de formación. Esta comparación da cuenta del carácter polimorfo de este concepto dentro de un campo en el que el “teatro” está constituido tanto por los grandes textos dramáticos escritos orientados a su puesta en escena como de formas que circulan esencialmente a partir de las prácticas escénicas, viabilizado a partir del trabajo de creación colectiva de los grupos (tabla 1). Es, pues, en función de la perspectiva performativa que se desarrollan las “relaciones particulares de la obra” y que los formadores despliegan, a través de los dispositivos, recursos y modalidades de trabajo. Estos últimos determinan en definitiva la significación de la obra construida en el proceso de las transformaciones del medio didáctico.

En la primera parte de este texto nos proponemos identificar y describir los diferentes tipos de obras presentes en las dos secuencias de enseñanza, así como los otros tipos de textos y/o discursos que median el acceso de los estudiantes a estas. En la segunda parte exponemos algunos elementos concernientes a la metodología utilizada en nuestro estudio con el fin de describir y analizar los procesos de construcción de la obra a través de las modalidades de aprendizaje propuestas a los estudiantes (evolución del medio didáctico). A través del análisis microgenético de esta evolución puntualizamos los principales aspectos relativos a la construcción de la obra teatral y de las funciones concernientes a las finalidades de enseñanza de los formadores. La última parte se dedica a la discusión de los resultados.

Los dispositivos de mediación

Tanto desde la perspectiva históricocultural de Vygotski como en el marco de la psicología cultural de Bruner o de Meyerson, el análisis de los procesos de transmisión de la herencia cultural constituye un tema central, particularmente en lo que concierne a las obras en las cuales se cristaliza la memoria y significaciones de la experiencia colectiva. Las prácticas de mediación ligadas a la transmisión de la herencia cultural que conciernen a las artes escénicas, en nuestro caso el teatro, han sido esencialmente de naturaleza performativa. Su estudio implica por lo tanto centrarse en las *modalidades de construcción de significaciones en actividades situadas*.

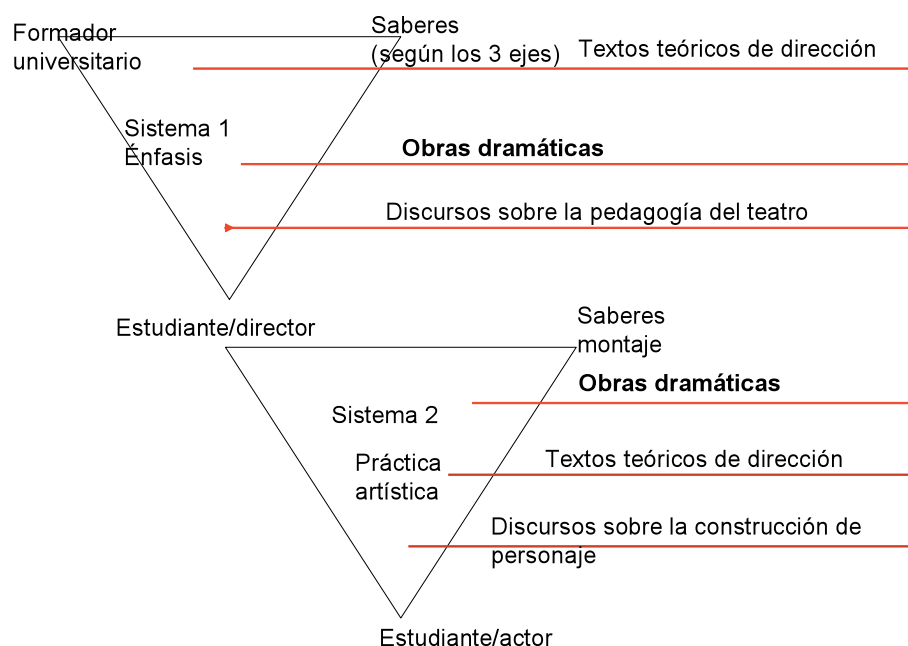
En efecto, teniendo en cuenta la naturaleza performativa de la obra teatral y de las prácticas de educación/formación a través de las cuales se transmite, la obra no es un objeto estático (estable) cuya permanencia a través del tiempo podría ser la base de la transmisión y construcción de significaciones. En este sentido, la obra teatral en su totalidad performativa no puede ser “hecha presente” (Schneuwly, 2000) en clase. El acceso a este tipo de obra se hace a partir de prácticas específicas de trabajo corporal, que es su principal mediador. Estas prácticas acuden a numerosos objetos mediadores (textos, discursos, formas de trabajo), en los que la función didáctica consiste, a lo largo de las secuencias de enseñanza, en darle densidad a los saberes (Assude y Mercier, 2007) que poco a poco enriquecen sus significaciones y le dan espesor.

En el marco de nuestro estudio, hemos elegido comparar dos dispositivos de enseñanza que, siguiendo las dos modalidades propuestas por Gilcher (2001) sobre las danzas tradicionales, parecen oponerse: aquellas que se basan en un corpus de obras tradicionales versus aquellas que se basan en procesos de creación.

Énfasis en teatro dramático	Énfasis en teatro gestual
-La obra es escrita y pertenece a la herencia cultural. -En la formación, es el medio para comprender las teorías de dramaturgia. -Es elegida por el estudiante/director para desarrollar su práctica artística. -Es un objeto de estudio (particularmente en el trabajo de mesa). -Es un objeto orientado a la puesta en escena.	-La obra se construye a partir de los elementos descubiertos en el entrenamiento, sin mayor soporte escrito, donde el material de base son los temas fruto de las experiencias socioculturales de los estudiantes. -Los ejercicios toman la forma de una composición. -Se trata de un texto-performativo producido a partir de un trabajo colectivo

Tabla 1. La obra dentro de los espacios académicos de profundización en dramaturgia y en teatro gestual

El dispositivo de profundización en teatro dramático centra los objetivos en la construcción de las competencias de director de escena. En este espacio académico la obra es sistemáticamente un objeto *de referencia externa al contexto de la clase*, a propósito de la cual se desarrolla un trabajo en varios niveles de interpretación, orientados por la dimensión performativa de la puesta en escena parcial, que los estudiantes/directores conducen de forma autónoma con estudiantes de segundo semestre. La obra se elige entre los textos emblemáticos de la historia del teatro occidental, y es introducida dentro del medio didáctico por los estudiantes en función de su interés de trabajar ciertos principios propuestos en los textos teóricos de los grandes dramaturgos, objeto principal de enseñanza. En este sentido, la obra es el medio de trabajo de un montaje, que moviliza las teorías y principios relativos a la puesta en escena y al trabajo del actor. El dispositivo de puesta en escena en el programa de formación (esquema 2) implica las interacciones entre los dos sistemas en los que la obra ocupa dos lugares y funciones específicas. En el sistema 1, corresponde a uno de los dos componentes teóricos de la dirección teatral de los dramaturgos emblemáticos como Grotowski, Stanislavski, Meyerhold, Brook, Barba, Mukarovsky; la obra circula en tanto que obra dramática (texto escrito) llamada a devenir en obra performativa. Esta constituye el material principal a partir de la cual los estudiantes podrán encarnar, en la alternancia entre los dos sistemas, los principios teóricos de los dramaturgos estudiados, a partir de un trabajo de puesta en escena (parcial) en el sistema 2.

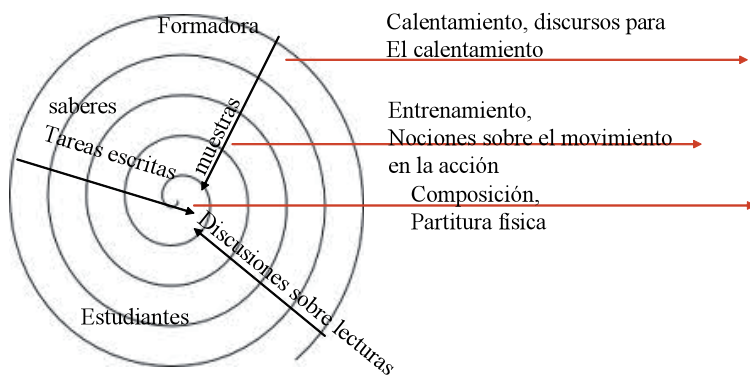


Esquema 1. Los dos sistemas didácticos que constituyen el énfasis de teatro dramático

En el sistema 2, que llamamos “Práctica artística”, la obra constituye el objeto principal del medio didáctico: es un fragmento de una obra completa elegida por el estudiante/director. Esta será encarnada poco a poco a partir de las interacciones con los estudiantes/actores de segundo semestre. El componente principal que orienta la evolución del medio en el sistema 2 es *la construcción del personaje*, proceso que es acompañado por los principios teóricos transmitidos verbalmente por los estudiantes/directores. En este dispositivo de formación, el sistema 2 constituye el lugar de experimentación y de comprensiones en donde el éxito y las resistencias del montaje de la obra conducen a que el estudiante construya intelectualmente y de manera práctica su perfil como director de escena.

Al interior del *énfasis de teatro gestual* (esquema 2), la obra constituye también un medio, a través del cual se visualizan las competencias del actor, relativas al desarrollo de una “corporeidad escénica” que concierne, en particular, al control corporal del gesto y el desarrollo de la expresión gestual orientada hacia la representación. Sin embargo, en este segundo espacio académico, la obra es concebida como un objeto *interno* al contexto de la clase, en la medida en que constituye la meta de la secuencia de aprendizaje: esta se concibe bajo la forma de una composición² elaborada por el grupo de estudiantes, que deben dar cuenta de los grados de apropiación de los saberes trabajados durante el curso. En el marco de la secuencia estudiada, esta composición parte de un trabajo de elaboración de un diario de vida de cada estudiante, formalización escrita que orienta el trabajo performativo. La cristalización de esta composición es una forma relativamente estabilizada resultante de un trabajo de escritura, más bien limitado (esquemas, notas, palabras clave), y de un trabajo restrictivo, bajo la dirección del director, de la recuperación y afinación constante en la última fase de la casi totalidad de las sesiones del curso.

² La formadora define de esta forma el trabajo de composición: se refiere al ordenamiento, la combinación y la organización de elementos técnicos corporales, referencias teóricas y experiencias de vida individuales o grupales a través de las cuales el cuerpo del actor deviene en material de expresión escénica (colectivo).



Esquema 2. Estructura en espiral del dispositivo de teatro gestual

En el primer dispositivo, las obras son transmitidas según un modelo de “reproducción” a partir de la interpretación de códigos que permiten el paso del texto escrito al espectáculo. El segundo dispositivo está mucho más cerca de una concepción de la obra como “creación” que, a través de modos de trabajo próximos a la *impregnación* (Gilcher, 2001), conduce cada vez más a un producto *original*. En el primer dispositivo, énfasis de teatro dramático, solamente “hacen presencia” las trazas de la obra, a partir del texto dramático elegido por cada uno de los estudiantes para su puesta en escena. En el dispositivo de teatro gestual, la obra representa un horizonte poco definido hacia el cual tienden los estudiantes a través de un trabajo de composición marcado por tres muestras intermedias que permiten regular y acompañar este “*work in progress*”.

En la medida en que la transmisión cultural de la obra tiene lugar en el seno de prácticas situadas, la descripción y el análisis de estas prácticas de mediación deben considerar las interacciones y las funciones de tres instancias del juego: estudiante-obra-formador. En el marco de la educación escolar, incluso en la formación superior, el formador y el estudiante le asignan a la obra un estatuto y funciones particulares durante sus transacciones didácticas (Sensevy y Mercier, 2007). La descripción de estas transacciones permite dar cuenta de las significaciones que poco a poco toma la obra, y de manera conjunta, en las secuencias de enseñanza.

Análisis de las acciones conjuntas de “la producción de la obra”

El carácter situado de las prácticas de formación nos invita a adoptar una aproximación clínica de investigación en didáctica (Leutenegger, 2009; Rickenmann, 2006), a partir de la cual hemos construido un corpus diversificado de trazas de dos secuencias de enseñanza al interior de los dos dispositivos mencionados. Trabajamos, particularmente, con base en videoscopías, con una primera reducción de las muestras en forma de sinopsis. Las sinopsis fueron sometidas a un recorte y organización en función de tres categorías didácticas: meso/topo/crono-génesis (Sensevy, Mercier y Schubauer-Leoni, 2000; Sensevy y Mercier, 2007), que dan cuenta, respectivamente:

- de la evolución del medio didáctico en las transacciones, a partir de la identificación de indicios mesogenéticos (relativos a nociones o saberes declarativos con indicio, de saber-hacer con indicio y procedimientos didácticos de aprendizaje con indicio);
- de la dinámica en los cambios de rol durante las actividades y procesos de construcción de experticias (indicios topogenéticos relativos a los lugares de formador-estudiante con indicios, y los lugares de experto-novatos con indicios);

- de la significación temporal de los procesos de construcción de saberes (indicios cronogenéticos relativos a la secuencia, e indicios cronogenéticos relativos a procesos de evolución de la obra).

Este primer recorte nos permite seleccionar las situaciones representativas que hemos sometido a un análisis microgenético más fino, a partir de las interacciones verbales y no verbales. En el marco de este trabajo, hemos estado particularmente atentos a las relaciones que se establecen entre el discurso didáctico de la formadora y las respuestas de los estudiantes bajo la forma de “acciones corporales” y/o discursivas. Nuestro objetivo es describir el funcionamiento de estos textos, discursos y tipos de actividades didácticas que desempeñan un rol mediador en la producción conjunta de la obra. Estos datos han sido puestos en relación con las planificaciones de las formadoras universitarias y con las producciones escritas de los estudiantes, particularmente “las bitácoras” (Vanhulle y Schillings, en impresión) utilizadas en el dispositivo de teatro gestual.

El modelo teórico sobre la acción didáctica conjunta es particularmente apropiado para describir los fenómenos didácticos que se despliegan al interior de estos dos dispositivos de formación. Desde el punto de vista mesogenético, los dos dispositivos parecen articular de manera *orgánica* las prácticas socioprofesionales de creación de obra (puesta en escena) y los procesos didácticos de construcción conjunta de los referentes (Sensevy y Mercier, 2007). Desde el punto de vista topogenético, las modalidades colectivas de trabajo ligadas a la naturaleza performativa de la obra, implican además modos y lugares de participación que definen las relaciones particulares entre formador-estudiantes y experto-novato con efectos en la construcción de la obra como referente del trabajo conjunto. Finalmente, desde el punto de vista cronogenético, es importante también poner en evidencia las relaciones entre las fases que marcan el trabajo socioprofesional de construcción de una obra performativa y aquellas que marcan, didácticamente, los avances relativos a la construcción de saberes.

El nivel “neutro” en los “usos” de la obra

Una de las paradojas de la construcción de la obra performativa es que está, a la vez, presente y no presente en el medio didáctico de la clase. Está presente (Schneuwly, 2000), al menos en potencia, bajo la forma de texto dramático donde la interpretación será completada eventualmente con toda clase de documentos escritos, sonoros, audiovisuales. En este sentido, la obra es un preconstructo que incluye una historia hecha de montajes anteriores, que al mismo tiempo hacen referencia a los propios textos, discursos y comentarios de especialistas en el campo (directores, actores, críticos, historiadores del teatro, dramaturgos, etc.).

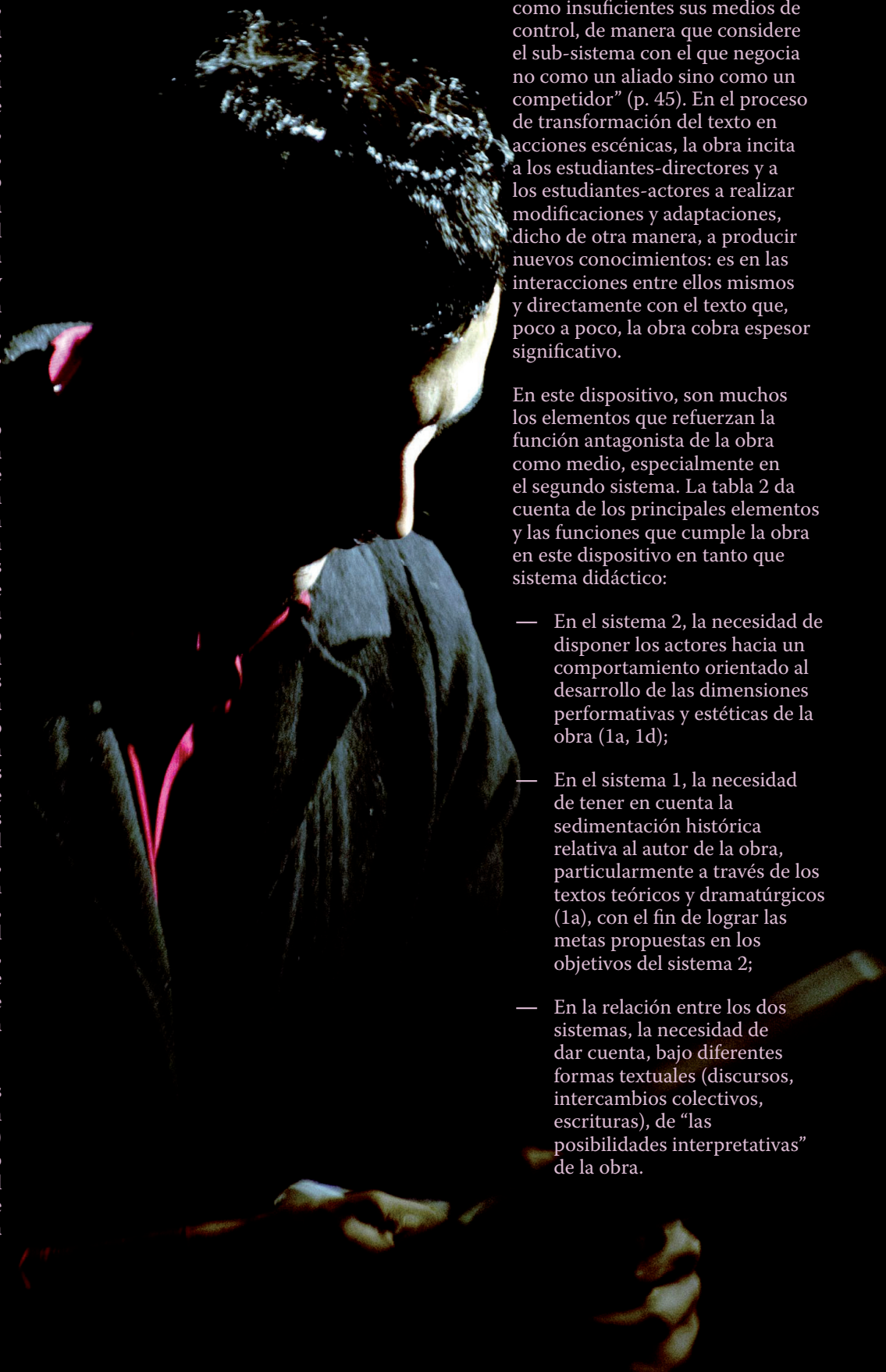
Al mismo tiempo, en el dispositivo énfasis de teatro dramático, la obra no está sino parcialmente presente (los estudiantes eligen fragmentos) en el medio en construcción del sistema 2. La elección de la obra depende de los intercambios de formación entre los estudiantes y la formadora universitaria, quien actúa como consultora experta en relación a la pertinencia de su elección y las posibles dificultades en la puesta en escena. En el dispositivo estudiado, los textos de referencia dan cuenta de los temas ligados a la puesta en escena sobre los cuales reflexionan los dramaturgos emblemáticos: el trabajo del actor (Grotowski, 1970; Barba, 1998); la dirección de actores (Barba, 1998; Brook, 1992); el rol y las funciones del director (Toporkov, 1961; Brecht, 2004). Estos temas influyen sobre el trabajo de interpretación que supone la puesta en escena de la obra.

Este preconstructo y los diferentes tipos de materializaciones rinden cuenta en el medio (didáctico) de los dos sistemas de aquello que Nattiez (1998) llama “el nivel neutro de la obra”, es decir, de su “materialidad semiótica”. Esta materialidad resiste al trabajo de

los agentes (estudiantes-directores, estudiantes-actores) en cuanto *medio antagonista*. Fregona (1995) subraya el carácter antagonista del medio de la siguiente manera: “Para actuar, para aprender, es necesario que el alumno encuentre como insuficientes sus medios de control, de manera que considere el sub-sistema con el que negocia no como un aliado sino como un competidor” (p. 45). En el proceso de transformación del texto en acciones escénicas, la obra incita a los estudiantes-directores y a los estudiantes-actores a realizar modificaciones y adaptaciones, dicho de otra manera, a producir nuevos conocimientos: es en las interacciones entre ellos mismos y directamente con el texto que, poco a poco, la obra cobra espesor significativo.

En este dispositivo, son muchos los elementos que refuerzan la función antagonista de la obra como medio, especialmente en el segundo sistema. La tabla 2 da cuenta de los principales elementos y las funciones que cumple la obra en este dispositivo en tanto que sistema didáctico:

- En el sistema 2, la necesidad de disponer los actores hacia un comportamiento orientado al desarrollo de las dimensiones performativas y estéticas de la obra (1a, 1d);
- En el sistema 1, la necesidad de tener en cuenta la sedimentación histórica relativa al autor de la obra, particularmente a través de los textos teóricos y dramáticos (1a), con el fin de lograr las metas propuestas en los objetivos del sistema 2;
- En la relación entre los dos sistemas, la necesidad de dar cuenta, bajo diferentes formas textuales (discursos, intercambios colectivos, escrituras), de “las posibilidades interpretativas” de la obra.



1. Énfasis en teatro dramático	2. Énfasis en teatro gestual
<p>1a. Objetivo general: Construir la propia mirada de director explorando las posibilidades que ofrecen los textos de referencia (cf. 1d). Gestionar la práctica artística como medio de indagación de dirección con estudiantes (de segundo y tercer semestre).</p>	<p>2a. Objetivo general: Asimilar y comprender las técnicas específicas de este género de expresión teatral a partir de las temáticas propuestas por los teóricos de referencia (cf. 2d). La meta es transformar el cuerpo cotidiano en un cuerpo escénico; codificar los gestos y los movimientos y utilizarlos como un lenguaje para la expresión/comunicación escénica.</p>
<p>1b. Lugar del formador: La formadora define el programa a seguir y el cronograma de tareas y actividades. Este cronograma implica los tiempos para la lectura y análisis colectivos de los saberes emblemáticos de la historia de la dirección, y de las obras que han marcado hito en la tradición teatral. Acompaña los espacios de tutoría a fin de que los estudiantes puedan hacerse cargo de sus propias prácticas artísticas como directores de escena.</p>	<p>2b. Lugar del formador: La formadora define el programa y dirige el entrenamiento, modelo principal de trabajo en este dispositivo. Introduce los contenidos y los ilustra de manera práctica, sugiere las lecturas de textos teóricos de referencia y retroalimenta los ejercicios de los estudiantes; ella guía igualmente el trabajo final de composición de “partituras físicas” que los estudiantes preparan por parejas.</p>
<p>1c. Modelo de clase: Las sesiones en el sistema 1 están estructuradas en torno a las lecturas de los dramaturgos. En función de los avances de los proyectos en la práctica artística, este espacio supone ser la caja de resonancia para las preguntas y dificultades que los estudiantes encuentran en su gestión del sistema 2. En este segundo sistema, las sesiones están enteramente a cargo de los estudiantes-directores (con sus estudiantes-actores) y estas sesiones devienen en una estructura típica de montaje teatral: trabajo de mesa (en torno al texto), entrenamientos e improvisaciones con los aportes de los actores, trabajo de puesta en escena.</p>	<p>2c. Modelo de clase: Las sesiones se articulan en torno al trabajo del entrenamiento a través del cual cada estudiante construye las disposiciones individuales de base orientadas hacia el trabajo corporal colectivo (Stanislavski, 1994, Grotowski, 1970). La formadora estructura las sesiones en tres fases: Calentamiento Entrenamiento Composición.</p>
<p>1d. Marco general de contenidos específicos: Lecturas e intercambios en torno a los autores de referencia, en torno a los ejes temáticos: <i>Estructuras dramáticas y su devenir histórico, puesta en escena y su valor estético y observación y escucha.</i></p>	<p>2d. Marco general de contenidos específicos: Entrenamiento y lecturas en torno a los ejes temáticos: el cuerpo orgánico (Belle, citado por Sagastume, B. 2008), cuerpo musical y partituras corporales³ (Decroux, 2000) y tira cómica corporal (Lecoq, 2004).</p>

Tabla 2. Comparación de los componentes que constituyen los dos dispositivos de formación

Obra y géneros

En relación con el uso de la obra y la materialidad semiótica del nivel neutro, el dispositivo de teatro gestual no parece causarle los mismos problemas a los estudiantes: siendo la concepción de obra, sobre todo, el resultado de un trabajo conjunto de composición sin relación específica con un texto escrito previo, esta parece constituirse como un horizonte a “tomar forma” dando mucha libertad a los estudiantes.

La tabla 2 da cuenta de indicios que muestran que la obra, o al menos algunos de sus componentes, orientan y obligan igualmente la actividad conjunta de transformación del medio. Así, como en el primer dispositivo, el teatro gestual implica igualmente traer al aula una tradición y referentes de autor escritos que guían la construcción de personajes y de situaciones de representación. En el caso estudiado, por ejemplo, la noción de *caricatura corporal dramática* de Lecoq⁴ (2004) y la estructura

³ Las partituras corporales consisten en aplicar una estructura con “inicio-desarrollo-fin” a una acción corporal para proceder a su recorte en “fragmentos de movimiento” y explorar de esta manera su campo expresivo. Una partitura corporal modela y discrimina en unidades la complejidad de las acciones.

⁴ Basada en los principios de la *Comedia del arte*, la “caricatura corporal dramática” propuesta por Lecoq es un ejercicio de síntesis de acciones/reacciones físicas elegidas en función de un relato corto y completo, generalmente ligado a un filme o representación de imagen.

narrativa de la historia (Bruner, 1997) en la composición final, constituyen las referencias de la planificación de la formadora. Sin embargo, el nivel neutro de la obra se hace aquí menos evidente. Este podría relacionarse con la noción de género en el sentido de Bajtín (1984; Rastier, 2001): no se trata de una obra específica sino del repertorio de obras producidas en el marco del teatro gestual, que constituye el telón de fondo que orienta los procesos en la secuencia. Al igual que en el primer dispositivo, en esta secuencia la obra no es sino el medio de construcción del objeto principal de la formación, el gesto expresivo/comunicativo escénico. Sin embargo, a diferencia del primero, en este dispositivo *el repertorio de obras* performativas constitutivas del “género” no es movilizado explícitamente en el medio didáctico: es un referente implícito en los discursos de la formadora, y en consecuencia, poco compartido con los estudiantes.

El texto dramático y la obra

En el énfasis de teatro dramático la formadora propone específicamente dos tipos de tareas relativas a la lectura y puesta en escena de la obra teatral. En el sistema 1, la elección de la obra por parte de los estudiantes está mediada por los intercambios en torno a los dramaturgos de quienes deberán comprender sus principios (sistema 1) y encarnarlos en su puesta en escena (sistema 2):

Fragmento 1. Presentación del proyecto de puesta en escena de *E1*

1. En Teatro Dramático desde la dirección escénica, se crean espacios en
2. donde los estudiantes (sistema 1) problematizan aquello que han dicho
3. pensadores y artistas. Estos espacios logran materializarse cuando el
4. formador piensa su clase de teatro con fines educativos (...). La intuición
5. (referencia a Brook) es fuente de conocimiento porque surge de estructuras
6. mentales que el estudiante hace cuando relaciona un conocimiento con
7. otro (...) quiero explorar la puesta en escena de la palabra, darle cabida al
8. texto en escena para indagar sobre lo que dice el texto cuando se lee y qué
9. hace el actor cuando lo representa. Desde la dirección centraré mis
10. intereses en la interpretación del texto, la relación actor-director (...).

En este fragmento, *E1* intenta justificar la elección de la obra *Entre nos* del dramaturgo argentino Santiago Serrano (1990) para el ejercicio de dirección a partir de la lectura de *Provocaciones* de P. Brook (1987). En particular intenta definir por qué recurre al concepto de *intuición* como punto de relación entre director-actores. Estos textos constituyen los referentes para una lectura interpretativa de la obra. Estos fragmentos del proyecto muestran la complejidad en la construcción del saber concerniente “al rol de director”. Entre los modos de trabajo del director, aquellos relativos a la noción de intuición (línea 4) que concierne la aproximación al texto (*las palabras, su lectura*, líneas 7 y 8) y a la obra (*puesta*

en escena, el trabajo del actor, líneas 8 y 9), orientadas a establecer las relaciones con los actores (*interpretación del texto resultante de la relación actor-director*, líneas 8 a 10). La interpretación del texto que da lugar a la obra está concebida y orientada por la dimensión performativa, como lo muestra el fragmento 2.

En este último, el nivel neutro del texto de Serrano corresponde al lugar para el trabajo de interpretación, que es a la vez, reconstrucción del sentido del texto e investigación sobre la comprensión dialógica con los estudiantes-actores en función de su montaje:

Fragmento 2. Sesión 3, práctica artística de *E1* (sistema 2)

1. *E1*: ¡Qué pena, qué pena! (*sorprende, mira A1*)
Escucha, más suave, se
2. miraban... no se están mirando, (...) ¡Qué pena!
Comienza cuando tú le
3. dices qué pena, y no es qué pena de disculpe, ¿sí?
Con permiso, qué pena
4. haberla molestado sino ¡Qué pena! de verdad lo siento, uy qué pena... y
5. cuentas tres segundos, ahhhhh tomando aire, que se agrande ese gesto:
6. ¡Dios mío!, con todo esto (exagerando) ¿sí?, que se vea el gesto primero,
7. y luego sí la escuchamos.
(La cursiva fuera de paréntesis corresponde al texto que dice el personaje pero que es dicho por la directora para corregir entonación y gestos).

En la medida en que los directores son los mediadores entre el texto y los estudiantes-actores, la dimensión antagonista de la obra como medio didáctico emerge particularmente para los estudiantes directores. En el fragmento anterior, vemos que los actores no han preparado su texto para el momento del ensayo, obligando a *E1* a retomar la tarea y desarrollarla explicitando su propia lectura de la obra. En este fragmento podemos resaltar que la interpretación de la obra está esencialmente dirigida por su dimensión performativa, y que el trabajo de *E1* se centra particularmente en las inflexiones de la voz y las articulaciones entre acción-réplica (líneas 5 a 7). En el fragmento 2, el ensayo de la réplica “qué pena” indica que el interés de *E1* concierne no solo a “el sentido del texto escrito”, sino a este en la obra representada. Aquí, *E1* trabaja los detalles sobre “decir-hacer”, que apuntan al desarrollo de “la veracidad en la acción” de la escena trabajada (Sanchis Sinisterra, 2002). La evolución de la obra resulta de la alternancia entre la explicitación de la dimensión semántica del sentido del texto (línea 4) y el sentido práctico del juego de los actores (líneas 5 y 6). Esta orientación performativa de la interpretación de la obra es la consecuencia de la fuerte dimensión devolutiva (Sensevy y Mercier, 2007) del dispositivo: a la imagen de las prácticas socioprofesionales, en este dispositivo la responsabilidad del sistema 2 recae por entero en el estudiante-director.

La “voz” del personaje en un contexto y en una situación dada por la puesta en escena hace parte del “espesor semiótico” de la obra. Al comienzo de los ensayos, la obra dramática hace parte del medio y está situada “a un lado” de la escena. Del otro lado se encuentran los actores que, en la medida en que incorporan el texto y lo encarnan, como personajes en acción, establecen vínculos con ese texto, primero distante y recrean la obra dándole una densidad a sus significaciones, gracias a la interacción de registros semióticos complementarios (palabras, gestos, voz, miradas, acciones, etc.); esta interacción es el resultado del trabajo del director que, como parte de las funciones que asume en las diferentes etapas del proceso, articula por sí mismo y para los actores las tres dimensiones de interpretación de la obra propuestas por Nattiez (1987): la dimensión *poiética*, la dimensión *estésica* del receptor, y el nivel “neutro” de la obra:

- con los topos de los personajes (*se miraban*) y a los actores (*no se están mirando*), y
- con su topos de director y de espectador (uso de pronombre indefinido en la línea 6).

De hecho, algunos instantes antes *EI* ha resaltado la importancia del público en tanto destinatario del juego escénico, y que este debe caer en cuenta de eso que “le vamos a mostrar” (acciones, objetos). El juego del actor integra un trabajo semiótico del gesto teatral (Mukarovsky, 2000) relativo a las maneras de relacionar los objetos sobre la escena, las réplicas de los personajes, con sus gestos y su voz (líneas 4 y 6), así como las reacciones de los otros personajes (líneas 1 y 2). El nivel *poiético* es igualmente trabajado en la medida en que los procesos de apropiación típicos de las artes performativas implican un trabajo de “encarnación” de personajes por parte del actor, orientado por la mirada del director, relativo a la re-creación.

La obra y el trabajo de composición

En el énfasis de teatro gestual el dispositivo se basa en la alternancia e integración de dos niveles, siguiendo una estructura de tres fases: calentamiento, entrenamiento y composición. El primer nivel (fases 1 y 2) concierne al trabajo y asimilación de las nociones corporales orientadas hacia la construcción del cuerpo escénico. El segundo nivel concierne a la esfera de posibilidades expresivas de este material constituido por las nociones trabajadas. La tercera fase de este segundo nivel se centra en operacionalizar, bajo la forma de composiciones, los hallazgos/aprendizajes realizados durante la fase de entrenamiento, y constituye una fina frontera que atraviesa cada sesión en el corto, mediano y largo plazo. Al final de cada sesión, los estudiantes, en grupos de dos o tres miembros, preparan y presentan a los otros los ejercicios de representación en los cuales deben incluir un cierto número de movimientos y nociones trabajadas durante la sesión, así como integrar algunas de las trabajadas en las sesiones precedentes.

Fragmento 3. Definiciones de la formadora (consigna) para el ejercicio de composición, sesión 1

1. Formadora: (...) quiero que lo recordemos (noiones).
2. trabajadas durante la clase porque vamos a trabajar con
3. las cualidades del movimiento... y una forma de hacerlo
4. es humanizando algún elemento... si yo digo flotar, pues uno no
5. pone el cuerpo a flotar pero sí uno humaniza algo
6. que flota (hace gesto con los brazos, los estira y mueve lentamente),
7. hay muchos caminos para llegar a hacer la cualidad.

En este dispositivo es la formadora quien lidera la clase: ella introduce los contenidos que van a trabajar (líneas 2 y 3) y ejemplifica a través de acciones (líneas 5 y 6). Por su parte, los estudiantes asumen una postura de imitación de los modelos proporcionados, a partir de las pistas propuestas por la formadora (“humanizar un elemento”, línea 3) comenzando los procesos de exploración y de apropiación. A partir de las propuestas de los estudiantes, es en la tercera fase que la formadora regula las exploraciones en función de los referentes que se explicitan “por defecto”. Aun cuando en este segundo dispositivo interviene un nivel de devolución importante en esta tercera fase, como en el sistema 2 para los estudiantes-directores, el referente al que alude la formadora es diferente del tratamiento que se le da a “la obra” en el dispositivo de teatro dramático. En el teatro gestual, es solamente a través de las intervenciones de las definiciones, en los momentos de exploración-proposiciones de los estudiantes, que los elementos típicos del género de referencia se hacen poco a poco explícitos.

En este segundo dispositivo, la obra no funciona como un medio antagonista sino que funciona como un medio por impregnación en el que las modificaciones y regulaciones de la formadora aportan paulatinamente al ajuste de los modelos corporales que los estudiantes imitan tendiendo, en primer lugar, a su apropiación en la fase expresiva. En las fases 1 y 2, los estudiantes dependen de la formadora: esta concepción didáctica está orientada hacia la construcción de un repertorio de movimientos “de base”, que, combinados, permitirán una clase de escritura gestual en la forma de “partituras escénicas”. El objeto en este dispositivo, recortado en extremo, es igualmente construido afuera del salón de clase, a través de los deberes propuestos por la formadora. Estos deberes se apoyan en el formato de entrenamiento (Stanislavski, 1994; Grotowski, 1970), típico de las prácticas socioprofesionales de referencia movilizadas frecuentemente en los dispositivos de formación.

Fragmento 4.

15.02.2010. Film10 (sesión 1) (min 4 : 05)

1. F: y ...yo quisiera dejarles una tarea para la semana
2. que viene...yo creo que se trata de una tarea más creativa; se trata
3. De hacer una clase de "diario de vida"
4. E3: ¿un diario de vida?
5. F: Sí, un diario de vida... pero del cuerpo. Es de
6. forma práctica... la forma... yo quiero que ustedes determinen
7. cómo lo hacen. No tiene que ser necesariamente escritura. Puede
8. ser por ejemplo grabada,
9. E3: o puede ser pintada...
10. F: o puede ser pintada. Pero entonces,
11. quiero que recojan como la experiencia: de la toma de
12. conciencia del cuerpo... es decir elijan... un tema corto,
13. específico, por ejemplo: ¿cómo utilizo los apoyos corporales?
14. y toda esta semana estar pendiente en todo lo que pasa
15. tratar de tomar conciencia; cuando camino (camina),
16. Cuando me asiento (se vuelve a los estudiantes), cuando me
17. recuesto... traten de tomar conciencia de los apoyos o por ejemplo, de
18. rozar (toca suavemente el brazo de un estudiante)...

El entrenamiento es un "dispositivo transversal" a partir del cual los estudiantes se hacen cargo de su propia auto-formación como actores. La devolución que realiza la formadora en la línea 2 es aceptada de manera natural por los estudiantes, aunque no parecen disponer de los elementos suficientes sobre lo que ella espera. Las líneas 3 a 5 y 8 a 10 dan trazas correspondientes a un formato típico de intercambios, a través de los cuales los estudiantes intentan pedir precisiones sobre la tarea. A pesar de la presencia, en el medio didáctico, de términos similares, las significaciones no son sino parcialmente compartidas entre la formadora y los estudiantes. Es el caso del término "pintadas" que, para los estudiantes, se refiere al uso cotidiano de soportes gráficos, pero que para la formadora se refiere al uso experto de codificaciones gráficas de la danza como aquellas propuestas por Laban o por Jousse (1964) relativas a la lectura antropológica de los gestos.

De una manera que es bastante típica en los modos de transmisión teatral, la formulación de las consignas por parte de la formadora solicita el topos "estudiantes" (índice líneas 1 y 6) así como el topos "expertos" (índice líneas 12 a 18), e instauran "zonas de paso" de la experticia cotidiana de los estudiantes a la experticia profesional: es el caso de los topos 6-7, "yo quiero que ustedes determinen cómo lo hacen" que constituye un "lugar abierto" comprensible tanto para unos como para otros. En efecto, en cuanto que dispositivo de trabajo corporal, el entrenamiento permite mantener y perfeccionar una condición física en función de las técnicas y los ejercicios propuestos en el curso, pero es también el lugar de exploración del cuerpo en cuanto que material expresivo/comunicativo, a partir del cual los estudiantes gozan de una gran libertad para hacer propuestas que son retomadas colectivamente en la clase. Desde el inicio de la formación, el formato "entrenamiento", con las devoluciones inherentes a su funcionamiento, implica que se instale desde muy temprano un lugar de novato que incita a los estudiantes a buscar/construir activamente los perfiles de experticia a partir de las informaciones que circulan en los diversos dispositivos de la formación. La construcción de estos perfiles de experticia se logra a partir de las regulaciones de los formadores; estas mismas basadas en referentes que no están forzosamente explícitas en textos escritos. Por el contrario, aunque las referencias a los textos escritos son bastante frecuentes en la formación, es sobre todo en las interacciones presenciales que se revelan, poco a poco, las formas expertas de la actividad. En el dispositivo estudiado, los estudiantes deben hacer entregas parciales que articulan el trabajo de composición relativo a la tercera fase de cada sesión.

El “ejercicio”: una forma intermedia

Entonces, para la primera muestra, los estudiantes debían preparar individualmente un trabajo que diera cuenta de la toma de consciencia del uso de su propio cuerpo en la cotidianidad y de la exploración de las cualidades de movimiento trabajadas, particularmente aquellas puestas en evidencia por Laban (1994, § 3): latigar, torcer, golpear, deslizar, rozar, flotar. Para esta muestra, que se presenta tres semanas después de iniciar el curso, *E2* propone el siguiente ejercicio:

Fragmento 5. Primera muestra de *E2*

1. *E2* parte de una esquina del salón, responde a un silbido y llega al centro del
2. salón. Trae una bolsa grande negra y una pequeña. De la pequeña saltan
3. muchas bolitas de pimpón, que rebotan libremente, y se deslizan
4. hasta detenerse. Ella mira hacia lo lejos y hace gestos de saludo y
5. espera. Ella cuenta con los dedos al ritmo impuesto por las
6. bolitas de pimpón. De la bolsa grande salen globos de colores
7. que reparte a cada uno de los estudiantes-espectadores. Ella los invita
8. a pasar al centro en forma de círculo, y los invita a jugar con los globos.
9. Todos juegan. Se revienta un globo, dos, otro... los
10. espectadores continúan jugando. Ellos golpean los globos que flotan y
11. previenen que caigan. A la orden de un segundo silbido ella toma
12. un cuaderno (el diario de vida) y los invita a mirarlo y leerlo.

El diario de vida de *E2* rinde cuenta de manera esencialmente gráfica de sus reflexiones alrededor de “las cualidades de movimiento” que son las nociones de flotar, latigar (líneas 8 y siguientes) y de deslizar (líneas 3-4), en las cuales ella ha asociado una de las pistas dadas por la formadora: estructurar los movimientos escénicos sobre la base de un ritmo (por ejemplo, una música), marcada aquí por el contraste entre el rebote rápido de las pelotas de pimpón y luego por el ritmo que produce poner los globos a flotar. Los estudiantes son invitados a adoptar una postura de espectadores de la composición de *E2*, estructurada por el contraste entre dos tipos de objetos: las pelotas de pimpón que, sin la intervención de *E2* o del público, rebotan, se deslizan y terminan por detenerse; y los globos que flotan en función de la acción del público.

Este fragmento es un ejemplo de un formato intermedio, el “ejercicio” en el que la forma institucionalizada permite un gran margen en el ajuste de las relaciones novato/experto propio del juego del aprendizaje en los dispositivos de la

formación. Por tanto, aunque la producción esperada por la formadora implica la dimensión narrativa propia de la *caricatura corporal dramática* de Lecoq, el formato “ejercicio” de la composición presentada por *E2* le permite, sin embargo, aceptar e institucionalizar las nociones trabajadas corporalmente (los gestos de latigar y de flotar, en particular, así como la estructura rítmica). Este ejemplo muestra que los referentes trabajados en este espacio son variados. Los “formatos” están sin embargo orientados por las lecturas teóricas que acompañan la enseñanza. Por ejemplo, la producción de *E2* es coherente con el referente “danza” propuesto por Laban. Por otro lado, las presentaciones de los otros estudiantes, en su mayoría corresponden a la forma de “cuadro”. Estas experiencias buscan ser “relatadas” en las bitácoras, en las que tácitamente se solicita la forma del relato. Paradójicamente, las presentaciones son muy intelectualizadas puesto que las ideas no están encarnadas en los movimientos y acciones representadas.

E5, por ejemplo, reúne viejas fotografías personales y se sitúa ella misma al interior de un marco: aquí, ella visualiza “la historia” detrás de sus fotografías pero no acude a ponerlas en movimiento o en acciones sobre la escena. El formato de ejercicio de presentaciones intermedias permite así el paso por “etapas” en la construcción de la competencia de “componer” que no corresponde a un proceso lineal de construcción de “una obra” en cuanto que producto finalizado. El formato “ejercicio”, que se define en virtud del trabajo en las fases 1 y 2 del curso como las producciones de los estudiantes, es profundamente compartido en el sentido de ensamblaje en los dispositivos de trabajo corporal de la formación, constituye un formato didáctico intermedio que permite a los formadores guiar los aportes técnicos y articularlos a los *avatares* de la obra por venir.

La composición

Esto que los estudiantes han producido, y que se construye por pequeños segmentos y exploraciones, corresponde *al perfil corporal del actor* orientado hacia aquello que la formadora llama “partitura corporal”, en la que el elemento narrativo propio de la caricatura corporal dramática (Lecoq, 2004) no es revelada explícitamente sino después de la primera presentación.

Fragmento 6. Bitácora de *E2*

1. Contenidos de semestres anteriores: el training ha sido uno de los contenidos
2. más importantes en la medida en que ha sido la base del trabajo
3. de improvisación en los diferentes ensayos y ejercicios, a partir de los cuales
4. son abiertos los espacios de creación (de la partitura escénica).

No es entonces una obra en particular la que orienta el trabajo de puesta en escena en este segundo dispositivo. Es sobre todo una “manera de hacer”, un trabajo corporal que adopta aquí las praxeologías del trabajo de improvisación y por tanto la obra, la composición, es, en esencia, considerada en tanto compromete el valor de las trazas del proceso de construcción de competencias corporales. Justamente, este estatuto de las trazas autoriza una cierta flexibilidad sobre las expectativas concernientes a la exactitud de la forma escénica de la composición. Esto no quiere decir que no hay “formas de obras” más o menos esperadas: hacia el final del semestre, los estudiantes deben presentar un ejercicio final acompañado de un texto escrito en el que deben describir los procesos de producción de la “partitura escénica” que proponen.

Fragmento 7. Fragmento de la bitácora de E2

1. Exploración:
2. Hemos llegado finalmente a la conclusión de que noşoţroş queremos contar una
3. historia claramente al público. Noşoţroş vamos a utilizar la música
4. con el fin de guiar nuestra improvisación
5. Transformación hacia la forma:
6. El trabajo de improvisación en el cuadro de repeticiones se ha tronado
7. Alrededor de las estructuras de movimiento y una cierta organización
8. ha emergido poco a poco.

En este fragmento podemos constatar que los estudiantes son conscientes de la necesidad de ir hacia formas más consecuentes. Emerge así la dimensión del relato (línea 7) como elemento que permite articular orgánicamente (línea 12) el repertorio de gestos y de movimientos trabajados durante el curso. Al mismo tiempo, los estudiantes movilizan las formas típicas del trabajo del actor: improvisación (línea 10) y acuden a materiales como la música (línea 7) para la construcción y/o encadenación de los movimientos. Aunque en los ejercicios la forma general de la obra puede parecer poco definida y solicitar todavía “pulimento”, en la presentación final emerge la necesidad de asegurar que la composición tenga una dimensión comunicativa que apele al público, a quien se dirige (línea 7).

Fragmento 8. Sinopsis de la partitura dramática de E2 y E3

La música de la vida levanta a un hombre y a una mujer, hijos de la ciudad. Los ritmos diferentes son la base de sus hábitos cotidianos, y estos se articulan para conducirlos a un mismo espacio-tiempo. Los movimientos de la subjetividad y los contactos sublimados presionan su pasión hasta que un “click” pone punto final a su idilio y supone una alarma que dice “es hora de partir”.
(Duración: 7 min).

Es así como los estudiantes E2 y E3 proponen un performance en torno a ritmos definidos por un fragmento musical. Como material de trabajo, ellos se apoyan en la rutina cotidiana “del despertar” de una pareja, pero la re-trabajan escénicamente a partir de los contrastes en los ritmos, reflejados en los respectivos movimientos (muy rápido de la mujer, muy lento del hombre). Mientras los movimientos de los dos actores están en camino de sincronizarse el final llega rápidamente, marcado por la llegada del momento en el que deben salir para ir a trabajar.

En este dispositivo la obra se presenta como un horizonte que debe mostrar una secuencia desde el inicio hasta el final. Sin embargo, el análisis muestra que esta no comienza a aparecer sino hasta la segunda y tercera muestra intermedia. De hecho, la explicación de las características formales de la composición solicita que los estudiantes hayan podido suministrar material (relativo a los momentos de entrenamiento y de las muestras intermedias)

para que la formadora asocie las propuestas con su propio repertorio de referencias, aun si generalmente no lo revela. Más allá de este repertorio, algunos elementos pertenecientes a los géneros escénicos son igualmente movilizados por los estudiantes a partir de las lecturas teóricas sobre el teatro gestual: en este dispositivo se propusieron textos de Yoshi Oida, de Lecoq, de Laban y de Decroux.

Elementos de conclusión: a partir de la obra y hacia la obra

El proceso de descripción y de caracterización de estos dos dispositivos de formación nos permite identificar, por una parte, las relaciones entre la obra y sus usos didácticos, y por otra, los usos socioprofesionales. En una primera aproximación, los dos dispositivos parecerían corresponder a dos grandes formas de “hacer teatro”: una primera, aquella que corresponde a la transmisión de los grandes textos dramáticos a través del trabajo de interpretación/actualización del director; una segunda correspondiente a aquel trabajo performativo del actor/del grupo de teatro, vía la “creación escénica original”. En el dispositivo de teatro dramático, el análisis mesogenético muestra que la obra emerge potencialmente del texto escrito, y en la medida en que avanza el trabajo de *actualización* de la puesta en escena, esta se va llenando cada vez más de significaciones. Este trabajo se hace en la alternancia entre los dos sistemas del dispositivo, en la que el nivel neutro de la obra dramática constituye una especie de “hilo de Ariadna” para los estudiantes-directores. La obra define *paralelamente* las fronteras de su propio desarrollo (sistemas 1 y 2) y aquellas correspondientes al rol de director de los estudiantes (sistema 2). En el sistema 1, la lectura de la obra está orientada por los textos de los dramaturgos propuestos por la formadora universitaria; pero esta obra no se enriquece verdaderamente sino en función de una lectura cada vez más fina, determinada por las restricciones inherentes a los procesos de montaje. Estas restricciones se estructuran a partir de la articulación de dos dimensiones que emergen en el sistema 2: aquellas relativas a los preestructos culturales (procesos de interpretación textual) y aquellas que devienen de tener en cuenta a los otros dos agentes en función del espectáculo: los estudiantes-actores (de los que se deben tener los aportes personales) y el público, que constituye, *in fine*, el destinatario del trabajo de puesta en escena.

En este dispositivo nos encontramos muy cerca al trabajo del director de orquesta, ya que él construye, con los músicos, “su” versión de una composición del repertorio. En el dispositivo de teatro gestual, la obra constituye un horizonte que será más o menos definido en función de los referentes (especialmente formales y técnicos) que el colectivo de actores logra movilizar en función de un *género de teatro* ligado al proyecto de puesta en escena. En estas condiciones, podemos considerar una cierta proximidad con los procesos descritos por Gilcher (2001): mientras el primer dispositivo corresponde así a la *reproducción* como modo de transmisión, el segundo favorece sobre todo un modelo basado en la *impregnación*. Los análisis realizados muestran sin embargo que la naturaleza performativa de las prácticas teatrales referentes a la formación nos llevan a calificar de manera diferente esta primera aproximación.



En el caso del dispositivo de teatro dramático: el siglo XIX marca un cambio histórico que focaliza los procesos de transmisión cultural en torno al trabajo del actor, que será largamente desarrollado por los textos de los grandes actores/dramaturgos del siglo XX, particularmente, Stanislavski, Grotowski, Brecht... En este marco, el referente privilegiado para la transmisión de la herencia teatral es sobre todo el correspondiente a *la práctica socioprofesional* más que el *repertorio* de las grandes obras. Los análisis del primer dispositivo muestran, sin embargo, que el repertorio permanece siendo un elemento estructurante de la formación, aunque no constituya el objeto central: el actor y el director *se construyen* en y con la obra. En el caso del dispositivo de teatro gestual, la focalización sobre la dimensión socioprofesional del trabajo del actor hace de la obra-espectáculo una cristalización de la construcción artística del actor-*performer*. A pesar del hecho de que tenemos más de medio siglo contando con las tecnologías audiovisuales que permiten conservar y comunicar la memoria de las obras de este segundo tipo de expresión teatral, el repertorio que estas constituyen no parecen constituir una fuente funcional primera como "texto" de base en el trabajo didáctico. Este repertorio se queda esencialmente como parte poco explicitada y compartida de la experiencia de los profesionales del espectáculo.

Este enfoque sobre la dimensión performativa de la obra teatral, y sobre el actor que constituye el principal vector de su circulación/transmisión en los espacios de formación conduce hacia un tipo de "inversión" de la relación texto-obra. En efecto, el análisis del primer dispositivo muestra que funciona igualmente por impregnación: el espesor de significación de la obra, aunque este puede producirse a partir de la lectura de los numerosos textos que circulan en el dispositivo, se construye en verdad en ese *hic et nunc* del montaje. Acerca del análisis del segundo dispositivo, el manejo que impone la formadora durante las fases de entrenamiento (en las que ella ofrece los modelos posturales y gestuales y los corrige frecuentemente) instala formatos de imitación conducentes hacia la reproducción de códigos gestuales desarrollados por la tradición de este género teatral. Sin embargo, la fase de composición constituye una apertura importante en relación a esta dimensión muy técnica del dispositivo; es así como causa sorpresa la propuesta de E2 en la que establece el ejercicio de juego con los globos y pone en escena las nociones trabajadas con la formadora, relativas a las cualidades de movimiento. O también con la composición final de E2 y E3 en la que toma la forma de la caricatura corporal dramática y les permite trabajar una idea a partir de la función expresiva de las técnicas abordadas durante el semestre.

En el primer dispositivo, la apropiación de los preestructos culturales se realiza de manera explícita, vía el estudio y socialización de los textos dramáticos y de dramaturgia; en el segundo, esta apropiación se realiza de manera



más implícita, vía los modelos proporcionados por las acciones y los discursos de la formadora, así como de sus propios referentes socioprofesionales. El análisis topogenético nos permite poner en evidencia que una dimensión creativa e inventiva típica de los procesos de *apropiación* de la cultura socioprofesional aparece en los dos dispositivos. Esta es particularmente el resultado de una tradición de las prácticas profesionales y las formas de transmisión del teatro en las que, desde finales del siglo XIX, se considera que gran parte de las virtudes artísticas de la obra devienen del actor en tanto que vector de su realización en el espectáculo.

Esta concepción de la dimensión artística del actor se traduce en los espacios de formación por el importante lugar que se le otorga al estudiante en tanto que *novato*. En efecto, siendo que es sobre la persona del actor que reposa una parte importante de la dimensión artística, es igualmente la dimensión “personal” del estudiante la que es considerada por los formadores como el “material” para la obra. Este último aspecto permite poner en evidencia la complejidad de los procesos cronogenéticos que hacen parte de este tipo de formación, en la cual son dibujadas y modificadas múltiples fronteras: entre lo público y lo privado, entre la experiencia individual y el trabajo colectivo, entre el aula de clase y extramuros, entre los tiempos cortos de las sesiones, así como los tiempos más largos de las secuencias y en la rutina y permanencia del entrenamiento. Es así como se le pide constantemente a los estudiantes “traer” sus experiencias personales al espacio didáctico, para trabajarlas ulteriormente y reelaborarlas a partir de las praxeologías del mundo socioprofesional; esto hasta el momento en el que las dos dimensiones, personales y socioprofesionales, tienden a formar una unidad en la que el *training* constituye el principal formato de actividad.

Referencias bibliográficas

- Assude, T. y Mercier, A. (2007). L'action conjointe professeur-élève dans un système didactique orienté vers les mathématiques. En G. Sensevy y A. Mercier (Eds.), *Agir ensemble: L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 153-186). Rennes : PUR.
- Bajtín, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Barba, E. (1998). *El arte secreto del actor*. México: Escenología.
- Sagastume, B. (2008). *Tendencias* (No. 52). Ediciones IDEA.
- Brecht, B. (2004). *Escritos teatrales I, II, III*. México: Alba.
- Brook, P. (1992). *Provocaciones*. Buenos Aires: Fausto.
- Bruner, J. (1997). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris: Retz.
- Decroux, E. (2000). *Palabras sobre el mimo*. México: El Milagro.
- Fregona, D. (1995). *Les figures planes comme "milieu" dans l'enseignement de la géométrie: interactions, contrats et transpositions didactiques* (tesis de doctorado). Universidad de Burdeos I, Burdeos.
- Gilcher, Y. (2001). *La danse traditionnelle en France*. París: FAMDT
- Grotowski, J. (1970). *Hacia un teatro Pobre*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Jousse, M. (1964). *L'anthropologie du geste*. Paris: Gallimard.
- Laban, R. (1994). *Danza educativa moderna*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Lecocq, J. (2004). *El cuerpo Poético*. Barcelona: Alba.
- Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Berna: Peter Lang.
- Mukarovsky, J. (2000). *Estética y semiótica del arte*. Bogotá: Plaza y Janés.
- Nattiez, J.-J. (1998). *Musicologie générale et sémiologie*. París: Christian Bourgois.
- Rastier, F. (2001). *Eléments de théorie des genres. Texte*. Recuperado de: http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Éléments.html
- Rickenmann, R. (2006). La question de la réception culturelle dans les enseignements artistiques. MEI Médiation & Information. *Études Culturelles & Cultural Studies*, 24-25.
- Sensevy, G. y Mercier, A. (2007). *Agir ensemble: L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: Presses Universitaires.
- Sensevy, G., Mercier, A. y Schubauer-Leoni, M.-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. A propos de la Course à 20. *Recherche en Didactique des mathématiques*, 20(3).
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant, un essai didactique. *Repères*, 22, *recherches en didactique du français langue maternelle*, 19-38.
- Stanislavski, C. (1999). *Un actor se prepara*. México: Ed. Diana.
- Sanchis Sinisterra, J. (2002). *La escena sin límites*. Madrid: Ñaque.
- Toporkov, V. (1961). *Stanislavski dirige*. Buenos Aires: Fabril.
- Vanhulle, S. (2005). How future teachers develop professional knowledge through reflective writing in a dialogical frame. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 5(3), 287-314.

Carolina Merchán Price. Profesora de planta de la Universidad Pedagógica Nacional en la Facultad de Bellas Artes, programa de Licenciatura en Artes Escénicas. Doctora en Ciencias de la Educación. Coordinadora del grupo de investigación Educación Artística; investigadora en didáctica y construcción de rol docente en artes escénicas.

carolinamerchan@yahoo.com

Artículo recibido en marzo de 2013 y aceptado en noviembre de 2013