



UNIVERSIDAD DE LAS ARTES

Escuela de Artes Escénicas

Proyecto de investigación teórico sobre teatro, arte y
cultura

**Amo enseñar-Amo aprender: el lenguaje afectivo para-en
la pedagogía teatral**

Previo la obtención del Título de:

Licenciada en Creación Teatral

Autora:

Vanessa María Guamán Saavedra

GUAYAQUIL - ECUADOR

Año: 2019



Declaración de autoría y cesión de derechos de publicación de la tesis

Yo, Vanessa María Guamán Saavedra, declaro que el desarrollo de la presente obra es de mi exclusiva autoría y que ha sido elaborada para la obtención de la Licenciatura en Creación Teatral. Declaro además conocer que el Reglamento de Titulación de Grado de la Universidad de las Artes en su artículo 34 menciona como falta muy grave el plagio total o parcial de obras intelectuales y que su sanción se realizará acorde al Código de Ética de la Universidad de las Artes. De acuerdo al art. 114 del Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad E Innovación* cedo a la Universidad de las Artes los derechos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, para que la universidad la publique en su repositorio institucional, siempre y cuando su uso sea con fines académicos.

Firma del estudiante

*CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN (Registro Oficial n. 899 - Dic./2016) Artículo 114.- De los titulares de derechos de obras creadas en las instituciones de educación superior y centros educativos.- En el caso de las obras creadas en centros educativos, universidades, escuelas politécnicas, institutos superiores técnicos, tecnológicos, pedagógicos, de artes y los conservatorios superiores, e institutos públicos de investigación como resultado de su actividad académica o de investigación tales como trabajos de titulación, proyectos de investigación o innovación, artículos académicos, u otros análogos, sin perjuicio de que pueda existir relación de dependencia, la titularidad de los derechos patrimoniales corresponderá a los autores. Sin embargo, el establecimiento tendrá una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra con fines académicos.

Miembros del tribunal de defensa

Sara Baranzoni

Tutor del Proyecto de investigación teórico

Santiago Harris

Miembro del tribunal de defensa

Jorge Parra Landázuri

Miembro del tribunal de defensa

Agradecimientos:

Con amor a Servio y Sofía, mis padres y compañeros de vida. Agradezco a Sofía y Rosa, mis hermanas. Sofía América, Samuel, Arianna y Aaron, mis sobrinas y sobrinos de mi corazón. Hugo, mi amor quien me abraza y sonrío conmigo en todos los momentos, y Señorita Bigotes, mi “hija gata”, quien hizo posible que yo aprendiera desde el amor y el respeto.

Agradezco a Jorge Parra, mi maestro y amigo quien con su fortaleza me permite vivir las artes escénicas desde el aprendizaje constante, y a Sara Baranzoni, tutora de esta tesis y docente que trajo luz y guía a mi experiencia universitaria.

Dedicatoria:

La puerta queda abierta para quien se encuentre en este camino del lenguaje afectivo en la pedagogía teatral. Para quien necesite abrir una discusión sobre las palabras y cómo ellas se escriben y transforman el cuerpo de los estudiantes.

Resumen

Esta tesis aborda el lenguaje afectivo para-en la pedagogía teatral como punto de discusión de los procesos aplicados en la Escuela de Teatro. Propone abrir una brecha para transformar una práctica teatral consciente, autónoma y liberadora. Igualmente se procura demostrar la importancia del uso de un lenguaje afectivo del docente para comunicarse y conectar con los estudiantes en el desarrollo de su entrenamiento actoral. Un docente que aplica un lenguaje afectivo le permite al estudiante entrenar su cuerpo para indagar y concretar con su subjetividad, porque un sujeto que conoce su instrumento lo explora, lo deforma, lo compone, le entrega nuevos sentidos, lenguajes y lógicas para transformarse en un “cuerpo poético”. En este sentido la pedagogía teatral que no se despoja de una educación tradicional se limita al uso de modelos para la formación de actores permaneciendo condicionada a la repetición de ejercicios y propuestas.

Palabras Clave: Lenguaje afectivo, Pedagogía teatral, Entrenamiento, Educación, Docente.

Abstract

This thesis addresses the affective language for-in theatrical pedagogy as a point of discussion of processes, applied in the Theater School. It proposes to open the gap to transform the theatrical practice into a conscious, autonomous and liberating one. It also seeks to demonstrate the importance of using the teacher's affective language to communicate and connect with students in the development of their acting training. The teacher who applies the affective language allows the student to train his or her body to investigate and concrete with his or her subjectivity, because the subject who knows his instrument explores it, deforms it, composes it, delivers new senses, languages and logics, and transform it into a "Poetic body". In this sense, the theatrical pedagogy that does not shed traditional education is limited to the use of models for the formation of actors remaining conditioned to the repetition of exercises and proposals.

Keywords: Affective language, Theatrical pedagogy, Training, Education, Teacher.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS.....	10
INTRODUCCIÓN.....	15
PENSAR LOS AFECTOS.....	15
OBJETIVOS DEL PROYECTO.....	21
ANTECEDENTES.....	22
PERTINENCIA DEL PROYECTO, DESCRIPCIÓN Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	26
CAPÍTULO I.....	30
HACIA UNA EDUCACIÓN EN LOS AFECTOS.....	30
¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN?.....	30
EDUCACIÓN Y MODELOS.....	32
UN ENCUENTRO A TRAVÉS DEL LENGUAJE Y DEL AFECTO.....	34
¿QUÉ PAPEL PARA EL DOCENTE?.....	36
<i>La relación y el mundo</i>	37
<i>Posicionamiento, política y lenguaje</i>	38
<i>Aprender, enseñar, educar</i>	39
<i>Educación, libertad y don</i>	40
<i>El razonamiento surge luego de la experiencia</i>	44
EL DOCENTE EN LA EDUCACIÓN ACTORAL.....	46
CAPÍTULO II.....	52
HACIA UNA PEDAGOGÍA TEATRAL.....	52
<i>La formación del actor en el encuentro</i>	58
BREVE PANORAMA DE LA PEDAGOGÍA TEATRAL EN NUESTRA REALIDAD.....	60
EL CUERPO DEL ESTUDIANTE COMO HERRAMIENTA PARA-EN LA PEDAGOGÍA TEATRAL.....	62
<i>La importancia del error para comprender el cuerpo</i>	62
<i>El cuerpo teatral, ¿hacia dónde?</i>	63
<i>Hacia una educación en el entrenamiento</i>	64
EL DOCENTE EN EL DEL ENTRENAMIENTO ACTORAL.....	65
<i>El docente y su compromiso</i>	67
CAPÍTULO III.....	70
EL LENGUAJE AFECTIVO PARA-EN LA PEDAGOGÍA TEATRAL.....	70

<i>¿Una crisis del teatro?</i>	70
EL AFECTO Y SUS VARIABLES: RAZONES POR LAS QUE UN LENGUAJE AFECTIVO TRANSFORMA EL CUERPO Y PENSAMIENTO DEL ESTUDIANTE	71
ADJETIVO: AFECTIVO (AFECTOS).....	71
LENGUAJE: LINGÜÍSTICA DESMONTADA Y DEVELADA.....	77
SUSTANTIVO CUMPLIENDO LA FUNCIÓN DE SUJETO: EL LENGUAJE	78
<i>Lenguaje y vulnerabilidad</i>	80
EL LENGUAJE AFECTIVO PARA-EN LA PEDAGOGÍA TEATRAL.....	81
CONCLUSIÓN	83
BIBLIOGRAFÍA.....	91
<i>Paginas web consultadas</i>	95
<i>Multimedia en línea</i>	95

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

PLANTEAMIENTO DE PAULO FREIRE SOBRE LA PEDAGOGÍA	7124
FIGURA 1	41
REFLEXIÓN DE LA AUTORA SOBRE ALGUNAS EXPERIENCIAS EN LAS PRACTICAS PRE-PROFESIONALES Y COMUNITARIAS.....	46
REFLEXIÓN SOBRE MI PARTICIPACIÓN EN EL TALLER DE TEATRO EN CEVE DE FASINARM	51
FIGURA 2, <i>EL ÁRBOL DEL TEATRO DEL OPRIMIDO</i>	7156

GLOSARIO

Afecto: «De la definición de afecto que da Spinoza se muestra que el cuerpo es el modelo a partir del cual se entienden los afectos: “Por afectos entiendo las afecciones del cuerpo, por las cuales aumenta o disminuye, es favorecida o perjudicada, la potencia de obrar de ese mismo cuerpo, y entiendo, al mismo tiempo, las ideas de esas afecciones” (E3Def3). Los afectos humanos quedan definidos a partir de los afectos del cuerpo, pero Spinoza inmediatamente agrega que los afectos también implican la idea de las afecciones del cuerpo, ya que la idea del cuerpo es la mente. Así hay una continuidad en el mecanicismo natural en la mente, porque todo afecto del cuerpo es un afecto de la mente y todo afecto de la mente es un afecto del cuerpo. Además, como la mente es la idea del cuerpo, entonces el conocimiento del cuerpo es el conocimiento de la mente, lo cual implica que la mente también está determinada por las causas eficientes de los afectos de nuestro cuerpo [...]. Para aprender se necesitan tres actos imprescindibles: observar, estudiar y practicar. Los afectos humanos se pueden decir en dos sentidos: como acciones y como pasiones. La acción del individuo debe incluir necesariamente al cuerpo, porque la mente y el cuerpo del individuo son una única realidad»¹.

Aprendizaje: Es la adquisición de conocimientos que, luego de experimentarlos física, psíquica y afectivamente, transforman al individuo o los individuos, porque el aprendizaje no puede darse de manera individual, debe existir otro para suceder.

«La pedagogía, en tanto ciencia del estudio del aprendizaje, distingue entre los siguientes tipos del mismo: *Aprendizaje receptivo*. Aquellas dinámicas de aprendizaje en que el sujeto que aprende únicamente debe comprender, entender, el contenido para poder luego reproducirlo, sin que medie ningún tipo de descubrimiento personal. *Aprendizaje por descubrimiento*. Caso contrario al anterior, implica que el sujeto que aprende no reciba la información de manera pasiva, sino que descubra los conceptos y relaciones según su propio esquema cognitivo. *Aprendizaje repetitivo*. Se basa en la repetición del contenido a aprender, para fijarlo en la memoria. Es conocido como “caletre” o “aprender a la letra”. *Aprendizaje*

¹ Jorge Acuña Rojas, «La teoría spinoziana de los afectos humanos explicada a partir de las leyes del movimiento de Newton», *Rev. Filosofía Univ. Costa Rica*, LVII (147), Enero-Abril 2018: 11-22, 16.

significativo. Aquel que le permite al sujeto poner en relación el nuevo contenido con lo que ya sabe, incorporándolo y ordenándolo para darle sentido según aprende. *Aprendizaje observacional*. Se basa en la observación del comportamiento de otro, considerado modelo, y la posterior repetición conductual. *Aprendizaje latente*. En este caso se adquieren nuevos comportamientos que permanecen ocultos (latentes) hasta que se recibe un estímulo para manifestarlo. *Aprendizaje por ensayo y error*. El aprendizaje conductista por excelencia, en el que se prueba una respuesta a un problema tantas veces como sea necesario para variar y encontrar la adecuada. *Aprendizaje dialógico*. Sostenido en el diálogo entre iguales, como hacían los antiguos filósofos griegos (de allí los Diálogos de Platón)»².

Educación: Biesta ve a la educación «como un “acto” creativo en sí mismo o, más precisamente, la educación como un acto de creación [...] un proceso que contribuya, de alguna forma, a la creación de la subjetividad humana»³.

Entrenamiento: «La palabra inglesa “training”, autenticada en 1440, significaba en su origen “sacar”, “arrastrar”. Es tomada del francés antiguo “trainer” (llevar consigo) y no toma el sentido de “someter a un aprendizaje, instruir, educar, entrenar”, sino en 1542. [...] Por lo tanto, está íntimamente ligada, desde su aparición, a la noción de ejercicio y de perfeccionamiento. Esa palabra inglesa, [...] de pronto hace su aparición en los 90 bajo la influencia del deporte y de los estudios de psicología y psicoanálisis (“training autogene”, “training groupe”). Designa un “entrenamiento por medio de ejercicios repetidos” o también “un método psicoterapéutico de relajación por autosugestión (“training autogene”)”. Los diccionarios no aclaran el empleo que se hace del término en el medio teatral. Insisten acerca de las nociones de ejercicio y de repetición metódica que constituyen sus fundamentos, tanto en el campo de los deportes como en el del psicoanálisis. [...] Así, en 1854, en su libro *Guide du sportsman ou Traite de l’entrainement et des courses de chevaux*, E. Gayot designa con la palabra “training” un “entrenamiento para una actividad física”. En 1895, Paul Bourget

² Julián Pérez Porto y Ana Gardey. «Aprendizaje», *Definición de* (2008, actualizado 2012), <https://definicion.de/aprendizaje/>; María Estela Raffino, «Aprendizaje», *Concepto de* (2018), <https://concepto.de/aprendizaje-2/>.

³ Gert J. J. Biesta, *El bello riesgo de educar. Cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto* (Madrid: Ediciones SM, 2017), 29.

observa en su libro *Outre-Mer*: “casi todas se dedican a los ejercicios físicos, incluso al estilo americano, es decir, como un ‘training’, un entrenamiento matemático y razonado”. Esta referencia al modelo norteamericano es interesante porque une la palabra al deporte (gimnasia), cuyo uso se expande hasta más allá del Atlántico. En 1872, en su *Notes sur l’Angleterre*, Taine evoca al “training de la atención”. El uso del término se extiende tanto y tan bien que en 1976, un Decreto (12 de agosto) recomienda el empleo del término “entrenamiento” en lugar de “training”, en el sentido de “acción de perfeccionamiento y de mantenimiento en estado dentro de un campo dado”. [...] En el mundo de habla inglesa, cuando es aplicada al teatro, la palabra “training” se utiliza de manera sistemática para designar a todos los aspectos de la formación del actor. De este modo, expresa indistintamente la enseñanza dada en las escuelas de formación [...] pero también designa a los ejercicios prácticos a los cuales pueden dedicarse los actores “antes” de una producción [...]. Esta ausencia de distinción entre tres finalidades diferentes del entrenamiento (la formación, la producción y el desarrollo del arte del actor), produce un término casi genérico en el mundo de habla inglesa, palabra útil y pasaporte que engloba a todas las formas de ejercicios, técnicas, métodos utilizados por el actor que se esfuerza en adquirir las bases profesionales de su “metier” (profesión)»⁴.

Lenguaje: Es la manera más evidente de revelarnos en nuestra comunicación y en la relación con lo demás y pueden ser verbal, física, afectivamente. La expresión del lenguaje a través de las palabras tiene una gran potencia porque puede estimular e incentivar al individuo en provecho de su autoconocimiento y creación.

Pedagogía: «Partiendo de las propuestas de Nassif o Luzuriaga, y en defensa del vocablo, diremos que la “pedagogía” teatral sería la ciencia, y la disciplina, que se ocupa del estudio sistemático de la educación teatral con la finalidad de describir y explicar lo que sea

⁴ Josette Féral, «La Escuela de la Actuación», en *Teatro, Teoría y Práctica Más Allá de las Fronteras* (Buenos Aires: Galerna, 2004), 1-2. https://docuri.com/download/training_59c1dc16f581710b286874a5.pdf.

esa educación, sus trazos pertinentes y diferenciales, así como definir sus modalidades y ámbitos, pero también sus núcleos temáticos y sus métodos, técnicas, principios y recursos».⁵

⁵ Manuel Francisco Vieites García, «La Construcción de la pedagogía Teatral Como Disciplina Científica», *Revista Española de Pedagogía* vol. 71, no. 256 (septiembre-diciembre 2013): 493-508, 498. <http://www.jstor.org/stable/24751155>.

INTRODUCCIÓN

Pensar los afectos

El primer impulso para establecer el tema de tesis fue un seminario que se iba a dar en Argentina y que tenía como nombre *Pensar los Afectos*⁶. Automáticamente me pregunté si era posible juntar aquellas dos palabras: *pensar* y *afectos*, razón por la que me puse a reflexionar sobre *¿cómo*, si en mis años de estudio *pensar* era un asunto exclusivo del razonamiento y de la inteligencia en donde no entraban en competencia los afectos? Debo decir que sí tuve la oportunidad de acercarme a los afectos en algunas materias y proyectos, pero tenía la leve impresión de que era una propuesta *muy personal* que no resultaba en lo artístico, lo político, lo escénico y por lo tanto, el *sentido* de *afecto* no correspondía al quehacer teatral.

El tema de “Pensar los afectos” me hizo *pensar* en cuán necesario *sería* y *es* introducir estas palabras en el entrenamiento actoral, ya que no se puede ser indiferente cuando en la experiencia de pasar de las aulas al espacio escénico se detectan ciertas dudas o interrogantes que conmueven y comienzan a generar un pensamiento y observación constante sobre el disminuir o aumentar la potencia del cuerpo⁷, así como con respecto al propio quehacer teatral o sobre su enseñanza. En este sentido, y en línea con lo que comenta George Laferrière sobre su experiencia: «[...] estoy muy preocupado artística y pedagógicamente porque la enseñanza del teatro provoca múltiples reacciones contradictorias en el mundo teatral y educacional»⁸.

El recorrido de esta investigación hasta el momento no ha tenido ni espera tener un resultado definido, más bien, se propone como un primer acercamiento al tema desde un lugar muy específico. Ana Abramowski y Santiago Canevaro, los curadores del seminario

⁶ Pensar los Afectos / Thinking Affect. IV Simposio Internacional Seminario permanente de estudios sobre género, afectos y política (SEGAP). 1 y 2 de noviembre de 2018. Núcleo de Estudios Sociales sobre la Intimidad, los Afectos y las Emociones. FLACSO – Argentina. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. <http://flacso.org.ar/wp-content/uploads/2018/11/Programa-completo-IVSIMPOSIO-AFECTOS-2018.pdf>.

⁷ Lo que, según la definición de Spinoza (véase Glosario), está relacionado precisamente con la teoría de los afectos.

⁸ Georges Laferrière, «La pedagogía teatral, una herramienta para educar», *Educación social*, N° 13 (1999): 54-65, 54. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/viewFile/144501/383474>.

argentino que me había llamado la atención, explican que «pensar los afectos conduce a zonas desprolijas y contradictorias en las que se gestan lazos e identidades, se construyen sensibilidades y se generan sociabilidades»⁹. Considerando que lo mismo sucede en las clases de entrenamiento de teatro, en esta investigación se considera pertinente incitar a una posible articulación de los afectos en este mismo lugar. Sin embargo, como se perfila una vasta concepción ante el hecho de pensar los afectos, he delimitado que esta primera pulsión se transforme en la indagación sobre el *lenguaje afectivo para-en la pedagogía teatral* porque el resultado no es lo importante sino el proceso. Es decir, echar una mirada a la parte del proceso del estudiante en el entrenamiento actoral y cómo esta primera etapa a través de un lenguaje afectivo le otorga herramientas necesarias para la creación. Un lenguaje afectivo en el entrenamiento actoral no define divisiones entre docente y estudiante por el contrario le permite a ambos trabajar de manera sociable, responsable y crítica.

He recorrido así por algunos ejes principales:

- 1) ***Hacia una educación en los afectos***, donde me encontré con una bella palabra que de igual manera tenía una concepción de confort y de no confort, “riesgo”¹⁰. Confort, porque los docentes usan esta palabra en el entrenamiento y la formación actoral para los estudiantes como una herramienta de trabajo, tratándola entonces como un elemento fundamental en la comprensión de su preparación: en el entrenamiento estamos acostumbrados al riesgo, y nos sentimos cómodos en utilizar esta palabra. Sin embargo la propuesta de Biesta acerca del *riesgo* me permitió determinar otro lugar dónde sería posible situar y articular *este* riesgo, que no solo le corresponde al estudiante como sujeto de acción-atención sobre él, sino también al docente, en tanto sujeto que propone, y de allí actúa sobre otros sujetos. Esta reflexión introduce una pregunta fundamental: ¿cuál sería la pertinencia de re-pensar el trabajo educativo y la figura del docente como referente valioso para el estudiante?

⁹ Ana Abramowski, Santiago Canevaro, *Pensar los afectos: aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades* (Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento, Ediciones UNGS, 2017), 15. <http://flacso.org.ar/wp-content/uploads/2017/09/Pensar-los-afectos.-resumen.pdf>.

¹⁰ Véase Biesta, *El bello riesgo de educar*.

Hacer lugar a las diferencias, respetar el ritmo de cada alumno, entender sus formas de aprendizaje y momentos personales son preceptos que ponen como imperativo pedagógico la individualización de los vínculos y una creciente afectivización. En este contexto, resulta mucho más complejo establecer claramente esa barrera entre lo personal y lo público, entre lo íntimo y lo profesional, que sustentaba el rol del docente hace algunas décadas. Y esta transformación está sucediendo no solo en cómo los docentes tratan o piensan sobre sus alumnos, sino también en cómo piensan su propio rol o en cómo los alumnos interactúan con ellos.¹¹

En otras palabras, hacer una revisión de ¿qué es la educación? propone observar no sólo la finalidad del sistema educativo, sino ¿de qué forma re-pensar la educación en nuestro contexto podría otorgar una potente herramienta para transformar, desde el entrenamiento teatral del estudiante, los discursos escénicos, artísticos, culturales, políticos y sociales? La relación docente-estudiante es parte importante para este análisis, debido a que ambos son los que interactúan durante el proceso de entrenamiento actoral. La tarea educativa no debería reducirse a ver a los estudiantes como objetos que deben «ser moldeados o disciplinados»¹²: si entre el docente y el estudiante se establece la interacción se está hablando de «un encuentro de seres humanos»¹³, por lo tanto, el riesgo de la educación estaría en ver a los estudiantes «como sujetos de acción y responsabilidad»¹⁴.

2) Sentido de Pedagogía-pedagogía teatral. Esta línea de investigación facilitó hacer una revisión de la importancia del planteamiento, instauración y aplicación de una pedagogía *–teatral–* en la escuela de artes escénicas.

Los docentes actuales recelan, no sin razón, de dar su adhesión a corrientes pedagógicas más o menos novedosas, pero sin una visión global e integradora de los principios coherentes de las ciencias humanas. La educación sigue despertando controversias, tensiones y aventurando respuestas innovadoras, sin rumbo fijo, navegando en un océano de incertidumbre, a través de un archipiélago de certezas. La educación va atravesando etapas de confusión y de esplendor, siempre buscando entre escollos la eficacia y la mejor preparación de la persona para la vida social y para el empleo. En nuestro empeño está la opción patente por el educando, como

¹¹ Ana Abramowski, *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas* (Buenos Aires, Paidós, 2010), 10.

¹² Biesta, *El bello riesgo de educar*, 19.

¹³ Biesta, *El bello riesgo de educar*, 19.

¹⁴ Biesta, *El bello riesgo de educar*, 19.

protagonista auténtico de la educación, pero resaltando el desafío que tiene todo el sistema educativo de crear estructuras humanizadoras que tengan en cuenta su centralidad en los procesos que hoy impone una escuela compleja, sometida a los vaivenes de la moda y a las experiencias de los nuevos recursos de la sociedad tecnologizada.¹⁵

Tomando en cuenta estas consideraciones generales e intentando relacionarlas con la pedagogía teatral, podemos afirmar que, efectivamente, ésta *debería* permitir herramientas de aprendizaje que *empoderan* al estudiante y lo *liberan* en el dominio de su propio proceso y acción de creación. Sin embargo, decimos *debería*, porque la pedagogía no es sólo un «listado de conceptos y definiciones o de corrientes diferentes, es un espacio de reflexión teórica que apunta a la problematización»¹⁶: en el momento en que ésta se define o permanece estática, el *riesgo* es el de perder este componente de libertad *en* la problematización. Más bien, sus lineamientos se irán transformando conforme se manifiesten aciertos, dificultades y dudas que se deberán resolver. Establecer que debe existir una pedagogía teatral es no limitar la educación de-para *actores* a una simple *formación de actores*, permitiéndole al estudiante no sólo prepararse para ser un actor, sino también aplicar su propio proceso con y para un nuevo grupo social, en caso de optar por ejercer la docencia.

La enseñanza teatral actual se orienta aún a la práctica tradicional de transmisión de técnicas y métodos. El pedagogo, director y dramaturgo norteamericano David Mamet, en su libro *Una profesión de putas*, se refiere a las consecuencias que tal tipo de enseñanza ha traído a las escuelas de actuación: «Si has estudiado actuación, sin duda te habrán pedido que hagas ejercicios que no comprendías, y cuando los hiciste mal, según sentenció tu profesor, te sometiste culpablemente a sus críticas. También te habrán pedido que hagas ejercicios que sí comprendías, pero cuya aplicación al oficio del actuar se te escapaba por completo, y te dio vergüenza pedir que te explicaran su utilidad. Mientras hacías estos ejercicios, te parecía que todos a tu alrededor comprendían su propósito excepto tú, así que, sintiéndote culpable, aprendiste a fingir» (Mamet, 2000). Con la cita de David Mamet no deseo caracterizar a toda la enseñanza en el mundo desde una mirada subjetiva. En ella sólo se puede rastrear un problema ético de la enseñanza, aunque persista cierta actitud de algunos maestros que son actores de la vieja guardia, y que todavía

¹⁵ Lorenzo Tébar Belmonte, «Educar hoy es, ante todo, humanizar –Hacia una pedagogía mediadora con rostro humano», *The New Pedagogical Paradigm Project* (2012). <https://sites.google.com/site/allourchildrencanlearn/home/educar-hoy-es-ante-todo-humanizar--hacia-una-pedagogia-mediadora-con-rostro-humano--lorenzo-tebar-belmonte>.

¹⁶ Ana Abramowski, *Pedagogía. Recursos para el acompañamiento a docentes noveles* (2011), 2. <https://cedoc.infed.edu.ar/upload/Pedagogia20Recursos20para20el20acompanamiento2.pdf>.

tienen la idea de que el aprendizaje de la actuación debe basarse en la repetición: «A texto sabido no hay mal actor», dicen y lo exhiben como una herencia aquellos que han hecho de la repetición de palabras y movimientos la forma de acceso por mecanización a la conducta expresiva de un personaje. Es decir, que el actor repite; y si repite bien, mejor. Si no repite no es actor» (Eines, 1997: 158).¹⁷

De este modo, quiero afirmar que una pedagogía teatral necesita despojarse de una *educación tradicional* que se limita al uso y aplicación de *modelos* para impartirse. Las pedagogías basadas en modelos por lo general quedan cerradas en simples repeticiones de ejercicios o propuestas ya fijadas, y con esto se iría componiendo una escena teatral reducida a imágenes, discursos y lenguajes que no interactúan con la realidad presente. En cambio, en las propuestas más innovadoras, el estudiante, a través del docente, es parte importante para activar nuevos mecanismos y acciones escénicas. Si en su proceso de entrenamiento actoral se le permite empoderarse de sus habilidades y dificultades para potenciarlas y entender al mundo, el estudiante tendrá como herramienta *la habilidad de resolver* diversas situaciones en escena o en otras disciplinas artísticas.

3) *El lenguaje afectivo para-en la pedagogía teatral.* Siguiendo este eje, encontré a varios autores que han discutido sobre los afectos:

Desde la filosofía, hay múltiples referencias al afecto presentes en las filosofías de los estoicos, Platón, Descartes, Spinoza, Kant, Nietzsche, hasta llegar a los filósofos del siglo xx, como Sartre, Merleau-Ponty, Deleuze, Guattari, Irigaray, Foucault, entre otros (La Caze y Lloyd, 2011: 1). En el campo de la psicología –entendida como disciplina académica surgida en el siglo xix–, se reconocen como pioneros los trabajos de William James en el siglo xix, y, posteriormente, los de Silvan Tomkins (en Sedgwick, 2003). En el caso de la antropología, una de las principales referentes ha sido Catherine Lutz (1988) y sus trabajos junto a Abu Lughod (1990), además de los estudios de Lindholm (2007) y de David Le Breton (1999). En el ámbito de la sociología, se pueden mencionar los escritos de Norbert Elias sobre las configuraciones emotivas (1993) y los trabajos de Arlie Hochschild (2003, 2011). Con relación a la historia, a mediados del siglo xx emergieron los estudios sobre la historia de la sensibilidad con el puntapié del artículo de Lucien

¹⁷ Carlos Manuel Vázquez Lomelí, «Pedagogía teatral. Una propuesta teórico-metodológica crítica», *Calle14*, vol. 3, núm. 3 (julio-diciembre 2009): 60-73, 66. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/c14/article/view/1216/1618>.

Febvre: “La sensibilité et l’histoire” (1941). Son reconocidos, además, los aportes de Reddy (2001) y Rosenwein (2002).¹⁸

Teniendo en cuenta que esta tesis necesita atravesar a la pedagogía teatral con el lenguaje afectivo, he procurado hacer una conjunción y articulación para *poner en riesgo la noción de educación* y así intervenir a la pedagogía teatral con un lenguaje afectivo como *provocación* para un mejor desarrollo del estudiante en el entrenamiento teatral, preguntándome al mismo tiempo cuál es el papel del docente en este entramado. Abramowski, en su dossier “La Afectividad Docente: Narrativa Sentimental, Trabajo Emocional y Atmósferas Afectivas en la Labor de los Maestros en Argentina (1920-1940)”, manifiesta: «(...) las cualidades afectivas se requieren y modelan en pos de ciertos objetivos pedagógicos. Nos interesa aquí volver a destacar los objetivos relativos a la enseñanza y al aprendizaje, pues los referidos a la disciplina de los niños parecen haber sido más enfatizados (cf. Boler, 1999)»¹⁹.

¿Cómo es posible que el tema de la afectividad no sea un punto importante a tomar en el sílabo de cada materia de teatro y más aún que el lenguaje afectivo no forme parte de la manera de comunicarse entre docente y estudiante? El psicólogo soviético Lev Vygotsky, muy conocido por su idea fundamental que el desarrollo humano se explica en términos de interacción social, raras veces habla del afecto en sus obras, sin embargo, en *Pensamiento y lenguaje* apunta:

El pensamiento no lo genera el pensamiento; lo engendra la motivación, es decir, nuestros deseos y necesidades, nuestros intereses y emociones. Tras cada pensamiento hay una tendencia afectiva-volitiva, que tiene la respuesta al último [por qué] en el análisis del pensamiento. Una verdadera y plena comprensión del pensamiento ajeno sólo es posible cuando entendemos su base afectiva-volitiva.²⁰

¹⁸ Abramowski, Canevaro, *Pensar los afectos*, 11.

¹⁹ Ana Abramowski, «La afectividad docente: narrativa sentimental, trabajo emocional y atmósferas afectivas en la labor de los maestros en argentina (1920-1940)», *Revista Brasileira de Historia da Educação* V. 18 (2018): 1-21, 14. <http://www.scielo.br/pdf/rbhe/v18/2238-0094-rbhe-18-e019.pdf>.

²⁰ Citado en Anita Nielsen-Dhont, «Afecto y cognición», *Reglones* 45 (2000): 25-30, 28. <http://hdl.handle.net/11117/517>.

En la pedagogía teatral, muchas veces se ha pensado en el tipo de actor y el tipo de teatro que se espera como resultado, pero muy pocas en cómo está planteada la figura del docente que se pone frente a un grupo de estudiantes: ¿el docente se ha pensado a sí mismo en cuanto a la pedagogía que aplicará? ¿El docente se define como un ser afectivo con sus estudiantes? ¿Qué lenguaje utiliza el docente para comunicarse con sus estudiantes? ¿El docente tiene claridad de que su rol le permitirá al estudiante emplear la forma en la que él le imparta su enseñanza? ¿Cuál es la figura que el docente desea impregnar sobre el estudiante en cuanto al entrenamiento actoral?

Desde este punto de vista, el discurso mayoritario sobre lo que debería ser *lo inteligente, político y pertinente en el teatro*, sobre el rigor, el trabajo con la dificultad, se ha tornado en algo abstracto y no muy claro: lo primero (y a veces único) que se toma en cuenta es en poner distancia entre lo afectivo y subjetivo. Por lo tanto, se hace necesario re-pensar esos discursos y palabras establecidas, lo que permite ver en qué y cómo funcionan en el entrenamiento y la escena teatral hoy en día: muy a menudo se ponen en primer plano *ideales o paradigmas teatrales* que ya no corresponden a nuestra época, y todo esto se maneja bajo palabras o frases que en lugar de estimular al estudiante lo limitan, porque no se le permite descubrirse a sí mismo como una potencia creadora. ¿Acaso no es tiempo de transferir las palabras usadas durante el entrenamiento hacia lo afectivo? De hecho, creo que la clave es poner al docente en *riesgo* para con-mutar, con-mover, sensibilizar, construir y direccionar la educación.

Objetivos del proyecto

Esta tesis intenta mostrar el lenguaje afectivo para-en la pedagogía teatral como objeto de debate en los procesos llevados por la Escuela de Teatro, con la finalidad de abrir una brecha que transforme y transfiera una práctica teatral consciente, autónoma y liberadora. En este sentido, se intentará evidenciar la importancia del uso del lenguaje afectivo por parte del docente para comunicarse y conectar con los estudiantes en su proceso pedagógico y de aprendizaje en artes escénicas. Asimismo, proponiendo los afectos como elemento importante del lenguaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se intentará replantear la inteligencia emocional-afectiva como impulso dentro del proceso pedagógico y metodológico en las artes escénicas.

Todo esto nos llevará a re-pensar los parámetros de un discurso dominante del docente frente al estudiante, intentando demostrar cómo es más en la conjunción de ambos (docente y estudiante), que se accionará un desarrollo más humano y orgánico. De toda forma, el docente se considera parte importante en el desarrollo y transformación del estudiante de artes escénicas, y por esta razón se hará hincapié en la profesión docente para repensarla desde un punto de vista global.

Finalmente, se intentará observar la forma de relación afectiva, el nivel de participación-interacción y la comunicación verbal y no verbal que promueve el docente en la relación con los estudiantes, con enfoque principal en los aprendizajes en el ámbito de la Universidad de las Artes.

Antecedentes

1. Pedagogía

El tema de la pedagogía teatral es uno de los grandes problemas que surgieron en el ámbito de las artes escénicas en el siglo XX. Como se sabe, Konstantín Stanislavski fue el primero en investigar el arte del actor para pensar en un método pedagógico orgánico, seguido por Meyerhold y Chéjov, alumnos suyos, que a partir de su metodología plantean nuevas pedagogías. Siempre en ámbito europeo, cabe mencionar maestros como Copeau y Decroux, que indagan el cuerpo del actor como un elemento creativo, y Lecoq, que transforma los principios de la actuación en relación con el actor, su cuerpo y espacio. Aunque sin tener sistemas o métodos pedagógicos definidos, figuras como Bertolt Brecht, Antonin Artaud y Peter Brook se destacan para la búsqueda de una transformación del actor en sus concepciones escénicas, hasta llegar a Jerzy Grotowski, figura emblemática y cumbre de la pedagogía teatral, que ubica en el entrenamiento la posibilidad de analizar las habilidades del actor sin que necesariamente éste aborde la creación de un personaje.

En la actualidad, estas figuras y sus metodologías siguen siendo aquellas que acompañan muchos de los procesos pedagógicos impartidos en diversas instituciones, agrupaciones y compañías. En el contexto ecuatoriano, podemos reconocer los mismos referentes para las prácticas pedagógicas en las artes escénicas, aunque con algunas transformaciones que han tenido relación con la articulación del contexto y las necesidades donde se ha desarrollado. Por ejemplo, la trayectoria de Augusto Boal, inspirada en la

pedagogía del oprimido de Paulo Freire que «promulgaba [...] un modelo de educación igualitario en la relación entre educadores y educandos, basado en un proceso dialéctico que permite a ambos enseñar y aprender de forma recíproca»²¹, hizo que Boal tomara la filosofía y la praxis educacional de Freire para gestar el Teatro del Oprimido, que define como:

[...] un sistema de ejercicios, juegos estéticos y técnicas especiales cuyo objetivo es restaurar y restituir a su justo valor esa vocación humana, que hace de la actividad teatral un instrumento para la comprensión y la búsqueda de soluciones a problemas sociales e intersubjetivos.²²

Augusto Boal, a través del teatro, buscará conectar su trabajo con el de Freire, que fue «una propuesta educativa que hibrida reflexión y acción con el objetivo de articular respuestas efectivas contra los elementos opresores que impiden la libertad de los individuos y de las comunidades»²³.

En relación con todos estos referentes, se han desarrollado muchas investigaciones alrededor de las técnicas utilizadas, del tipo de ejercicios propuestos en el entrenamiento, pero no muchas basadas con el tipo de lenguaje que se utiliza para constituir la relación docente-estudiante. Y es de aquí que se genera una pregunta principal: ¿Cómo la transmisión de saberes a través del lenguaje afectivo informa los procesos pedagógicos? Es más, en la mayoría de las investigaciones se habla del cuerpo del actor, sus habilidades, su proceso y el puente que lo lleva hacia la expresión creativa. Sin embargo, la pedagogía teatral, al tener una relación directa de y con grupos humanos, varía necesariamente según su contexto y circunstancia, por lo tanto, nunca se debería llegar a una pedagogía específica-estática, o universalista. Todo esto me hace pensar en la importancia de enfocar la mirada en el lenguaje afectivo, entendido como una herramienta que transforma y aclara esta variación. ¿Hasta qué punto el lenguaje afectivo dentro de la pedagogía teatral ha permitido su desarrollo y vigencia? ¿El profesor es consciente del tipo de lenguaje que aplica y dirige a su estudiante?

²¹ Borja Ruiz, *El Arte del Actor en el Siglo XX. Un recorrido teórico y práctico por las vanguardias* (Bilbao: Artezblai, 2008), 455.

²² Ruiz, *El Arte del Actor en el Siglo XX*, 456.

²³ Ruiz, *El Arte del Actor en el Siglo XX*, 455.

Planteamiento de Paulo Freire sobre la Pedagogía

... Sería en verdad una actitud ingenua esperar que las clases dominantes desarrollasen una forma de educación que permitiese a las clases dominadas percibir las injusticias sociales en forma crítica.

Los problemas relacionados con la educación no son solamente problemas pedagógicos. Son problemas políticos y éticos como cualquier problema financiero.

La otra cuestión es preguntarnos cuál es nuestra comprensión del acto de enseñar y cuál es nuestra comprensión del acto de aprender y fue exactamente a partir de ahí que yo hice la crítica a lo que yo llamé “educación bancaria”.

Tú no puedes enseñar a nadie a amar, tú tienes que amar. La única forma que tú tienes que enseñar a amar, es amando... yo creo que el amor es la transformación definitiva.

... Esto me dice nuevamente que hay que partir, hay que saber partir del nivel donde la educación está o los educandos están, este es un nivel cultural, ideológico y político, y por eso es que el educador tiene que ser sensible, el educador tiene que ser esteta, tiene que tener gusto. La educación es una obra de arte... el educador tiene que ser ético, tiene que respetar los límites de la persona, yo no puedo entrar en ti e irrespetarte. Yo tengo que respetar tus sueños y respetar tus miedos... pero yo debo también tocar esos miedos como ese terapeuta hace a veces, el psicoanalista. Si tú vives, si tú trabajas con un grupo metido en el silencio hay que encontrar un camino para que ellos rompan el silencio, pero a la vez nosotros encontramos realmente, no hay recetas para esto, no encontramos el camino cierto, el camino cierto para alcanzar el meollo del silencio.

Si el grupo me quiere escuchar, no puedo negarle mi voz, pero enseguida yo demuestro que necesito también de su voz, porque mi voz no tiene sentido sin la voz del grupo. Y lo invito y lo desafío.

El punto de partida de la educación está en el contexto cultural, ideológico, político, social de los educandos. No importa que este contexto esté echado a perder. Una de las tareas del educador es rehacer esto, en el sentido en que el educador es también una artista: él re-hace el mundo, él re-dibuja el mundo, re-pinta el mundo, re-canta el mundo, re-danza el mundo.

* Transcripción del video «Paulo Freire – Pedagogía», disponible en Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=zwri7pO8UHU&feature=youtu.be&fbclid=IwAR3jPShLh320uhNjoap6eBYrFsoYli_0pOglZPczbRD1fgZEPZ7GZpWkOdQ

2. Afectos

A lo largo de mi proceso académico he tenido la sensación de que el profesor con el que he trabajado en las distintas materias ha sido parte importante en el desarrollo y proceso de la misma. Con el paso de los años el lenguaje que se ha establecido con ellos ha permitido

relacionarme con otros compañeros, y en mis prácticas comunitarias he observado que la relación afectiva que se establece fomenta un aprendizaje horizontal y creativo.

En esta parte del camino, me reconozco como un ser sensible y esta sensibilidad no limita mi universo creativo, sino más bien potencia la indagación en la búsqueda de mi propio lenguaje. En general, podemos pensar al *lenguaje afectivo como una herramienta que abre las relaciones cotidianas dentro y fuera de los salones de clases* y que, en contacto directo, estimula tanto al profesor como al estudiante a reconocerse y respetarse en sus mundos sensibles. Así, para citar algunos referentes en mérito,

[...] Vygotsky resalta que el desarrollo de los procesos mentales se da en primer término en la interacción entre las personas (lo interpsicológico) y que el lenguaje tiene una función crítica en este proceso. Michael Redding profundiza en los aspectos mediadores del lenguaje y califica a éste como: «[...] un conducto que transfiere corpóreamente pensamientos de una persona a otra [...] al escribir y hablar, la gente inserta sus pensamientos o sentimientos en las palabras; las palabras realizan la transferencia conteniendo los pensamientos o sentimientos y conduciéndolos hacia otros quienes, al escuchar y leer, extraen una vez más de las palabras los pensamientos y sentimientos».²⁴

A pesar de esto, el lenguaje afectivo no es reconocido como parte o elemento indispensable en el proceso de aprendizaje. Se establece que se trabaja con el cuerpo como parte importante, pero sin tomar en cuenta que el cuerpo es un contenedor de subjetividades que deviene por medio de afectos y vivencias-experiencias. Por lo tanto, ¿cómo se puede indagar y explorar esta constitución a través de un lenguaje afectivo?

3. *El error como parte del aprendizaje*

Hay docentes que señalan el error como un acontecimiento que no debe darse o suceder jamás en los salones de clases, en los ejercicios, improvisaciones y proyectos. Eso indica *signo de debilidad o falta de trabajo*, sin embargo, el error es una constante en la vida de los estudiantes. En este caso, si el docente coarta la posibilidad de saber o reconocer cómo se puede trabajar ante él, se está limitando un elemento sustancial en el aprendizaje. Es más, en este tipo de relación casi no se podría hablar de aprendizaje, porque el estudiante no pasa

²⁴ Nielsen-Dhont, «Afecto y cognición», 28.

por la experiencia de desarrollo o «inteligencia emocional, que los psicólogos Saloney y Mayer emplean para describir cualidades emocionales como: empatía, expresión y comprensión de los sentimientos, control del genio, independencia, capacidad de adaptación, simpatía, capacidad para resolver problemas en forma interpersonal, persistencia, cordialidad, amabilidad y respeto (Goleman, 2000)»²⁵. De esta forma, al no reconocer estos estados emocionales, no hay noción de qué hacer o cómo trabajar ante y con el error, siendo éste «necesario no solo como algo externo al conocimiento sino para “el propio acto de conocer” (Canguilhem, 1968)»²⁶.

Otra circunstancia es que, el docente, al estar pendiente de un rol jerárquico (en algunos casos), no le otorga al estudiante la confianza para trabajar o proponer por sí mismo. Todo esto genera una especie de dependencia del juicio y miedo al riesgo, en el que el estudiante sólo se mueve o gira en el círculo donde más tarde verá y sentirá que se siente seguro, perdiendo así la posibilidad de creación y libertad. Es a partir de todas estas consideraciones que se plantea la necesidad de trabajar el tema del lenguaje afectivo en relación con el aprendizaje en las artes escénicas.

Pertinencia del proyecto, descripción y metodología de investigación

Por todas las razones indicadas, se siente necesario hablar sobre los afectos y el lenguaje afectivo para-en la pedagogía teatral. Cuando entramos en la escuela, somos seres vulnerables con ansias de aprender, de entender, de hacer, de crear, de explorar. Con una necesidad tan vital que hace que nada ante el mundo sea más importante que el incursionar y estudiar teatro o arte.

Es necesario aclarar que la investigación de esta tesis intenta explorar y, tal vez, exponer asuntos, interrogantes y hechos que surgen, enfocándose en los primeros años dentro de la carrera de actuación, es decir en la parte inicial del *entrenamiento actoral*. La teórica Josette Féral en su artículo “La escuela de la Actuación”, contenido en el libro *Teatro, teoría*

²⁵ Gloria Mulso, «Desarrollo emocional: impacto en el desarrollo humano», *Educação*, vol. 31, núm. 1 (enero-abril 2008): 61-65, 61. <https://www.redalyc.org/pdf/848/84806409.pdf>.

²⁶ André Giordan, «Interés didáctico de los errores de los alumnos», *Enseñanza De Las Ciencias* (1985): 11-17, 11. <https://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/50800/92776&a=bi&pagenumber=1&w=100>.

y *práctica: más allá de las fronteras* hace una observación sobre el entrenamiento del actor, y termina diciendo que:

Los métodos de entrenamiento difieren, [...] pero todos ellos establecen los fundamentos necesarios para el trabajo del actor: flexibilidad del cuerpo, trabajo sobre la voz, pero también trabajo sobre la interioridad, siendo el objetivo conseguir que el actor logre el pasaje de uno al otro, ponerlo en estado de creatividad. Según las escuelas de pensamiento y los métodos de entrenamiento preconizados, esta interioridad tiene diversos nombres: impulsos (Grotowski), reacciones (Barba), emociones (Dullin), sensaciones (Copeau), sensibilidad (Jouvet). Es por el atajo de los ejercicios que el actor aprende como hacer coincidir interioridad y exterioridad, como expresar una por medio de la otra. El cuerpo se torna efectiva-mente, de esta manera, el vehículo del “pensamiento”.²⁷

Desde nuestro punto de vista, resulta por supuesto pertinente dar una mirada a las etapas del entrenamiento que intentan «hacer del cuerpo del actor un instrumento sensible, pero apuntan también a enseñar al actor las leyes del movimiento (las del ritmo, decía Jaques Dalcroze, las del equilibrio y del desequilibrio, fuerzas actuantes en todo movimiento, dice Barba)»²⁸, obteniendo así un cuerpo atento y abierto a varias posibilidades de creación, pero siempre incorporando la interrogante sobre el uso de un lenguaje afectivo y sus potencias dentro del entrenamiento del estudiante universitario.

Es importante insistir en que es en los primeros niveles que está enfocado este tema, porque el momento del primer encuentro entre el estudiante y el profesor es preciso para generar una relación de confianza y libertad en el estudiante-creador. Es así que esto conlleva a analizar la pedagogía aplicada en artes escénicas, para de ahí hacer la propuesta de que un lenguaje afectivo podría ser un puente necesario en los salones de clases durante estos primeros años de reconocimiento de sí mismo y de entendimiento de las artes escénicas. Se podría entender que, al decir los primeros años, se trataría de los primeros niveles escolares, pero teniendo en cuenta el contexto y el tiempo en el que sucede la inducción en la escuela de artes escénicas, me remito a trasladar este punto de vista al nivel universitario porque de ahí surgirán nuevos creadores.

Es preciso también reconocer el vacío que existe en la pedagogía teatral, teniendo en cuenta que el cuerpo no es la única herramienta a transformar en el ejercicio escénico: según

²⁷ Féral, «La Escuela de la Actuación», 5.

²⁸ Féral, «La Escuela de la Actuación», 6.

Ana Sabrina Mora en su artículo “El afecto como dimensión constitutiva de la performance escolar”, «hay que considerar las relaciones sociales constituidas en torno a la circulación de afectos, entendiendo que cuerpo y afecto son dos dimensiones centrales para comprender los procesos de formación, las modulaciones de las trayectorias y la conformación y efectividad de las performances»²⁹. De esta forma, la palabra *cuerpo* es abarcada en su máxima noción y comprensión, porque en él el estudiante encontrará su mayor potencia y herramienta de trabajo. Artaud decía, “El actor es un atleta de lo afectivo”³⁰, y en este sentido se visualiza a un individuo con una elasticidad en su organicidad física, mental y afectiva. Por lo que es importante preguntarse, ¿en qué rango dentro del contenido de la materia o de la carrera se pone énfasis en los afectos?

Desde mi punto de vista, he decidido hablar sobre el lenguaje afectivo en los procesos pedagógicos de las artes escénicas debido a la crisis teatral que existe en nuestro contexto inmediato y en la ciudad. Se habla de referentes y se abordan metodologías pertinentes para abrir nuevos espacios teatrales, pero no hay innovación en cuanto a las propuestas y a la creación. Entonces, ¿cómo activar el motivo e impulso para una creación que genere sentido y verdad escénica según las necesidades singulares?

De igual manera, el encuentro entre profesor y estudiante encamina una forma de emprender y procesar ejercicios y dinámicas dentro de la escena. El problema se levanta cuando, durante el proceso de aprendizaje, el estudiante no pudo experimentar, encontrar y reconocerse como un ente de afectos y subjetividades, relacionando así esta práctica en una circunstancia que debería darse entre docente-lenguaje afectivo-estudiante. Por esta razón, expongo como tema medular de la tesis los afectos mediante la hipótesis de que el lenguaje afectivo tiene una validez en la relación docente-estudiante que abre la posibilidad de generar nuevas y propias teatralidades y propuestas escénicas.

Para llevar a cabo esta propuesta, se utilizará una amplia bibliografía, que consta de libros, artículos y ensayos; además, se revisarán videos en y sobre la relación lenguaje afectivo-enseñanza-aprendizaje-pedagogía-profesor-estudiante. En un segundo momento, la

²⁹ Ana Sabrina Mora, «Aportes de perspectivas analíticas sobre performance, performatividad, cuerpo y afecto para la comprensión de la producción de sujetos generizados en la escuela», *Cadernos Cedes* [online], v. 37, n. 101 (abril 2017): 131-144, 141. <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v37n101/1678-7110-ccedes-37-101-00131.pdf>.

³⁰ Antonin Artaud, «Un Atletismo Afectivo», en *El teatro y su doble* (Barcelona: Edhasa, 2001).

bibliografía se pondrá en relación con los apuntes de clases, en cuanto resalten la inquietud sobre los afectos, el lenguaje afectivo y su presencia/ausencia en las jornadas de clases, y con las reflexiones y observaciones registradas como estudiante-participante.

Otro ejemplo concreto que se tomará en análisis, es el proceso de guía del taller de teatro en CEVE (Centro de Entrenamiento Vocacional) de Fasinarm, llevado a cabo del 19 de octubre de 2018 hasta el 7 de febrero de 2019, cuya descripción y evaluación nos ayudará a entender más de la aplicación de la propuesta. La investigación teórica llevada a cabo para la escritura de la tesis se complementará con una pequeña muestra performática, inicialmente realizada como trabajo final de la clase de Performance. Este trabajo trata sobre los componentes afectivos –negativos y positivos– del lenguaje, y cómo estos dejan huellas en nuestro cuerpo, subjetividad y mente. El objetivo de esta propuesta es analizar y reflexionar desde la audiencia la repercusión del lenguaje y de las palabras violentas-afectivas sobre ellos.

CAPÍTULO I

Hacia una educación en los afectos

¿Qué es la educación?

En el primer párrafo de la introducción del libro *El bello riesgo de educar*, Gert Biesta escribe:

Este libro trata sobre algo que muchos docentes saben, pero de lo que, cada vez más, se impide que hablen: que la educación siempre implica un riesgo. El riesgo no está en que los educadores fracasen por no estar suficientemente cualificados. El riesgo no está en que la educación fracase por no estar suficientemente basada en la evidencia científica. El riesgo no está en que los alumnos fracasen por no estar esforzándose lo suficiente o porque carezcan de motivación.³¹

Dejemos momentáneamente abierta la pregunta sobre ¿qué es el riesgo en la educación?, ya que estas palabras nos introducen a un lado inconsistente en la educación actual, que necesita ser examinado. Según sostiene Biesta, la enseñanza está formalizada en muchas ocasiones bajo la premisa necesaria de tener un resultado productivo, así que la escolarización, afirma, «se concibe cada vez más como la producción eficaz de “resultados de aprendizaje” predefinidos»³². Un estudiante que debe pasar por las aulas lo hace para convertirse automáticamente en un producto, y para que salga como tal se le entrega herramientas útiles para replicar en otros espacios lo aprendido. ¿Es entonces la educación una repetición de *fórmulas* para asegurar su permanencia y necesidad? Pensar en los modelos educativos o ver a la educación como una fórmula dispone el encuentro entre docente y estudiante a un tiempo improductivo, que tiene como resultado la *repetición* y que va perdiendo interés mientras se incrementa la falta de libertad del estudiante de reconocerse como un ser creativo y autónomo. Empero, así como señaló W.B. Yeats, «La educación no consiste en llenar una vasija, sino en encender una llama»³³. Desde esta perspectiva, ¿cuál es, y cuál nos gustaría que fuera, el rol del docente y del estudiante en la educación? Por un lado, si el docente tiene pensada una receta para sus estudiantes, lleva consigo una intención

³¹ Biesta, *El bello riesgo de educar*, 19.

³² Biesta, *El bello riesgo de educar*, 20.

³³ Citado en Biesta, *El bello riesgo de educar*, 19.

específica con y para ellos³⁴. Esta *intención* excluye el pensamiento y los afectos que no corresponden a las medidas necesarias para dar forma al objetivo que su *receta* demanda, lo que nos abre una serie de preguntas ulteriores:

¿Hay cabida para la experimentación?

¿El error está marcado como una deficiencia de algo?

¿Cómo se llega a la libertad en un proceso que no permite el disenso?

Si desde un principio se piensa que el estudiante tiene la incapacidad de generar algo en sí mismo, se está rechazando lo que ese cuerpo brinda luego de dejarse topar. Por medio de la dirección del estudiante basada en un principio pre-determinado, se establece una línea de control, límite y auto-rechazo. Sin embargo, en las clases de actuación se suele repetir la frase «hacer atención al aquí y ahora», lo que quiere decir enfocarse en *el cuerpo presente*. La presencia y la atención, así como lo planteaba ya Stanislavski³⁵, se refieren a la capacidad del actor de relacionarse con su entorno, para saberse concentrar en lo que sucede en escena, y en el encuentro con los elementos exteriores. Por lo tanto, considero necesario volver a hacer hincapié en ese *encuentro* y extenderlo a sus fases previas, es decir al encuentro docente-estudiante, para establecer o clarificar que un cuerpo está presente sí, primariamente, tiene confianza al espacio en el que se halla, y aclarar como esto no solo atañe al estudiante, sino también al docente.

El docente, como lo explica Biesta en su ensayo “Un manifiesto por la educación”, vive muy a menudo una situación dialéctica entre dos visiones de la educación, una “idealista”, que «se muestra a través de expectativas autoritarias sobre aquello que la educación debiera lograr», y una “popular”, que «se revela a través de la simplificación de las preocupaciones educativas al reducirlas a cuestiones de gusto individual o a cuestiones de elección instrumental»³⁶. Estas dos visiones se basan en diversas formas en un enfoque o en “lo que es” –donde la educación se convertiría en una especie de adaptación (a la sociedad, a la naturaleza del estudiante), perdiendo de hecho el interés en el exceso, es decir, en el ir

³⁴ Según Biesta, esta perspectiva «tiende a basarse en una verdad sobre la naturaleza y el destino del ser humano, una verdad sobre lo que es el niño y en qué se debe convertir». Biesta, «Venir al mundo, la singularidad y el hermoso riesgo de la educación», en *El bello riesgo de educar*: 163-174,163.

³⁵ Véase Konstantín Stanislavski, *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la vivencia* (Barcelona: Alba, 2010).

³⁶ Gert Biesta, Carl Anders Säfström, «Un manifiesto por la educación», *Praxis educativa*, Vol. 22, N° 2 (mayo-agosto 2018): 20-36, 20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6493105>.

más allá de lo que uno puede— o en “lo que no es”, es decir, en lo que el estudiante no es todavía, y que podría devenir por medio de una dirección eficiente, objetivo que, sin embargo, muy a menudo se demuestra inalcanzable. En cambio, sostiene Biesta,

La tensión entre “lo que es” y “lo que no es” no debería entenderse como el punto medio entre dos extremos. Tampoco debería entenderse como la fusión de “lo que es” y “lo que no es” en una síntesis más elevada. La tensión entre “lo que es” y “lo que no es” surge de la confrontación entre “lo que es” y “lo que no es”. Conciérne la forma en la cual “lo que es” se ve interrumpido por un elemento que es radicalmente nuevo en lugar de una repetición de lo ya existente. Esta interrupción —que puede llamarse “disenso”— es el lugar donde la subjetividad “viene al mundo”. Es el lugar donde el habla no es ni repetición ni autoafirmación, sino que es única y únicamente nueva. Es, por lo tanto, el lugar donde aparece la libertad [...] permanecer en la tensión entre “lo que es” y “lo que no es” significa tomar en serio a la historia y considerar a la educación como fundamentalmente histórica —es decir, abierta a eventos, a lo nuevo y a lo inesperado— más que como una infinita repetición de lo que ya es o como una marcha hacia un futuro predeterminado que puede no llegar jamás.³⁷

Tener un modelo sobre la forma de teatro que se espera realizar muestra la existencia de un antes, de algo predicho, como diría Gert Biesta: «Cuando la subjetividad se reduce a “lo que es”, se convierte en identidad, entendida como identificación con un orden o estado de cosas ya existentes»³⁸, por lo tanto, se entrena al estudiante para que llegue a esa forma; el problema es que el docente ante su necesidad de inducir una forma de hacer teatro, no está permitiendo que el estudiante encuentre una expresión propia. Por otra parte, Biesta explica, «cuando la subjetividad se reduce a “lo que no es”, deviene una fantasía; un yo imaginado que permanece por siempre más allá de lo real»³⁹, y ante esta batalla entre lo que se debe hacer y lo que no se consigue, se genera un camino de frustración.

Educación y modelos

Cuerpo, afectos, sentidos, pensamientos del estudiante recurren hacia formas que se establecen como correctas e inteligentes y para crear, por lo tanto, surge una dependencia del estudiante-actor en relación con estos modelos. Como dicen los mismos Biesta y Säfström,

³⁷ Biesta, Säfström, «Un manifiesto por la educación», 22.

³⁸ Biesta, Säfström, «Un manifiesto por la educación», 22.

³⁹ Biesta, Säfström, «Un manifiesto por la educación», 22.

el estudiante por venir se convierte en algo que no será jamás: «Cuando, por otra parte, la psicología evolutiva entiende “lo que no es” en términos de “lo que aún no es”, corre el riesgo de someter a la actual libertad a una libertad-futura que puede no llegar jamás»⁴⁰. Ante esto, la frustración del docente se refleja en el lenguaje con el que transmite sus clases. Los estudiantes no están al nivel de lo que él espera o anhela.

Lo que sí acontece es la *repetición de un modelo* y es desesperante cuando un estudiante busca satisfacer a su docente para que éste apruebe lo que está proponiendo, ya que su repetición de la forma se vuelve en algo vacío, desapegado de su comprensión de sí mismo. En estos casos, el estudiante empieza a pensar y razonar el camino para realizar una dinámica, ejercicio o el desarrollo de una propuesta de personaje solo y únicamente en relación con la fórmula exitosa que ya se conoce. Es necesario tener la noción de que la repetición no despoja al estudiante de prejuicios, es decir, esta constante de *ser igual a la forma* lo ejercita a que trabaje mentalmente sobre el propio juicio de si está bien o no. El entrenamiento actoral en cambio debería presentar y plantear una plataforma donde el *propio cuerpo del estudiante pueda adueñarse* de sus hallazgos y trabajar con sus dificultades, no para quedarse estancado en el rechazo hacia sí mismo, sino para entrenar su comportamiento y saber de qué manera debe accionarse a sí mismo dependiendo de sus estados y disposición. En caso contrario, *se repite la forma*, y el teatro se queda de nuevo en un territorio muerto. Cuando el cuerpo del estudiante se despoja de sus potencias y las ignora, por un lado propone una forma que no permitió un empoderamiento sobre sí mismo, y por el otro no se da la oportunidad de reflexionar sobre la potencialidad de los errores que podrían haber ocurrido y que le hubiesen permitido encontrar una solución en su aprendizaje.

Una vez más, se afirma el ciclo que resiste a la transformación, la que paradójicamente tanto se toma como punto importante, pero que de igual manera sigue permaneciendo en el territorio de la seguridad, debido a que el teatro enseñado muy a menudo corresponde a un discurso y a unas experiencias del pasado, lo cual no da espacio para el riesgo de ubicarse en la fragilidad de la incertidumbre para apoyarse en las experiencias y propuestas que pueden resultar de los estudiantes. Es posible que esto termine siendo un generador de actores frustrados, desenamorado de las artes escénicas y, lo que es peor aún, propone a docentes que tienen un objetivo que no han alcanzado ellos mismos y que imparten

⁴⁰ Biesta, Säfström, «Un manifiesto por la educación», 22.

dudas, frustración, violencia, desprecio y desafecto a los estudiantes que están a su cargo, haciendo de esta metodología un suceso sin fin.

Un encuentro a través del lenguaje y del afecto

En relación con esta última afirmación, me llama la atención la forma en la que Gert Biesta, a través de su libro *El bello riesgo de educar*, presenta una propuesta de la educación que no me era visible con anterioridad. Su apunte y desarrollo sobre la “subjetivación” y su acercamiento a la importancia de la fragilidad, «entendida como la aceptación de que la educación no es un mecanismo y no debería convertirse en tal»⁴¹, hace que permita introducir varias miradas sobre la pedagogía teatral y el lenguaje afectivo, porque en la educación nada está definido ya que esta «funciona a través de relaciones de comunicación e interpretación, de interrupción y respuesta»⁴². Es así que el enfoque en la subjetivación le devuelve a la educación la humanidad que se ha perdido en su cotidianidad. Además, retomando el tema del “riesgo” del que Biesta habla, ya éste permite enfatizar la claridad y determinación de que la educación no es estática y requiere de una actividad viva y presente entre seres humanos y sensibles:

El riesgo existe porque la educación no es una interacción entre robots, sino un encuentro entre seres humanos. El riesgo existe porque no se puede ver a los alumnos como objetos para ser moldeados o disciplinados, sino como sujetos de acción y responsabilidad.⁴³

El riesgo sería entonces permitir el encuentro-acontecimiento entre docente y estudiante para conectar y articular conocimientos que lleven a ambos por un camino de descubrimiento mutuo. El docente no está para cerrar sus posibilidades y delimitar por y ante un solo resultado, ni el estudiante está para pretender que es el docente quien debe llenar sus vacíos, o que éste tenga que «dejarlo solo para que aprenda» (es decir, ejercer un rol pasivo), como apunta Roland Tharp:

A los alumnos no se les puede dejar solos para que aprendan; los maestros no pueden conformarse en proveer las oportunidades para aprender y luego evaluar los resultados; se debe desenfatar

⁴¹ Biesta, *El bello riesgo de educar*, 22.

⁴² Biesta, *El bello riesgo de educar*, 22.

⁴³ Biesta, Säfström, «Un manifiesto por la educación», 19.

la recitación; la práctica común en el aula debe involucrar interacciones responsivas y ayudadas. Se trata de despertar las mentes a la vida... El aprendiz no se considera un recipiente pasivo de la guía o la ayuda del otro más capaz, sino un constructor activo en el proceso de aprendizaje.⁴⁴

La acción de este encuentro y el uso de un lenguaje afectivo podría motivar y activar el pensamiento de una forma coherente y objetiva con su contexto, teniendo en cuenta que ambos (docente y estudiante) son seres humanos, sensibles y sociales. Así como relata Nielsen-Dhont:

Vygotsky propuso que el niño incorpora las herramientas culturales mediante el lenguaje, y que sus procesos psicológicos afectivos y cognoscitivos son, en última instancia, determinados por su contexto socio-cultural. En la interacción que se da en la zona de desarrollo próximo, el papel del lenguaje es crítico. [...] Según Bajtín, el enunciado emitido por el hablante se caracteriza por un determinado contenido semántico de referencia de igual importancia por el “aspecto expresivo” o la evaluación emocional que hace el mismo hablante en cuanto al contenido o tema de referencia.⁴⁵

¿Cómo podría ser de otra manera si somos seres humanos?, y como tales, nuestro cuerpo y vivencias cargan una gama de información enriquecedora: dejarla de lado, restarle presencia o rechazarla generaría bloqueos en el cuerpo y afectos (negativos) que luego no permitirán expresar con libertad nuestras creaciones. Entonces:

La primera cuestión que se plantea cuando hablamos de la relación entre el pensamiento y el lenguaje y los restantes aspectos de la conciencia es la conexión entre afecto e intelecto. Como es sabido, la separación entre el aspecto intelectual de nuestra conciencia y su aspecto afectivo, volitivo, constituye uno de los defectos básicos más graves de toda la psicología tradicional. Esa separación da lugar a que el pensamiento se transforme inevitablemente en un flujo autónomo de ideas que se piensan a sí mismas, [...] incapaz de modificar nada en la vida ni en la conducta de la persona, o bien se transforme en una fuerza primitiva, autónoma e imprevisible que, al interferir en la vida de la personalidad, la influye de forma inexplicable.⁴⁶

⁴⁴ Roland Tharp, citado en Nielsen-Dhont, «Afecto y cognición», 28.

⁴⁵ Nielsen-Dhont, «Afecto y cognición», 28.

⁴⁶ Lev Semiónovich Vygotsky, *Pensamiento y Lenguaje* (Madrid: Antonio Machado Libros, 2010), 10.

En base a esto debe tenerse en cuenta que el encuentro entre docente y estudiante será parte importante en el aprendizaje del estudiante, porque posibilitará una conexión y relación entre los afectos y las ideas, que tendrán un mayor sentido y claridad. De esta forma el estudiante podrá responder a la búsqueda de su propia expresividad artística o descubrir la manera de relacionar su pensamiento con los afectos si estos son planteados para trabajarse de manera separada. La forma de hacer una conjunción entre los diversos estados por los que pasa el estudiante es la que potenciará la manera de resolver y actuar ante el entrenamiento y los procesos creativos.

Sin embargo es lamentable la forma en la que la educación se ha concebido en algunas circunstancias dentro de las aulas de artes escénicas, basándose en el discurso de la forma en la que *se debe hacer un buen arte, un buen teatro*. Este pensamiento ha llevado el encuentro entre docente y estudiante hacia un sentido único, es decir, hacia el fin que el docente decide adoptar como objetivo final. Creo que la necesidad de crear una manera *perfecta, política e ideal* de hacer teatro, no ha permitido establecer una conexión o relación entre la comunicación y posibilidad que puede surgir entre el docente y estudiante, o en todo caso si ha surgido una comunicación, ha sido por identificación, lo que podría generar cierta dependencia en varios entornos.

¿Qué papel para el docente?

El tema del lenguaje afectivo para-en la pedagogía teatral permite re-pensar la posición del docente al momento de plantearse a sí mismo como tal, y también, desde su posicionamiento, imaginar cuál será su pedagogía y metodología. Pero, antes de esto, surge la interrogante de si los docentes tienen en cuenta lo importante de su figura como educador, compañero, guía y amigo en el proceso del estudiante. De la misma forma, nos parece necesario revisar si el docente figura principalmente como una entidad de *poder y dominio*⁴⁷ sobre el pensamiento, creación, afectos y discurso del estudiante. Romper con esta figura, o al menos matizarla, desmonta el alegato que se puede estar creando en cuanto a las artes escénicas, que muy a menudo hace que el estudiante llegue a pensar que hay una única forma de hacer artes escénicas y es a través del teatro, y luego opinar de manera apodíctica sobre

⁴⁷ Me refiero a la manipulación que tiene un propósito específico que no permite al estudiante descubrirse y reconstruirse en las sesiones de clases sino que está a expensas de lo que el docente le permite y autoriza.

qué es “el buen teatro”, o pretender establecer si “es teatro o es danza”, o “teatro inteligente”, sin realmente comprender de qué estamos hablando.

Esto sucede porque a través de las palabras y frases de los docentes se genera un *ideal de referencia*, que luego los estudiantes tomarán como *paradigma* a la hora de pensar, ver y decidir sobre teatro, es decir, se enseña al estudiante un discurso que demuestra un resultado al que se quiere llegar. Sin embargo, a menudo no queda claro sobre qué territorio se ejerce este camino, ya que en la mayoría de los casos se toma como referencia *un teatro* que surgió en siglos pasados con un discurso y pertinencia que correspondieron necesariamente a su contexto. En cambio, antes de establecer normas universales tenemos que estar conscientes de que estamos en Guayaquil, Ecuador, y que nuestro contexto es otro: nuestra sociedad corresponde a otras pulsiones, tecnologías, sensibilidades, discursos. Al mismo tiempo, no podemos limitarnos a una mirada localista, así que, ¿cómo dialogamos y articulamos nuestra mirada y expresión entre estos dos aspectos?

La relación y el mundo

Ante la interrogante ¿cuál podría ser la tarea educativa? Gert Biesta responde:

Un punto a destacar aquí es que, en realidad, solamente en el mundo podemos existir verdaderamente, ya que cuando nos alejamos del mundo terminamos existiendo solo con y para nosotros mismos —cosa que es una forma bastante pobre y egocéntrica de existir, si es que eso es existir—. Existir en y con el mundo plantea siempre la cuestión de la relación entre mi existencia y la existencia del mundo⁴⁸.

Si, en los salones de clases, nos dedicamos solamente a *juzgar* la forma en la que sucede la escena teatral en nuestra ciudad y país, no estamos aportando en nada hacia una transformación o hacia un encuentro donde la acción de libertad para *crear*⁴⁹ sea lo más relevante. Al mismo tiempo, es necesario hablar de arte en nuestro contexto, para detectar

⁴⁸ Gert J. J. Biesta, «¿Cuál es la tarea de la educación? Despertando el deseo de querer existir en el mundo de una manera adulta», *Pedagogía y Saberes* 50 (2019): 63-74, 65. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/9499>.

⁴⁹ Aplico la palabra “crear” en un aspecto que sugiere Biesta, es decir, como «la acción de traer algo nuevo al mundo, algo que no existía antes» (Biesta, *El bello riesgo de educar*, 29).

ventajas y problemas, resaltando por ejemplo que existen *espacios limitados*⁵⁰. Este tipo de reflexión que articula lo local con la existencia en el mundo es fundamental en la clase, porque, si relacionado con la posibilidad de generar nuevas propuestas, ayuda a pensar gestiones para y en las artes escénicas, correspondiente a la libertad que el estudiante encuentre es su proceso de descubrimiento. Una pregunta fundamental para empezar será entonces, ¿dónde nos situamos, o desde que territorio creamos para-desde-en la sociedad?

Posicionamiento, política y lenguaje

Dentro de la planificación (sílabo) es necesario cumplir con contenidos específicos como un requerimiento establecido por las instituciones locales o nacionales de educación, pero se ha venido repitiendo las mismas medidas desde hace siglos, y no se ha pensado en el lenguaje⁵¹ que se emplea para el diálogo o la comunicación dentro de la educación. Nos preguntamos entonces, ¿qué se puede hacer si el lenguaje que se maneja es uno que impone la autoridad de uno de los implicados e inmediatamente coarta cualquier relación (empatía) posible? Este aspecto parece bastante paradójico cuando se piensa en como en las clases de entrenamiento actoral se apunta a la concienciación de un lenguaje que cuestiona las palabras bajo una premisa crítica sobre el sistema político, cultural, tecnológico y social haciendo referencia solamente a lo externo como una problemática que requiere ser evidenciada y develada por o en las artes escénicas. Dicho de otra forma, se sostiene una mirada políticamente emancipadora, pero no se piensa con qué palabras (o maneras) se tendría que vehicularla, tanto que muy a menudo las mismas palabras utilizadas terminan siendo autoritarias y constrictoras, contradiciendo así la intención crítica. Es evidente que esta revisión acerca de las palabras y el lenguaje no ha penetrado en la educación, y en la reflexión sobre cómo los docentes se relacionan con sus estudiantes.

El discurso sobre el autoritarismo nos lleva a considerar lo que discursivamente se transmite con la educación. Esto es, que desde este tipo de lenguaje el docente está pensando

⁵⁰ Realizar su propia gestión para un espacio ha sido tarea de cada grupo que sigue vigente en la historia del teatro, demostrando así que los teatros que existen en la ciudad y que pertenecen a instituciones públicas y privadas no siempre están prestos a facilitar sus espacios para la realización de presentaciones. Creo que el discurso es más general, podrías decir que las relaciones son difíciles o que se necesita más libertad de acción... porque el préstamo de espacios se puede solucionar con plata... lo que falta en la colaboración y el sentido de estar haciendo avanzar el arte juntos.

⁵¹ Desarrollaré este punto más adelante (cap. III).

la educación *a*, es decir en este caso no la educación *en* teatro, en un medio abierto a varias posibilidades, sino a (con el fin de) *un* proceso donde existe *un* resultado esperado, por lo que la dirección que toma por ejemplo el entrenamiento está regida por una estructura prevista, es decir pensada para que los estudiantes aprendan *formas específicas* de entrenarse (sin pensar, por ejemplo, que un cuerpo distinto puede necesitar un entrenamiento distinto). De esta manera, otra vez encontramos una idea de educación que se limita a pensar que los docentes deben trabajar en función de un resultado, *formando* así estudiantes dependientes de una figura que no permite tener una experiencia real porque se enseña bajo la idea de una *ideal*.

Aprender, enseñar, educar

Según Gert Biesta, este problema deriva de una falta general en la concepción de “qué es la educación”, y también de la confusión en el uso de términos para referirse a ella. Por ejemplo, no es lo mismo hablar de educación y aprendizaje, una palabra que se ha vuelto muy a la moda, y que aparece en casi todos los contextos educativos en sustitución a educación. Sin embargo,

El problema con el lenguaje del aprendizaje y con la extensión de la “aprendificación” (Biesta, 2010a) del discurso educacional es que hace más difícil, sino imposible, las preguntas decisivas acerca del contenido, el propósito y las relaciones. Es en relación con estas cuestiones que sugiero que los maestros deben enseñar y que se les debe permitir enseñar. También es en relación con esas tres dimensiones que afirmo que el lenguaje del aprendizaje ha erosionado una comprensión significativa del maestro y la enseñanza. El objetivo de este artículo, por tanto, es mostrar los contornos de una comprensión diferente del maestro y la enseñanza, en la perspectiva de —como señalo en el título— poder devolver la enseñanza a la educación, esto es, reclamar un lugar apropiado para la enseñanza y el maestro dentro de nuestros esfuerzos educativos. Mi intención es desarrollar un argumento para la enseñanza y el maestro explícitamente progresista en la perspectiva de contrarrestar los reclamos conservadores por el retorno del maestro como figura de autoridad (autoritaria) y control.⁵²

⁵² Gert J. J. Biesta, «Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro». *Pedagogía y Saberes* 44 (2016): 119-129, 121. <https://doi.org/10.17227/01212494.44pys119.129>.

Es así que, Gert Biesta en su artículo *Devolver la enseñanza a la educación* (2016) plantea que un lenguaje que está motivado sólo para que los estudiantes *aprendan* produce un aprendizaje vacío, porque se convierte en algo individualista, que no permite la posibilidad de aprender *de alguien* y la forma en que se aplica un lenguaje que está pensado para aprender, «opera como una ideología volviendo lo que realmente pasa invisible e inaccesible»⁵³.

Biesta ve a la educación «como un “acto” creativo en sí mismo o, más precisamente, la educación como un acto de creación [...] un proceso que contribuya, de alguna forma, a la creación de la subjetividad humana»⁵⁴; en cambio cuestiona el aprendizaje por sí solo, por el hecho de que normalmente «resulta algo natural, algo que no podemos no hacer»⁵⁵, es decir algo individualista, porque no depende de nadie o nada más que sí mismo. En este sentido, el aprendizaje desviaría la «importancia de las relaciones en los procesos y prácticas educativas»⁵⁶.

En todo caso, la educación no sólo responde a que los estudiantes aprendan, sino que aprendan algo para un fin particular y que lo aprendan de alguien, así cuando ese *algo* surja no será el simple efecto de una causa, sino que ese *algo* implicará adquirir, analizar y comprender lo externo para apropiarse de ello y transformarlo.

Educación, libertad y don

El docente es un cuerpo humano-subjetivo que trabaja con otro cuerpo humano-subjetivo; si el docente se establece como una figura *autoritaria* no da cabida a la libertad, tanto para él, como para el estudiante, porque convierte el encuentro del entrenamiento actoral en una zona de valoraciones donde se trabaja en función de un único resultado, sin dar apertura a las expresiones y necesidades de los estudiantes. No hay libertad, por más que se ponga como palabra estandarte la *libertad* dentro del discurso y del proceso de creación. Es importante pensar que los individuos que asisten a las clases de artes escénicas son seres únicos, y como tal, sus subjetividades cargan y aportan información innovadora, potencial, exploratoria para y en cuanto al reconocimiento de sí mismos en los primeros años del

⁵³ Biesta, «Devolver la enseñanza a la educación», 123.

⁵⁴ Biesta, *El bello riesgo de educar*, 29.

⁵⁵ Biesta, *El bello riesgo de educar*, 77.

⁵⁶ Biesta, *El bello riesgo de educar*, 81.

entrenamiento actoral. El entrenamiento debería estar fijado en que no existe un proceso resuelto, un fin como modelo, sino que en y con cada individuo se modifica, se revela de manera diferente.

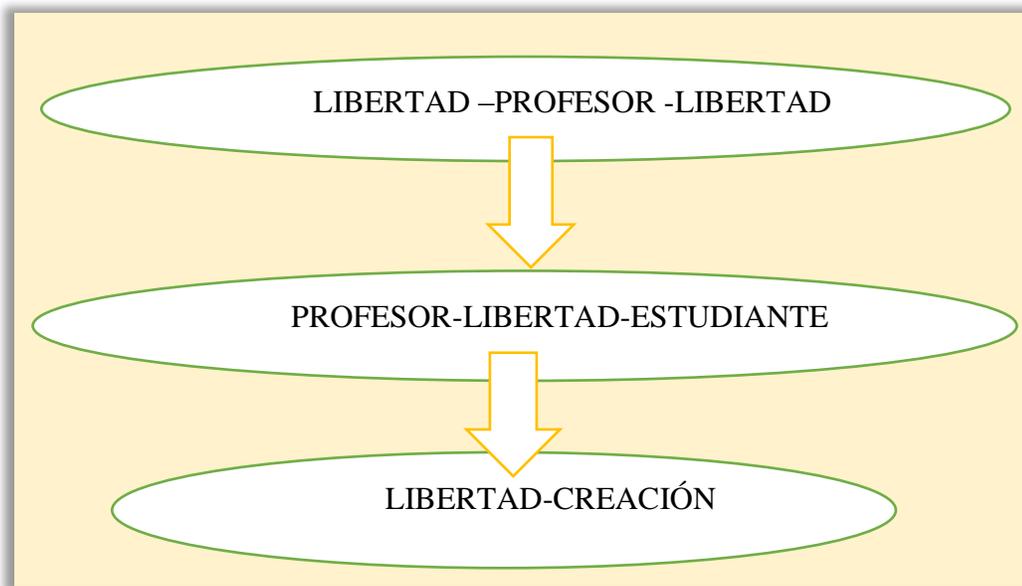


Figura 1

Tomo como figura importante al profesor porque es el inicio de esta relación (figura 1). Creo que la libertad debe existir ya desde su perspectiva: esta empieza en el momento en que el docente tiene su acercamiento hacia la manera en la que decide abordar su materia, si él se mueve en un terreno de libertad, sin duda *la libertad* será parte del encuentro entre docente y estudiante. La libertad tomará así un valor importante, y la educación se convertirá en un regalo, un don, que se ofrece gratuitamente, y no para tener algo *a cambio* del estudiante (lo que convertiría la educación en una relación mercantil). Con respecto a este tema, en el prólogo a *El bello riesgo de educar*, Félix García Moriyón subraya un punto importante:

[...] siguiendo a Derrida, solo se puede regalar lo que no se tiene. La posición del maestro no es posición de poder, sino más bien posición de debilidad. Debilidad, en primer lugar, porque, [...] regala algo que en realidad no tiene. Y esto en un doble sentido. No se tiene porque está fuera del alcance de la maestra garantizar que el regalo es aceptado. Es decir, quien enseña no tiene poder para garantizar que el alumno va a aceptar ser educado. De modo paradójico, esto implica que en realidad el derecho más valioso del alumno es el derecho a suspender, esto es el derecho a no recibir el regalo, a no acoger como propio lo nuevo e imprevisto que la maestra le está regalando con solicitud. Justo por eso mismo, el derecho de la profesora es el derecho a aprobar a sus

alumnos, esto es, el derecho a ver que su regalo es aceptado. De eso va la economía del don en la que se sitúan los regalos gratuitamente entregados. Se regala lo que tiene valor, no lo que tiene precio y puede ser tasado.⁵⁷

Esto nos lleva a pensar un problema de lenguaje más general, que para Gert Biesta «es de vital importancia»⁵⁸, y a su vez, esto encuentra conexión con el “regalo” del que habla la cita precedente. Para él, la experiencia de “ser enseñado por” se diferencia de la de “aprender de”: en este último caso, es decir cuando un estudiante “aprende” del docente, lo está utilizando como «un recurso, al igual que un libro o internet» y que como tal se introduce en lo que él ya hace, dice y construye. En cambio, cuando se nos enseña algo (“ser enseñado por”), nos referimos a experiencias en las que alguien nos mostró o hizo algo que «realmente entró en nuestro ser desde afuera»⁵⁹, y que por ende modificó nuestra perspectiva.

Durante los años universitarios el estudiante puede experimentar situaciones con sus docentes que lo determinan en su camino y ayudan a descubrirse en territorios no abordados. Es decir, del que no éramos conscientes. Cuando surge una *situación extraordinaria* la mente, el cuerpo, la memoria la *guarda* como un regalo que fue entregado, y esto va más allá del control del profesor. En este sentido dar un regalo «es dar algo que no se tiene»⁶⁰: el “ser enseñado por” como don no se enfoca en el otorgar un beneficio (“la verdad”) a alguien desde su propio conocimiento (“el docente es la persona que sabe cómo se hace, yo lo recibo”), sino en el estar dispuesto a dejar a lado, a veces, lo que se sabe, “la verdad subjetiva”, para «hacerles sitio a las verdades incómodas y al conocimiento difícil»⁶¹. Solo en este caso el estudiante puede afirmar que «esta persona de verdad me ha enseñado algo», y no que «esta persona me ha enseñado la verdad».

Un docente que tiene confianza sobre su pedagogía podrá establecer una conexión con cada estudiante en los diferentes roles que se establezcan dentro de su cotidianidad, lo que coloca al docente en el terreno de la incertidumbre, porque no está esperando resultados, sin embargo, está permitiendo que el *estudiante* no sea visto como tal permanentemente, le está entregando como ya apunté el *regalo* que se origina en el encuentro entre docente y

⁵⁷ Félix García Moriyón, «Prólogo», en Biesta, *El bello riesgo de educar*: 9-17, 13.

⁵⁸ Biesta, *El bello riesgo de educar*, 71.

⁵⁹ Biesta, *El bello riesgo de educar*, 71.

⁶⁰ Biesta, *El bello riesgo de educar*, 72.

⁶¹ Biesta, *El bello riesgo de educar*, 74.

estudiante, donde es el docente quien reconoce que su concepción de educación no es “predecible”. Gert Biesta ante “el deseo de una educación sólida” explica:

El deseo de hacer que la educación sea sólida, garantizada, predecible y libre de riesgos es, en cierto modo, un intento de negar esta realidad. Es un intento de negar que la educación lidia siempre con “materia” viva, esto es, con seres humanos, y no con objetos inanimados. [...] es un intento de olvidar que, en última instancia, la educación debería aspirar a ser prescindible –ningún docente quiere que sus alumnos sean alumnos eternamente–, lo que significa que la educación necesariamente debe tener una orientación hacia la libertad y la independencia de aquellos a los que se está enseñando.⁶²

Es evidente que es aquí donde entra en juego el *lenguaje afectivo*, debido a que “ser enseñado por” abre la posibilidad de establecer una conexión empática. Anita Nielsen-Dhont, en su artículo “Afecto y cognición”, toma como ejemplo los aportes de la educación en Japón acerca del «lugar del afecto en el aprendizaje», donde concluye que la escuela primaria se caracteriza por:

[...] la manera en que las necesidades afectivas y sociales de los niños son atendidas dentro del contexto de desarrollo académico. La escuela primaria japonesa crea un contexto de aprendizaje y de enseñanza para el niño total, eso es, el niño con una mente y un corazón deseosos (de amistad, de pertenencia, de éxito, de experiencia positiva, de autonomía, de competencia). Los valores del corazón se agrupan en cuatro categorías: simpatía, persistencia, energía y autorregulación (25).⁶³

Cabe indicar que si bien se habla de la escuela primaria, el lugar del afecto en el aprendizaje no se limita, ni debería limitarse a este espacio, ya que se está apuntando a las relaciones afectivas en un contexto académico. La importancia del afecto en general y específicamente del lenguaje afectivo (para esta investigación) en el proceso educativo revela las posibles relaciones entre la actividad mental humana y las circunstancias contextuales. Es decir, el pensamiento y el aprendizaje están mediados por la disposición afectiva de las relaciones entre personas en diversos contextos.

⁶² Biesta, *El bello riesgo de educar*, 20.

⁶³ Nielsen-Dhont, «Afecto y cognición», 29.

El razonamiento surge luego de la experiencia

En general, en los primeros años de entrenamiento actoral se intenta evitar *la anécdota* como algo que no es relevante, pero sí es importante *el razonamiento inteligente* que se le entrega a esa situación ante la experiencia. Sin embargo, ¿cómo surge el razonamiento si no hay una experiencia que lo antecede y que es real, palpable en nuestro ser para dialogar con ella y luego poder hacer un ejercicio racional?

Es en este sentido que José Antonio Sánchez, en su “Investigación y experiencia. Metodologías de la investigación creativa en artes escénicas”, rescata el pensamiento del filósofo norteamericano John Dewey, que en 1934 publicó un libro llamado *El arte como experiencia*. En su obra, Dewey insistía en colocar al «arte en su contexto social no con el fin de privarlo de su autonomía, pero sí con el fin de evitar el riesgo de la absolutización»⁶⁴; y en relación con esto, Sánchez explica que «el arte no puede ser aislado de los espacios de convivencia y de negociación de la convivencia»⁶⁵, proponiendo un ejemplo de Dewey que expresa:

El Partenón es una gran obra de arte. Sin embargo, sólo tiene un rango estético cuando la obra llega a ser la experiencia de un ser humano. [...] debemos aceptar desviar la reflexión hacia los ciudadanos atenienses [...] con el sentido cívico identificado con la religión cívica, de cuya experiencia el templo era una expresión y que lo construyeron no como obra de arte, sino como conmemoración cívica⁶⁶.

Es así que, tomando la palabra experiencia como palabra clave, es preciso colocarla en el contexto del estudiante en su entrenamiento actoral, es decir, no es arbitraria esta conjunción porque de *la anécdota* puede llegar una experiencia. Por lo tanto, no es posible que en el entrenamiento actoral se dé a la anécdota una connotación totalmente superflua y sólo se trabaje en la búsqueda de un razonamiento que viene de ideas abstractas y no de una experiencia vivida que poco a poco le brindará al estudiante conocimiento para sus procesos.

⁶⁴José Antonio Sánchez, «Dosier “Scanner”. Investigación y experiencia. Metodologías de la investigación creativa en artes escénicas». *Estudis escènics* 35 (2009): 327-335, 328. <https://www.raco.cat/index.php/EstudisEscenics/article/view/252850/339588>.

⁶⁵ Sánchez, «Investigación y experiencia», 328.

⁶⁶ Sánchez, «Investigación y experiencia», 328.

En otras palabras, si no hay un punto de quiebre o de vulnerabilidad, si no se percibe la *anécdota* como algo vibrante o como experiencia, no se siente la necesidad de reflexionar sobre algún tema o situación. Es decir, en la práctica ante el entendimiento de la anécdota como suceso, el estudiante empezará a organizar y conectar sus propias experiencias como parte de su material de trabajo o como dice Biesta a «existir en el mundo».

En fin, podemos apuntar que dadas las ideas anteriores no es posible plantear un proceso en las clases de entrenamiento actoral en el que los estudiantes no lleguen a «comprender cómo los procesos del cerebro dan origen a la asimilación del conocimiento y cómo en este se entrelazan los aspectos afectivos de la personalidad»⁶⁷. Cabe indicar que no es mi postura la de descalificar a la *docencia en general* sino a la *docencia* que hace que todo gire «alrededor del maestro [...] donde la educación es vertical y el educador impone las reglas»⁶⁸, terminando con un estudiante que se «adapta al orden establecido»⁶⁹ por parte del docente. Por el contrario, es una necesidad vital la de reflexionar y revisar lo que acontece entre el docente y estudiante en el entrenamiento teatral.

⁶⁷ Adania S. Guanche Martínez, «Las relaciones entre lo cognitivo y lo afectivo en el aprendizaje», *Iberoaméricadivulga*, 27 de septiembre de 2015. <https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Las-relaciones-entre-lo-cognitivo>.

⁶⁸ José Edmundo Calvache López, «El papel del educador en el pensamiento de Paulo Freire», ponencia en el I Congreso internacional de pensamiento Latinoamericano: “La construcción de América Latina”, disponible online: <https://es.scribd.com/document/235510198/El-Papel-Del-Educador-en-El-Pensamiento-de-Paulo-Freire>, p. 5.

⁶⁹ Calvache López, «El papel del educador en el pensamiento de Paulo Freire», 5.

Me permito ahora dialogar y articular este momento que me toca vivir para hacer una observación acerca de mi paso por las aulas de clases, para referirme a las herramientas y conocimientos que estoy poniendo en práctica o re-articulando en otras cotidianidades. Estar como guía en proyectos pre-profesionales, profesionales y comunitarios ha sido pertinente para que tenga dudas e inquietudes sobre la docencia, el lenguaje, la comunicación y los afectos. He observado que un lenguaje afectivo, en primera instancia, facilita el inicio de la enseñanza, porque genera empatía para el desarrollo del proceso. He podido darme cuenta que los docentes que me han enseñado algo de la carrera me han otorgado las herramientas indispensables para abordar este encuentro sin pretensiones, ni expectativas. En estos espacios no es posible empezar sin una idea de estructura visualizada, sin embargo, he comprobado que nada está asegurado, por lo tanto, no puedo pretender establecer una *forma de enseñanza* si, primero, no tengo un primer encuentro con las personas con las que voy a trabajar y, segundo, si no observo y reconozco el mundo sensible de cada uno de los participantes. En todo caso, en el camino los objetivos que se plantean no quedan desechados, sino más bien dialogan con los cuerpos y las subjetividades de quienes participan incluyendo a quienes guían. El resultado: un trabajo articulado tanto por los que dirigen como por los participantes que han tenido la libertad de plantear propuestas y se han apropiado de la experiencia.

* Reflexión de la autora sobre algunas experiencias en las prácticas pre-profesionales y comunitarias

El docente en la educación actoral

Es complejo definir la figura del docente en la educación actoral, es más, este trabajo intenta *no definir* ninguno de sus ítems dejando abierta la posibilidad autónoma de acuerdo al contexto en que acontezcan similares situaciones. Sin embargo, es necesario presentar un panorama que colabore con apuntes sobre el docente en la educación actoral, y aquí se precisa revisar si *probablemente* se trata: de un teatro que entra en el territorio académico; de una docencia que necesita impartirse desde una mirada diferente porque no puede resolverse como un proyecto que hace uso del teatro para un ejercicio, una muestra o como una herramienta que ayuda al docente a impartir sus clases; tampoco es la creación de un grupo o compañía al que un actor o director toma a cargo.

Leyendo artículos como “Hacia una poética del docente” de Luis Fernando Loaiza Zuluaga⁷⁰, o “La poética de la enseñanza” de Patricia Cardona⁷¹, me di cuenta que en todo caso es la palabra *Poética* que le da sentido a la contextualización del docente en la educación actoral. En este sentido, Cardona en la introducción de “La poética de la enseñanza” señala que cuando dice “poética” se está refiriendo «a la que desde Aristóteles, no sólo es el arte de la composición poética como tal, sino el estudio de los principios y esencia del arte. Es decir, teoría del arte»⁷², y, de esta forma, define que:

La poética es al arte lo que el método científico es a la ciencia, siendo ambos procesos opuestos en su esencia. La primera integra todas las facultades de la psique dentro de un proceso creador. El segundo divide y separa para efectos de observación y análisis.⁷³

Luego de esta posible aclaración es pertinente decir que si bien expongo un punto de vista general acerca de la docencia en el entrenamiento actoral, al ubicarme en la realidad de la Universidad de las Artes, debo tomarla en cuenta, e indicar que la mayoría los docentes de la institución son actores activos en la escena teatral que tienen una poética en su trabajo. Ante esto, me pregunto cómo hacer frente al rol de docentes que, por un lado, no deberían resguardarse en la facilidad de solucionar su enseñanza acorde con los requerimientos político-institucionales que necesita una educación ajustada a la eficacia de un resultado, y que, por otro lado, deberían supeditar su enseñanza sin correr el riesgo de caer en la obligación de hacer que los estudiantes repitan modelos de actuación que los llevan a trabajar en una perpetuidad de un sistema impositivo. En otras palabras, ¿cómo ir de la práctica teatral a la docencia para el entrenamiento actoral?

Ya hemos dicho que el docente es la figura más importante para-en el entrenamiento actoral, entonces debe tener claridad en qué es la educación y cuál es su función dentro de ella. La relación de comunicación entre docente y estudiante debería estar sostenida en «¿qué “hace” un maestro creador para comunicarse con sus estudiantes?»⁷⁴, en caso de que el

⁷⁰ Luis Fernando Loaiza Zuluaga, «Hacia una poética del docente», *Revista Colombiana de las Artes Escénicas*, Vol. 5 (enero-diciembre 2011): 83-92. http://vip.ucaldas.edu.co/artescenicadas/downloads/artescenicadas5_8.pdf.

⁷¹ Patricia Cardona, «La poética de la enseñanza», *PÓS*, v.7, n. 14 (nov. 2017): 8-22. <https://www.eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos/article/view/561/pdf>.

⁷² Cardona, «La poética de la enseñanza», 9.

⁷³ Cardona, «La poética de la enseñanza», 9.

⁷⁴ Cardona, «La poética de la enseñanza», 9.

docente sea un actor-activo de la escena; o en todo caso, «¿Por qué es tan importante asociar poética con enseñanza? ¿Sólo el maestro enseña? ¿Sabe lo que es una poética y el lenguaje propio del arte? ¿Qué pasó con este lenguaje, ahora sustituido por la jerga científica de la pedagogía?»⁷⁵. En este sentido, estas interrogantes que apunta Cardona y que se asocian directamente con la poética, hacen referencia a Paulo Freire cuando dice que «el educador es un artista», porque el educador debe tener la capacidad y sensibilidad de rehacer los elementos presentes en el contexto del estudiante para transformarlos. Saliendo de la metáfora, se podría decir que:

El docente no se construye y constituye a partir de la replicación de moldes, manuales y pasos, sino, a partir de sus búsquedas en torno al conocimiento, a la creación y a los procedimientos para crear, construir y transmitir. Aquí se refiere sólo al conocimiento como saber teórico científico, sino también técnico y estético. Así, nos parece que el encuentro en el aula es el espacio propicio para tomar los insumos para conducir las búsquedas del propio docente.⁷⁶

Además, Cardona añade que:

En la antigüedad el aprendiz iba directamente al estudio del maestro para su formación artística. Aprendía “haciendo”, reflexionaba “creando” y “sintiendo” junto con el maestro. No había división entre teoría y práctica. No había materias, horarios, créditos, calendarios escolares, objetivos, sólo experiencia compartida, sólo procesos de crecimiento.⁷⁷

Entonces, ¿acaso se presenta un problema para el docente que debe estar atento a las nociones pedagógicas conjugadas con el quehacer teatral? Si bien Cardona en algunas ocasiones habla del artista, del arte en general, necesariamente me resulta enriquecedora su experiencia porque habla desde el ejercicio de observación, análisis y reflexión sobre su trabajo. Es así que, a través de su experiencia, puedo reconocer el territorio por el que ella ha desarrollado su investigación y al ser tan amplio permite adentrarse en su proceso para extraer aquellos puntos que podrían ser factible para dialogar con el entrenamiento actoral. En conclusión, Cardona propone que la poética de la enseñanza sea:

⁷⁵ Cardona, «La poética de la enseñanza», 9.

⁷⁶ Loaiza Zuluaga, «Hacia una poética del docente», 90.

⁷⁷ Cardona, «La Poética de la enseñanza», 9.

- Un proceso creador con potencialidad de convertirse en “obra de arte” basado en la armonía y precisión.
- Una metodología que no sólo contempla el conocimiento dado, sino que detona en el joven el descubrimiento de algo que si no lo hace en carne propia, no se da a luz, sorprendiendo tanto al maestro como al joven mismo por novedoso y auténtico.
- Educa el corazón en el entendido de que sentir es la puerta a la consciencia del mundo y del propio ser.
- Está impregnada de este espíritu o comunicación que todo lo permea y unifica.
- Contagia esta comunicación (inspiración) que detona en el estudiante una fuerza creadora poderosa para que pueda ser dueño y soberano de su propia vida.
- Rescata el “lenguaje perdido del arte” en la educación artística en tanto que lo cualitativo, ---lo verdadero de esta educación---, no se puede incluir “objetivamente” en un plan de estudios.
- Es profundamente selectiva en tanto que sólo resuena con aquello que impulsa la fuerza vital, la autenticidad y soberanía del estudiante y demás interlocutores.
- Reconoce que el modelo educativo actual es sólo un simulacro para justificar un sistema específico de producción y de convivencia social.
- Propicia la creación de mundos alternativos desde la imaginación creadora.⁷⁸

No se trata de aceptar estos ítems en general, es posible que conforme se los analicen, algunos puedan inducir a una interrogante, o hipótesis para poner en juego como parte del entrenamiento actoral.

Sin embargo, si el docente para sus clases tiene su enfoque en un resultado sobre el trabajo y proceso del estudiante, está restringiendo en su totalidad la posibilidad de una nueva y verdadera experiencia teatral. En este caso el “disenso”, que para Gert Biesta es «el lugar donde la subjetividad “viene al mundo”. Es el lugar donde el habla no es ni repetición ni autoafirmación, sino que es única y únicamente nueva. Es [...] el lugar donde aparece la libertad»⁷⁹, se verá impedido. Lo que quiere decir que, si el docente permanece en una estructura planeada sobre lo que se espera del entrenamiento actoral del estudiante, no le está permitiendo ejercer «la consciencia de los principios del arte fuera y dentro de la escuela», que significa entender como habitar en el mundo.

En definitiva, para cerrar el capítulo sobre “Hacia una educación en los afectos”, se ha presentado un camino que toma como sujetos de acción tanto al docente como al

⁷⁸ Cardona, «La Poética de la enseñanza», 10-11.

⁷⁹ Biesta y Säfström, «Un manifiesto por la educación», 22.

estudiante. Básicamente, la educación se da en la relación de ambos, donde se conjuga una manera única de trabajo que significará una buena base para el estudiante en su futuro creativo. Por otro lado, el docente que le permite al estudiante aceptar que tiene un cuerpo que contiene subjetividad-memoria-pensamiento-afectación, pone en sus manos un instrumento delicado el cual debe trabajar sin desmerecer su forma. En general, el objetivo es articular el encuentro entre el docente y el estudiante para hallar en ese cuerpo los sucesos a indagar y concretar. Un cuerpo que explora su subjetividad tiene la posibilidad de mirarse y de pensarse, pero también se convierte en un “cuerpo poético”, en un sujeto que conoce su instrumento: lo explora, lo deforma, lo compone, le entrega nuevos sentidos, lenguajes y lógicas.

Habría ahora que revisar ¿cuál es la mirada de los docentes de entrenamiento actoral?, para ver si acaso esta *mirada* se ha quedado estancada en la repetición de los modelos que se creen más eficaces para en el entrenamiento actoral. Hay que tener en cuenta que a lo largo de la historia se ha buscado modelar al teatro en búsqueda de una certeza escénica en cuanto al mecanismo de trabajo es así que el trabajo (por ejemplo) de Grotowski, el método de Stanislavski o el proceso de investigación de Eugenio Barba han sido tomados como *paradigma* en la creación de formas de aprendizaje. La aplicación de esta *forma* ha ganado territorio, ha sido más importante *copiar-repetir* que encontrar una innovación teatral, lo que al fin de cuentas ha alejado al estudiante-aprendiz de instrumentos mucho más sensibles. Para finalizar, termino con una cita de Copeau que permite ver que el entrenamiento no es la sola instrucción de un estudiante, sino el renacer de un ser humano:

Mi ambición personal es educar a una generación de artistas del teatro que se iniciarían en su arte desde la más tierna infancia y recibirían, en el teatro, ya no ese entrenamiento exclusivamente técnico que los deforma y los desnaturaliza, sino una educación completa que desarrollaría armoniosamente su cuerpo, su espíritu y su carácter de hombres.⁸⁰

⁸⁰ Jacques Copeau, cit. en Feral, «La escuela de la actuación», 10.

Mi actividad en el Centro de Entrenamiento Vocacional de Fasinarm (CEVE) ha sido la culminación de una primera fase de trabajo, donde tuve la oportunidad de participar como guía del taller de teatro que dio como resultado la muestra *Crisálida*. Participar en este taller me remitió a la vida en conjunto con mis padres –ambos son trabajadores artesanales: por un lado mi madre que por lo regular suele realizar trabajos de costura y bordado, y por otro a mi padre que tiene de profesión la talabartería–. Los dos me han brindado la oportunidad de maravillarme ante la dedicación y el amor que le ponen a sus labores. Esta reflexión me permitió trasladar ese amor y atención a la experiencia de ser partícipe del taller en CEVE.

Entendí que mi presencia no estaba regida por un modelo de trabajo, debía observar cómo articular ciertos mecanismos para obtener el interés de los participantes. CEVE es la institución que trabaja con personas con discapacidad, por lo tanto, era necesario romper con ideas sobre lo que podría ser un resultado. El hecho era que en los días de trabajo se encontró una forma de trabajo que les permitió a los participantes ir descubriendo pequeños ejercicios de los que podían apropiarse.

Al final, mi rol como guía no tuvo la necesidad de imponerse sobre los participantes. El recuerdo de ver a mis padres en sus labores me hizo apreciar los detalles en el proceso de la elaboración de un objeto. De esta manera lo relacioné con el desarrollo y planteamiento de *Crisálida*, cada día el encuentro iba dando cuerpo a la presentación final. Creo que es una forma muy humana de descubrirse en la creación.

* Reflexión sobre mi participación en el taller de teatro en CEVE de Fasinarm que me permitió observar y vivir una relación humana entre guía y participantes. Este taller hizo que entendiera cuán importante es el proceso, y de este modo me llevó a pensar que las artes escénicas requieren una atención constante para no imponer una forma de trabajo específica. Es decir, que parte imprescindible de este taller fue dejar que los participantes tengan confianza en los guías para de ahí crear una manera propia de trabajo en cada encuentro.

CAPÍTULO II

El sentido de Pedagogía-Pedagogía Teatral

Hacia una pedagogía teatral

En un proceso de creación, el objeto creado ya no pertenece al creador. El objetivo es realizar este acto creador: ¡dar un fruto que se desprenda del árbol!

Jacques Lecoq

Siguiendo con este recorrido, es momento de adentrarnos más en la Pedagogía Teatral, que en diversos contextos se ha desarrollado y estudiado para su articulación dentro de la educación siendo así que sus métodos didácticos se han convertido en una herramienta sistemática para el aprendizaje. Para llegar hacia un acercamiento al lenguaje afectivo para en la pedagogía teatral es necesario evidenciar la función de la *pedagogía* como un medio para conectar y transformar la aplicación de un lenguaje afectivo. El planteamiento curricular de una pedagogía teatral da la posibilidad de observar e indagar cómo están funcionando las relaciones: educación-teatro y educación-teatro-afectos, potenciando de esta manera la ciencia pedagógica y el lenguaje afectivo dentro de las artes escénicas. De toda forma, podríamos iniciar preguntándonos: ¿Tiene sentido una pedagogía teatral?, y para un mayor entendimiento, es preciso hacer referencia al listado de propuestas que Carlos Vázquez Lomelí apunta:

El uso del término “pedagogía teatral” es reciente (Serrano, 1996: 16), y existen ciertas ambigüedades descriptivas entre los autores contemporáneos encontrados: María Osíповna Knébel, pedagoga teatral y directora rusa, la define como la experiencia refinada que se acumula a través de la práctica docente en la aplicación de métodos y técnicas (Knébel, 1991: 15); Georges Laferrière, pedagogo canadiense, la describe como un complejo método educativo (Laferrière, 1997: 18); el pedagogo español Vío Koldobika la instrumenta como una herramienta metodológica para trabajar determinados objetivos (Koldobika, 1996: 56); mientras que el experimentado y reconocido actor, director y formador teatral Jorge Eines, residente en España, no cede a la tentación de sistematizar una metodología del aprendizaje, sino que busca definir y delimitar mejor el campo profesional del actor reflexionando acerca de su práctica (Eines, 1997: 20). En su reciente libro, *Hacer, actuar; Stanislavski contra Strasberg, arremete nuevamente*: “la

defensa de la técnica como esencia del oficio de actuar, que hace factible la aparición del talento, pues este no se posee, se conquista” (Eines, 2005). Para el argentino Raúl Serrano es una actividad específicamente científica (Serrano, 1996: 28). En una reedición de sus Tesis sobre Stanislavski (1996), y en sus Nuevas tesis sobre Stanislavski enuncia: “Toda la presente obra busca cómo usar la herramienta y los procedimientos objetivos en las condiciones de la escena, lo que me obliga a priorizar la técnica como aproximación” (Serrano, 2004: 11). Por su parte, la chilena Verónica García-Huidobro y una serie de colaboradores publican *Pedagogía Teatral, metodología activa en el aula*, obra que resulta ser una serie de ejercicios de carácter lúdico-teatral, recomendados para ser ejecutados preferiblemente en el ámbito escolar, no universitario. El más pragmático de los autores que se refieren al tema es el británico Peter Barkworth, quien reduce la pedagogía teatral a principios técnicos y metodológicos, como las sugerencias y los consejos prácticos para el actor (Barkworth, 1997: 6).⁸¹

De este modo se puede apreciar la complejidad ante la definición de la pedagogía teatral, demostrando que existe una gran variedad de prácticas que se han configurado en el ámbito educativo permitiendo así una sistematización que no se establece como única y eficaz.

En este capítulo se intentará poner en perspectiva que la pedagogía teatral para el entrenamiento actoral no tiene que estar enfocada en la *finalidad* de algo, por ejemplo la creación de un tipo de personaje, o por el contrario, el completo despojo del mismo, pero sí en el diálogo con una pedagogía que necesita empoderar al estudiante de su propia sistematización de trabajo. Se procurará demostrar que una pedagogía teatral permitirá tanto al docente como al estudiante encontrar sus propios procesos que serán desarrollados para la constitución de nuevas propuestas pedagógicas, dejando claro que la pedagogía teatral en nuestro contexto requiere ser analizada con la consciencia de que aún está encontrando su camino.

En esta investigación quizá surjan inquietudes que se dejarán abiertas debido a la amplitud y complejidad del campo de estudio; tampoco hay una finalidad de proponer o mostrar una verdad absoluta: en este caso la inquietud y el amor por despojar dudas permitirá hacer este recorrido.

Existe un problema que divide las circunstancias desde donde se podría analizar la pedagogía teatral: como anticipé, existe la visión de los que vienen de la docencia, de los

⁸¹ Vázquez, «Pedagogía teatral. Una propuesta teórico-metodológica crítica», 63-64.

actores que entran en el espacio de la docencia y que por lo tanto requieren hacer un planteamiento pedagógico, y los autores-actores-investigadores-especialistas que comparten sus experiencias desde un sentido crítico, investigativo y concluyente sobre sus procesos, o caso contrario se han basado en métodos conocidos pero que los han puesto en diálogo con sus observaciones.

La pedagoga y actriz Verónica García-Huidobro, en su *Manual de Pedagogía teatral* dice:

La pedagogía teatral surge en Europa como una respuesta educativa a la necesidad de renovar metodologías que optimizaran el proceso de aprendizaje, profundamente alterado por la Segunda Guerra Mundial y sus consecuencias en el orden social, cultural, político y económico. Dicho campo de acción pedagógica se constituye como un aporte concreto para apoyar el proceso de transición, desde la concepción conductista imperante hacia una visión personalizada de la educación.⁸²

Es posible que se presente un primer problema porque esta cita no refiere los importantes aportes de otros estudiosos que, si bien no pensaban en pedagogía como ciencia, entendían el teatro desde la perspectiva de análisis y sistematización propia. Ante esto, Vieites, en su artículo “La pedagogía teatral como ciencia de la educación teatral”, hace un recorrido amplio y complejo para diferenciar la pedagogía teatral de la educación, donde aclara:

[...] una cosa es la educación teatral, el objeto, y otra la Pedagogía Teatral como disciplina que se ocupa de ese objeto, del mismo modo que una cosa es la Historia de la Educación Teatral, que estudia prácticas educativas, y otra diferente, aunque relacionada, la Historia de la Pedagogía Teatral en tanto historia de los discursos que sobre la educación teatral se han formulado con el paso del tiempo.⁸³

Aunque más adelante me sorprende, porque explica que algunos autores reducen a la pedagogía teatral a un campo específico y que sólo delimita su propio ámbito de trabajo y de esta forma dice:

⁸² Verónica García-Huidobro, *Manual de Pedagogía Teatral* (Santiago de Chile: Los Andes, 1996), 15.

⁸³ Manuel Francisco Vieites García, «La pedagogía teatral como ciencia de la educación teatral», *Educação & Realidade*, vol. 42, n. 4 (oct.-dic. 2017): 1521-1544, 1522. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362017000401521&lng=es&nrm=iso.

Si bien Stanislavski figura entre los primeros creadores en definir una Teoría de la Interpretación y en formular una Didáctica de la Interpretación, en ningún caso le podemos considerar, *strito sensu*, como un pionero de la Pedagogía Teatral. Es conveniente diferenciar entre (a) una teoría general de la interpretación, (b) su didáctica específica, y (c) una teoría de la educación en un ámbito específico mayor, en el que (a) y (b) se incluyen. Del mismo modo no cabe confundir dramatización y expresión dramática, en tanto la primera es un recurso de la segunda (Landier; Barret, 1991).⁸⁴

La práctica escénica llevada a través del entrenamiento actoral permitió establecer diferencias en un trabajo riguroso que, en algunos casos rompía o transformaba algún método que empezaba a estancar tanto al actor como al teatro. Stanislavski, Grotowski, Jaques Dalcroze, Meyerhold, Vakhtangov, Tairov, Appia, Craig, Reinhardt, Copeau, Dullin, Jovet, Decroux, Lecoq, dieron inicio a lo que se podría llamar como una base para la construcción de una nueva pedagogía que no sólo se enfoca en la preparación física de los actores, más bien indaga por una formación que complementa el desarrollo del cuerpo, afectos y contexto de los actores. Feral explica:

Más que una pedagogía orientada hacia la suma de capacidades, las pedagogías que se utilizan apuntan progresivamente, en la mayoría de los casos, hacia un cierto despojamiento del actor, que Grotowski llevara a su punto más alto incitándolo a seguir una “vía negativa”, haciéndose eco de los preceptos de Copeau, que no duda en hablar de la urgencia de lavar al actor de “todos las impurezas del teatro”, a “despojarlo de todos sus hábitos”.⁸⁵

En América Latina es Augusto Boal quien ve al teatro como un medio para aprender a vivir críticamente en la sociedad mediante el uso del juego teatral. Borja Ruiz expresa:

[...] un teatro esencialmente político no es aquel que se limita a proclamar una ideología mientras permanece atrincherado pasivamente en el escenario, sino, más bien, aquel que extendiendo los límites convencionales de la ficción, invade la vida y utiliza las herramientas de la representación para transformarla.⁸⁶

⁸⁴ Vieites García, «La pedagogía teatral como ciencia de la educación teatral», 1527.

⁸⁵ Feral, «La escuela de la actuación», 6.

⁸⁶ Ruiz, *El arte del actor en el siglo XX*, 480.

En este sentido Boal irrumpe los espacios y la noción de teatro, provoca tanto al actor como al espectador colocándolo en un estado de actores-actantes. Coincidió en que Boal es para nuestro contexto latinoamericano un referente importante, rescato más el hecho de que su observación sobre una pedagogía teatral permite identificar diferentes espacios escénicos y, aunque se establece que se habla y trata de teatro, su análisis podría dar cabida a la realización de la búsqueda de nuevos lenguajes. Así que, en este caso, la pedagogía teatral no se ve afectada por romper con posibles límites y espacios.

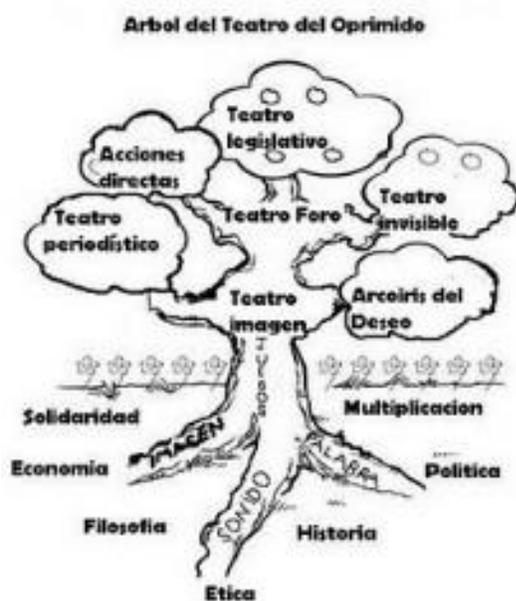


Figura 2, *El árbol del teatro del oprimido*⁸⁷

La imagen del Árbol del teatro del oprimido podría ser vista como una muestra conceptual donde *el todo* forma parte y pertenece *a todo*. Es decir, cada elemento que según Boal compone al teatro del oprimido tiene una función importante y complementaria. En otras palabras, el *contexto-cuerpo*, también podría ser *cuerpo-contexto* y *otro* en conjunción con la teatralidad. En este sentido no es oportuno hacer una separación del estudiante con su contexto porque como individuo social necesita mantener una relación presente con entorno.

De esta forma el conocimiento que adoptará le permitirá estar abierto a nuevas propuestas artísticas.

⁸⁷ Cit. en Ruiz, *El arte del actor en el siglo XX*, 463.

Trasladándonos a una realidad más cercana, la carrera de artes escénicas instaurada en una institución de artes (que lleva pocos años de trabajo) necesita preservar un panorama amplio en la constitución de una pedagogía teatral para poder generar un campo de trabajo y de ejecutantes sensibles, con capacidad de transformar sus herramientas en los diversos territorios donde los aplique. En este sentido, es interesante citar el artículo “La construcción de la pedagogía teatral como disciplina científica” por Manuel Francisco Vieites García, donde el autor explica:

El sintagma pedagogía teatral puede hacer referencia, al menos, a tres ámbitos relacionados, pero diferentes. En primer lugar, tenemos una disciplina en la que lo sustantivo señala un corpus teórico y conceptual, y lo adjetivo señala un conjunto de metodologías propias y un campo de prácticas educativas que aquel corpus orienta y sustenta; en segundo lugar, cabría hablar de un área de conocimiento en la que podríamos situar varias disciplinas que conforman la enseñanza teatral, y a las que la pedagogía teatral, en tanto conocimiento especializado de ese ámbito de educación, ofrecería su potencial explicativo; finalmente, se podría considerar una especialidad de estudios orientada a la formación de educadores teatrales que desarrollarían su ejercicio docente en determinados niveles educativos [...].⁸⁸

Cabe indicar que según el enfoque que el artículo da a la construcción de la pedagogía teatral (y también en mi criterio), la profundización hacia el núcleo de una pedagogía para y en las artes escénicas permite demostrar que la *formación del actor* no es la única misión de esta disciplina. Por lo tanto, es oportuno abrir la posibilidad de inscribir una pedagogía teatral observada y analizada desde la forma en la que es aplicada en su lenguaje y cómo apoya y aporta en el desarrollo del entrenamiento actoral del estudiante.

El sintagma “pedagogía teatral” se ha venido utilizando de formas diversas, y no siempre atentas, en nuestra opinión, al campo fundamental que invoca, que no es otro que el de la educación teatral en toda su riqueza. En ocasiones aparece únicamente referido a prácticas educativas propias de etapas concretas del sistema educativo (Laferrère, 1997), si bien más recientemente se aplica al campo de la educación teatral superior, en una visión más global e integral (Vieites, 2012). Hay veces en que ni siquiera se entiende como una disciplina sino tan sólo como una metodología activa en la formación del actor (Vázquez Lomelí, 2009), en una línea de trabajo en la que se

⁸⁸ Vieites García, «La construcción de la pedagogía teatral como disciplina científica», 494-495.

tienden a confundir métodos y recursos con disciplinas, y por ello en España durante años se habló de juego dramático o dramatización en lugar de expresión dramática (Mantovani, 1980).⁸⁹

De esta forma, recogiendo a Lecoq en su libro *El cuerpo poético*, él nos envía a un *momento primario* donde el *ser principal* es devuelto al *cuerpo*, pero ese cuerpo no puede llegar a existir sin la presencia del docente. En este caso intento explicar que lo trascendental de una pedagogía teatral no es pretender que con una gran demanda de ejercicios se les dará a los estudiantes un avance en su entrenamiento. Los ejercicios son solo una parte y ésta le compete al estudiante, pero habría que revisar lo que sucede en la relación docente-estudiante, estudiante-compañeros, o como bien afirma Barba: «Es la temperatura del proceso y no tanto del ejercicio en sí, lo decisivo»⁹⁰. Por lo tanto, “el silencio” sobre el que Lecoq trabaja en su entrenamiento inicial resulta propicio para adentrar al estudiante en una especie de silencio en su cuerpo para despojarse de prejuicios sin desconocer a la realidad, sino tomando de ella formas que resultarían básicas en su iniciación, pero que luego potenciarían una poética en el descubrimiento. En otras palabras, regresar al vacío para resurgir con un nuevo conocimiento de la realidad y de sí mismo.

Comenzamos por el silencio porque la palabra olvida, las más de las veces, las raíces de las que nació, y es deseable que los alumnos se recoloquen, desde el principio, en una situación de ingenuidad, primaria, de inocencia y de curiosidad. En todas las relaciones humanas aparecen dos grandes zonas silenciosas: antes y después de la palabra. Antes, cuando todavía no se ha hablado, uno se encuentra en un estado de pudor que permite que la palabra nazca del silencio, y que así ésta –al evitar el discurso, lo explicativo- tenga más fuerza. El trabajo sobre la naturaleza humana, en estas situaciones silenciosas, permite reencontrar los momentos en los que la palabra no existe todavía. El otro silencio es el de después: cuando ya no tenemos nada más que decirnos, que es menos interesante para nosotros.⁹¹

La formación del actor en el encuentro

Como hemos dicho varias veces, si la pedagogía teatral del docente toma un modelo como método para trabajar, el modelo no debería tener una finalidad de repetición y

⁸⁹ Vieites García, «La construcción de la pedagogía teatral como disciplina científica», 495.

⁹⁰ Feral, «La escuela de la actuación», 20.

⁹¹ Jacques Lecoq, *El cuerpo poético: una pedagogía de la creación teatral* (Barcelona: Alba, 2003), 51.

perpetuación, pero podría, en cambio, ser un apoyo, es decir, constituir una base o principio para transformarse en diálogo con los descubrimientos de los estudiantes bajo la observación del docente. De hecho, el deseo de enfocarse en el entrenamiento para la educación del actor nace precisamente de la necesidad de tomar distancia desde los modelos anteriores o “establecidos”. Cuando Josette Feral describe el nacimiento del entrenamiento profesional, recuerda que, desde el principio,

La noción de entrenamiento parece que debe de asociarse de la noción de educación, y ser dejada en manos de las escuelas. Estas, que nacieron en el siglo XIX y en el siglo XX, representaron en sus comienzos una visión de la formación marcada por la preminencia del texto en la escena y por la necesidad que tiene el actor de prepararse, en primer lugar, para un “papel”, para ocupar un “empleo” (los cursos de formación vocal, de dicción ocupan allí un lugar importante).⁹²

Sin embargo, la inconformidad y desconfianza respecto a lo que estaba pasando en el teatro y en algunas escuelas, hizo que varios actores, entre los cuales Charles Dullin, se preguntaran acerca de la validez de la formación actoral de su tiempo:

Dullin se preguntaba, ¿cuál es, actualmente, la formación técnica de un actor? Es más o menos nula. O bien el artista pasa por el Conservatorio, y le costará corregir los defectos que habrá adquirido, o sigue algunos cursos al azar, se pone a actuar sin esperar más y no hace sino utilizar sus dones naturales sin aprender verdaderamente su “metier”.⁹³

Creo que la pedagogía teatral, desde nuestro contexto, debería surgir con las mismas preguntas. No es ajena la similitud, poniendo las debidas diferencias, respecto a que una crisis, o un periodo estancado, en este caso visto en el teatro, posibilitan el surgimiento de lo nuevo.

En este caso no hay que tomar a la universidad ni la institución como un elemento en contra: es precisamente en ella, y gracias a la observación y análisis del pasado, que se puede colaborar con la reestructuración de una nueva pedagogía, de una *nueva poética pedagógica teatral*. Ahora volvamos la mirada concretamente entre los sujetos docente-estudiante y pongamos como verbo la acción del encuentro: el punto clave es lo que acontece aquí, porque

⁹² Feral, «La escuela de la actuación», 4.

⁹³ Feral, «La escuela de la actuación», 4.

ese momento dará las herramientas para que tanto docente como estudiante se transformen desde su rol y en conjunto. Pongamos en juego entonces el entrenamiento teatral, proceso por el que debe pasar el estudiante en los primeros niveles y donde se le debe permitir la libertad ante el des-aprendizaje, la de-construcción, el re-descubrimiento para de ahí dar paso a la transformación y la autonomía.

En este encuentro, el docente, basándose en la necesidad de una poética pedagógica teatral, entrega los primeros indicios de un modelo, lo hace descubrir, y es al estudiante al que le corresponde jugar con él, lo que devolverá una retroalimentación al docente que a su vez apuntará y analizará para de ahí entregar nueva información. Esto sería un constante trabajo procesual que no espera un resultado eficaz, ni la repetición, pero sí se ira generando una sistematización de trabajo que brindará información sobre lo que ocurra. ¿Acaso esto no es empoderar tanto al docente como al estudiante en conjunto con la pedagogía teatral, la educación y las artes escénicas?

Hasta ahora he tratado de bosquejar la pertinencia de una pedagogía teatral intentando poner trazos que no tengo intención de definir más, pero sí de ponerlos sobre el papel para movilizarlos en caso de ser necesario. A estas alturas se podrían proponer algunas ideas: el sentido de una pedagogía teatral para-en las artes escénicas enriquece y aclara el camino de esta disciplina en nuestro contexto. Una pedagogía teatral colaborará en la sistematización de los procesos dejando un registro para consulta y constatación. La indagación con, para y por una pedagogía teatral le permitirá salir al teatro de su zona de confort aplicando o incorporando nuevas herramientas.

Desde la aplicación y el desarrollo de una pedagogía teatral, se le da al estudiante la oportunidad de experimentar, para luego analizar cómo esta herramienta le proporciona un territorio en el que él decide sobre nuevas propuesta y no en base a la repetición. Por último, la pedagogía teatral podría desarrollarse desde y para una poética que potenciará una teatralidad despojada de imposiciones, modelos, poses, deshumanización.

Breve panorama de la pedagogía teatral en nuestra realidad

Ha sido toda una experiencia reveladora mi acercamiento a los libros *Pedagogía del oprimido* de Paulo Freire y *El cuerpo poético* de Jacques Lecoq: estos dos textos me llevan a pensar sobre la *realidad actual* de mi contexto, con preguntas acerca de cómo me relaciono

o no con él, de la pertinencia de establecer diferencias, o como, ¿cuál es la trascendencia del teatro en la ciudad?, ¿cómo se mueven los discursos en los espacios escénicos?, ¿Teatro: espacio o cuerpo humano?

Sin alejarme de la pulsión ante estos dos textos, es preciso resaltar que Paulo Freire escribe que «lo que proponemos como una introducción a la pedagogía del oprimido son el resultado de nuestras observaciones»⁹⁴, y resulta difícil no hacer un acercamiento con Jacques Lecoq que explica que su trabajo tiene dos objetivos que son los siguientes: «una parte se dirige hacia el teatro y la otra parte, hacia la vida. Siempre he intentado formar gente que se sienta bien en ambos sitios»⁹⁵. De esta forma se puede hacer una conexión entre algunos elementos que en el entrenamiento teatral normalmente quedan fuera, pero, ¿cómo se puede observar el teatro y la vida sin relacionarla con la subjetividad, los afectos, el cuerpo, los pensamientos, los discursos?

Haciendo una breve revisión sobre el teatro en Guayaquil, puedo percibir que existen intereses que sobrepasan al quehacer teatral. Es más importante el espacio⁹⁶ o el *nombre que tenga el espacio*. Se habla de Teatro a través de los espacios, las salas y quiénes figuran como administradores, directores, o imagen. Con esto no quiero simplificar o decir que esta es la única forma, pero si se busca en las redes, pues esta es la información que se brinda, o en todo caso, entre las primeras entradas sale una publicación que habla sobre el *Teatro en Guayaquil*⁹⁷, donde se hace una recopilación del teatro de antaño, figuras reconocidas, el teatro de los años 60 y su boom por nuevas teatralidades, su consolidación (70 – 80), los años 90 y el nuevo siglo. Ante esto surge la duda, ¿se puede hablar de la aplicación de una pedagogía teatral desde el teatro existente en nuestro contexto? O en otro caso ¿cuál sería la eficacia de hablar de una pedagogía teatral desde nuestro contexto?

En la relación entre educación y teatro, cabe indicar que muy a menudo se piensa o se ha venido pensando que las innovaciones o *cambios educativos* deben darse solo desde su aplicación o enfoque para la infancia. Al otro lado, en el campo teatral, en cambio, se ha intentado mantener una especie de pureza del quehacer, limitándolo a ciertas estéticas y

⁹⁴ Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido* (Buenos Aires: Siglo XXI / Montevideo: Tierra Nueva, 1973), 21.

⁹⁵ Lecoq, *El cuerpo poético*, 34.

⁹⁶ Véase: <https://teatrosenguayaquil.wordpress.com/> <http://www.revistaawake.com/entretenimiento/donde-ver-teatro-guayaquil/>; <https://www.eluniverso.com/entretenimiento/2019/03/29/nota/7258811/salas-teatro-que-funcionan-guayaquil>.

⁹⁷ Véase: <https://www.eluniverso.com/entretenimiento/2019/03/27/nota/7253933/teatro-guayaquil>.

metodologías. Esto ha dejado por fuera la posibilidad de una colaboración mutua que le permitiría a ambas expandir su conocimiento en pos de una transformación. Siendo así que si hay que hablar sobre el teatro de la ciudad o del país inmediatamente se describe la disputa por una posición y reconocimiento. Claro está que existen excepciones.

De pronto, en medio de este panorama aparece la Universidad de las Artes, y en este sentido ocurren circunstancias generadoras de caos, incredulidad, desconocimiento y hasta rechazo. Pero ella también es generadora de una movilización que traspasa las regiones del país, sumado a que la concreción y financiamiento de la universidad corre por cuenta del estado. ¿Acaso esta circunstancia no deja abierta la pertinencia de emprender un trabajo que empodere al personal administrativo, educativo, estudiantil, de limpieza y seguridad? Un empoderamiento dado no sólo en la búsqueda del conocimiento científico, sino desde y a partir de otras nociones científicas y tecnológicas intervenidas por las subjetividades humanas.

Esto me lleva a conectar que lo que he podido sacar de las técnicas, metodologías, didácticas, pedagogías, es que sus creadores *han observado* al grupo humano con el que han trabajado, y en algunos casos a partir de ahí han obtenido sus conclusiones (método). *Observar*, y eso no deja fuera ninguna circunstancia sensible y afectiva, es la forma más cruda de percepción, y ahí creo que es donde el teatro actual no ha indagado.

En este sentido, una pedagogía teatral, una *nueva pedagogía teatral* para el entrenamiento actoral le permitirá al estudiante observarse a sí mismo. Es decir, le brindará una herramienta con la que podrá transformar su proceso y su propio sistema de enseñanza, si es que incurre en la docencia, porque no se permitirá *repetir* procesos, sino que en su trabajo con los otros y con la sociedad podrá activar sus sentidos y lógicas para crear.

El cuerpo del estudiante como herramienta para-en la pedagogía teatral

La importancia del error para comprender el cuerpo

Por otro lado, regresando al entrenamiento actoral en la pedagogía teatral, debe decirse que el cuerpo del estudiante es vital y su instrumento de creación, su medio. Jacques Lecoq, en *El cuerpo poético*, indica que en su escuela los estudiantes partían de un estado neutro, que sería la necesidad de plantear una situación referencial neutralizada, para luego encontrar su propia posición, y es ahí donde entra en juego un elemento muy importante: el

error. Lecoq dice que «el error no solamente ha de aceptarse, sino que es necesario para que la vida continúe [...] un pequeño error es esencial para permitirnos existir mejor: sin error no hay movimiento. ¡Es la muerte!»⁹⁸.

No es necesario insistir mucho para manifestar la validez del error como parte del aprendizaje. En la aspiración de hacer un buen teatro o de mantener un discurso correcto, la pedagogía clásica ha colocado al docente en un territorio donde el error no puede aceptarse. Sin embargo, ¿cómo acontece el entrenamiento actoral en el estudiante si el error es descartado en su aprendizaje? Me permito decir que he percibido y observado que el error en la pedagogía teatral o en la creación es fundamental para despertar una constante atención y descubrimiento que vitaliza el trabajo del estudiante y su creación. Además el error acontece en la primera fase del entrenamiento actoral. En este caso el error es algo necesario para llegar a comprender los límites del cuerpo, como lo apunta Lecoq:

La base dinámica de mi enseñanza está constituida por las interrelaciones de ritmos, de espacios y de fuerzas. Lo importante es reconocer las leyes del movimiento a partir del cuerpo humano en acción: equilibrio, desequilibrio, oposición, alternancia, compensación, acción, reacción. Y estas leyes se encuentran tanto en el cuerpo del actor como en el del público. El espectador sabe perfectamente si en una escena hay equilibrio o desequilibrio. Existe un cuerpo colectivo que sabe si un espectáculo está vivo o no. El aburrimiento colectivo es una señal del «no-funcionamiento» orgánico de un espectáculo.⁹⁹

El cuerpo teatral, ¿hacia dónde?

Por otro lado, el estudio del cuerpo no tendría por qué trabajar en función de una especificidad teatral, este cuerpo se relacionaría consigo mismo para encontrarse con sus afinidades y desatinos en cuanto a él y -para- los demás. Es decir, esta sería una preparación que potencia su cuerpo y lo desarrollado. No trabajar el cuerpo en una forma de teatralidad específica, le brinda al estudiante un *cuerpo abierto y libre* que se reconoce en el espacio escénico como un cuerpo-acción. Siguiendo otra vez a Lecoq,

Una de las originalidades de la Escuela es la de dar una base, lo más amplia y permanente posible, sabiendo que después cada uno elegirá, entre todos estos elementos, su propio camino. Los

⁹⁸ Lecoq, *El cuerpo poético*, 40.

⁹⁹ Lecoq, *El cuerpo poético*, 41.

alumnos que siguen nuestro recorrido adquieren una «inteligencia» del juego actoral y desarrollan su imaginario. Esto les permitirá inventar su propio teatro o interpretar textos, si lo desean, pero de una manera nueva. La interpretación es la prolongación de un acto creador.¹⁰⁰

El estudiante podría así encontrar una forma diferente y activa de entrenar, no sería para un fin específico, sino constantemente tendría la necesidad de investigar sobre su relación con sus afectos, sus pensamientos, sus razonamientos, sus creaciones. El entrenamiento se volvería un laboratorio, ese momento o situación en la que el estudiante se encuentre consigo mismo para encontrar cosas nuevas, el oficio de la actuación se mantendría pulsando cada vez y no se convertiría en una herramienta mecanizada. También el trabajo enfocado en el cuerpo motriz hace que el estudiante vaya ubicando y reconociendo un lenguaje propio, condición que le será de mucha utilidad cuando ya empiece a crear escénicamente.

Hacia una educación en el entrenamiento

Ubicarnos en el contexto y la pertinencia de ver en entrenamiento de los estudiantes de la universidad como la base para el desarrollo de su trabajo amerita poner más atención, porque no se trata solamente de poner un cuerpo en forma, de hacerlo flexible en su aspecto físico. El entrenamiento actoral debe proponer «un actor “completo”, cuya formación quiere ser a partir de ese momento no solamente física sino igualmente intelectual y moral, y esto con la intención de dotarlo de una “poética” nueva»¹⁰¹.

En otras palabras, la forma flexible en la que el docente eduque-entrene al estudiante pasa por diferentes momentos. Por parte del docente: la motivación para producir y estimular el interés sobre su necesidad de aprender, construir una relación humana docente-estudiante-contexto; en cambio, del lado del estudiante, esta primera parte le permite dominar ciertos ejercicios dados. Es decir que cada propuesta por parte del docente le brindará una finalidad como equilibrio, concentración, enfoque, flexibilidad, trabajo de respiración. En fin, tanto el docente como el estudiante deben tener en cuenta la importancia del entrenamiento porque «se trata de que el actor, aun continuando con la práctica de esos ejercicios que ya domina,

¹⁰⁰ Lecoq, *El cuerpo poético*, 35.

¹⁰¹ Feral, «La escuela de la actuación», 3-4.

lleve más lejos el desafío “poniéndose a prueba”, poniendo a prueba sus propias energías, modelándolas, modulándolas, controlándolas, dejándolas ir”¹⁰².

Si se piensa el entrenamiento en este sentido, es más fácil que quede abierta la posibilidad de encontrar nuevos discursos escénicos, por eso el entrenamiento que está enfocado hacia la construcción (o el descubrimiento) de una “poética” le posibilitará al estudiante encontrar su lenguaje propio. Y aunque el estudiante en su descubrimiento debe procurar no *apurarse* por definir su estilo de trabajo y creación, debe sin embargo tener en cuenta no caer en la idea de que la técnica es lo suficiente para asegurarle un proceso eficiente. En este caso, Feral cita a Yoshi Oida que dice «poco importa la técnica o el estilo que uno aprende, de hecho uno puede practicar disciplinas tan diferentes [...] y tener el mismo beneficio, esto porque uno aprende algo que está más allá de la técnica»¹⁰³.

El docente en el del entrenamiento actoral

Otra vez decimos que en la etapa del entrenamiento actoral el docente juega un papel muy importante para el estudiante. Ahora queremos insistir en el hecho de que la forma en la que se comunica no puede figurar en calificativos de valor, ni en negaciones sobre el cuerpo del estudiante, ni en referencias sobre sus errores como un fracaso. El docente tendría que encontrar una manera de establecer su acercamiento al estudiante a través de un lenguaje afectivo y claro para brindarle confianza. Si el docente intenta conectar con un lenguaje agresivo y autoritario la relación que creará con el estudiante será basada en el miedo.

Así como lo formula Lecoq, antes que nada, deberá evitar todo juicio *personal*:

Ante una improvisación o un ejercicio, hago *constataciones*, que no hay que confundir con *opiniones*. Cuando un neumático de un coche revienta, eso no es una opinión, ¡es un hecho! Yo lo constato. Las opiniones sólo pueden ser enunciadas a posteriori, a partir de una referencia de la realidad. La constatación es realizada por el profesor, rodeado de los, alumnos. Cuando constato algo, lo que digo es el eco de los alumnos, que resuena en mí. Es a mí a quien corresponde formular la constatación, pero es importante que todos la compartan. El que un profesor de teatro tenga ganas de decir, después de una improvisación, «esto me parece bien...» o «me gusta mucho...» tiene poco interés.¹⁰⁴

¹⁰² Feral, «La escuela de la actuación», 8.

¹⁰³ Feral, «La escuela de la actuación», 7.

¹⁰⁴ Lecoq, *El cuerpo poético*, 38.

Esto porque hablar de *estudiantes universitarios* de los primeros niveles en la carrera es ubicarse en presencia de personas que atraviesan un cambio importante en su vida, y que por ende se encuentran en un estado vulnerable. Razón por la cual el docente no puede ejercer un rol de dominio sobre él. El docente, si es que tiene una visión clara sobre la metodología que desea aplicar, no debería limitar, ni enjuiciar lo que el estudiante encuentre o descubra en su práctica corporal, sino *dirigirlo*.

Además hay que poner atención en la construcción social de los estudiantes: socialmente estamos conformados por medio de formas y leyes que se deben cumplir, así que en el cuerpo se va marcando todo aquello que debemos contener. Si en la fase de entrenamiento actoral se trabaja con el cuerpo, esto podría activar sensaciones, emociones, estados en general que sorprenderán al estudiante, por lo tanto el docente y el grupo de trabajo podrían encontrarse con un cuerpo reprimido, contenido y quizá herido.

Pienso que esto es el inicio de un teatro más humanista, donde a partir de la *experiencia nueva* se emprende una manera diferente de aprendizaje, como dice Freire: «[...] los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación»¹⁰⁵. El espacio de estos primeros años debe dar u otorgar al estudiante la confianza de saber que éste (el espacio de entrenamiento-artístico-artes escénicas) es un lugar de libertad y autonomía, para así marcar una diferencia entre lo que hay fuera y dentro del territorio de creación y la realidad social.

¿Quién mejor que los oprimidos se encontrará preparado para entender el significado terrible de una sociedad opresora? ¿Quién sentirá mejor que ellos los efectos de la opresión? ¿Quién más que ellos para ir comprendiendo la necesidad de la liberación? Liberación a la que no llegarán por casualidad, sino por la praxis de su búsqueda; por el conocimiento y reconocimiento de la necesidad de luchar por ella. Lucha que, por la finalidad que le darán los oprimidos, será un acto de amor, con el cual se opondrán al desamor contenido en la violencia de los opresores, incluso cuando ésta se revista de la falsa generosidad a que nos hemos referido. Nuestra preocupación, en este trabajo, es sólo presentar algunos aspectos de lo que nos parece constituye lo que venimos llamando “la pedagogía del oprimido”, aquella que debe ser elaborada con él y no para él, en

¹⁰⁵ Freire, *Pedagogía del oprimido*, 47.

tanto hombres o pueblos en la lucha permanente de recuperación de su humanidad. Pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará. El gran problema radica en cómo podrán los oprimidos, como seres duales, inauténticos, que “alojan” al opresor en sí, participar de la elaboración de la pedagogía para su liberación. Sólo en la medida en que descubran que “alojan” al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora. Mientras vivan la dualidad en la cual ser es parecer y parecer es parecerse con el opresor, es imposible hacerlo. La pedagogía del oprimido, que no puede ser elaborada por los opresores, es un instrumento para este descubrimiento crítico: el de los oprimidos por sí mismos y el de los opresores por los oprimidos, como manifestación de la deshumanización.¹⁰⁶

El docente y su compromiso

Por otro lado, propongo analizar la presencia del docente dentro del espacio de acción teniendo en cuenta que así como se cuestiona la relación del espacio y la ubicación de los estudiantes en los salones de clases de entrenamiento, ¿por qué en la búsqueda de una mejor articulación para el aprendizaje, el docente prefiere quedarse al margen del espacio de trabajo? Así como una de las discusiones principales con respecto a la distribución y organización del espacio cuestiona la ubicación tradicional y dogmática del pupitre del docente en oposición a la de los estudiantes, ¿no se debería tal vez cuestionar también la oposición frontal en las clases de entrenamiento?

Junto con esta pregunta debo aclarar que, por supuesto, la propuesta de una intervención del docente dentro del espacio de entrenamiento puede comportar el riesgo que sus indicaciones y soluciones den cabida a formas de mimetismo, pero, al mismo tiempo, para ciertas pautas es necesaria la colaboración y ejemplificación del docente para activar el interés del estudiante. Imaginemos una situación: el estudiante entra al espacio y el docente se queda al margen, ¿acaso no podría indicar que el docente está en un nivel jerárquico en relación con el estudiante? ¿Por qué el docente le indica al estudiante lo que *debe hacer*, lo que *debe encontrar*, y cuando el estudiante encuentra *algo*, el docente le dice: *no eso no es, busca más?*

Las indicaciones dadas verbalmente facilitan la búsqueda, pero las imágenes ayudan y potencian. Si no hay este tipo de refuerzo, el estudiante puede sentir que camina en el vacío,

¹⁰⁶ Freire, *Pedagogía del oprimido*, 34-35.

pero no en un vacío que es base para la creación, sino en un vacío que se va llenando con palabras de desprecio, los juzgamientos, reproches y negaciones del docente. Lo antes expuesto no es una forma de enfrentar al docente con sus estudiantes, sugiere más bien romper con líneas de roles de autoridad que colocan a los implicados en planos distantes.

Para concluir debo ser consciente de que esto apenas ha sido una parte del recorrido a través del sentido de una pedagogía teatral. Puedo observar que sólo se puede hablar de teatro a partir del teatro que se hace presente en diversos espacios escénicos, comprendiendo que se encuentra incluida una gran variedad de propuestas.

Por otro lado, el teatro ha ganado en algunos casos la posibilidad de romper con los lenguajes pre-establecidos, pero en base al entrenamiento se ha perdido o deformado el valor en cuanto a sus principios y saber. También, el teatro llevado a los salones de clases como parte de una pedagogía teatral puede caer en dogmatismo y autoritarismo, porque es trabajado con el fin de una eficacia que necesita mantener un rango en su resultado.

Definir una estética, método o técnica como único objeto de estudio en la pedagogía teatral no tiene sentido. El punto es que si la pedagogía teatral funciona como herramienta, le brinda al estudiante una comprensión y saber poniéndolo en alerta y lo hace consciente de sí mismo y de su alrededor. El docente necesita estar en una constante búsqueda que no le permita quedarse en la comodidad de un hallazgo. Por su parte el estudiante debe estar presto en el entrenamiento actoral para entender que necesita des-aprender, re-descubrir y así dar paso a la transformación y la autonomía.

Dejo como inquietud varios puntos expuestos por Patricia Cardona en su “Poética de la enseñanza”, que me dejan un tanto perpleja ante la sola lectura y reflexión de su observación, y que además podría adentrarnos en la problemática del siguiente capítulo, el lenguaje del arte:

- Quedó la sensación... se perdió la sensibilización
- Quedó la expresión literal... se perdió el “presionar hacia fuera” lo invisible
- Quedó la imaginación formal... se perdió la ensoñación
- Quedó el tiempo lineal... se perdió el tiempo profundo o instante apasionado
- Quedó la dualidad... se perdió la unidad mente-cuerpo
- Quedó la memoria inmediata... se perdió la memoria arquetípica
- Quedó la imagen objetiva... se perdió la imagen poética

- Quedó la intuición... se perdió el desarrollo consciente de un producto
- Quedó la categorización rígida.....se perdió la experiencia estética abierta
- Quedó la educación fragmentada.....se perdió una ética de la enseñanza.¹⁰⁷

¹⁰⁷ Cardona, «Poética de la enseñanza» (títulos de los párrafos), 11-18.

CAPÍTULO III

El lenguaje afectivo para-en la pedagogía teatral

Los intelectuales y artistas no tienen nada que enseñarle a nadie [...] ellos confeccionan cajas de herramientas compuestas de conceptos, preceptos y afectos, de las que diversos públicos harán uso a su conveniencia.

F. Guattari, *Caósmosis*, 157.

Este capítulo intenta presentar las bases para dar visibilidad a la manera en la que se relacionan y comunican el docente y el estudiante en el entrenamiento actoral. Se tratará de entender qué son el afecto y el lenguaje para poder tener una visión de cómo poder conjugarlos en la pedagogía teatral. Finalmente se analizarán nociones sobre el por qué un lenguaje afectivo para-en la pedagogía teatral podría colaborar a dar giro a la teatralidad en nuestro contexto. De esta forma hablar de teatro en conjunto con la consolidación de la Universidad de las Artes tendría la pericia de accionar desde diversos espacios, lenguajes, discursos que le brindarían al teatro una frescura necesaria. Todo esto no puede suceder si la comunicación entre el docente y el estudiante no se transforma.

¿Una crisis del teatro?

He citado que se habla de una crisis teatral, pero se buscan razones de ella en la *falta* de espacios, en la *falta* de compromiso por parte de los actores, en la *falta* de actores y obras inteligentes, en la *falta* de presupuestos, en la *falta* de espectadores, en la *falta* de buenos actores, es decir en la *falta de* todo que a la vez podría ser nada, en el sentido de dónde esa falta nos coloca. Es así que ante esta situación y sentir he decidido poner atención específica en el lenguaje que acontece en el entrenamiento actoral y a su vez cómo este ha incidido en el cuerpo de los estudiantes, es decir, *el cuerpo* como un contenedor de afectos, pensamientos, memoria, subjetividad en transformación para luego dar paso a la creación. Estoy hablando posiblemente de un resultado que he percibido y es en base a eso que he tenido la necesidad de tomar como tema de tesis el lenguaje afectivo, teniendo como campo de observación el contexto universitario pasando por la situación local y nacional.

Al final, no pretendo sacar conclusiones definitivas pero si es pertinente abordar reflexiones que permitan al lector reconocer que para una transformación teatral, social, política, discursiva y humana, el entrenamiento actoral podría ser un buen inicio para algo inspirador, diferente y transformador, es decir, la mirada en la relación docente-estudiante y su lenguaje afectivo.

El afecto y sus variables: razones por las que un lenguaje afectivo transforma el cuerpo y pensamiento del estudiante

El tema del afecto surge como una primera pulsión que pretendía denunciar su desconocimiento y negación en la práctica curricular universitaria, pero esto no me brindaba las herramientas para darle nacimiento a una hipótesis o a una pregunta que permita estructurar este trabajo. Luego entendí que para poder explicar y darle potencia a mi observación no podía caer en un discurso victimario. Era necesario aclarar mi circunstancia para empezar el camino y emprender una búsqueda que me ha llevado por distintas direcciones, pero a su vez me ha brindado el encuentro con pertinentes textos de los que extraído estudios u observaciones que han ayudado a desencadenar mi análisis.

Adjetivo: afectivo (afectos)

Para poder justificar la propuesta sobre un lenguaje afectivo para-en la pedagogía teatral, debo iniciar con un acercamiento al adjetivo “afectivo” (y por ende, desde la comprensión de los afectos), en y desde su concepción, para luego determinar las propiedades del sustantivo lenguaje, cumpliendo la función de sujeto para este caso, y su pertinencia en el entrenamiento actoral. Según la relación semántica el adjetivo califica al sustantivo y pueden ser:

Adjetivos restrictivos: dentro de este grupo se encuentran aquellas cualidades que acompañan a los sustantivos y restringen sus características de un modo exacto.

Adjetivos no restrictivos: estos adjetivos sirven para dar más datos sobre el sustantivo pero sin limitarlo; generalmente suelen colocarse delante de él y lo modifican de forma variable. (...)

usamos el adjetivo como modificador sin restringir el grupo de individuos que pueden entrar en ese grupo.¹⁰⁸

Aunque esta no es la definición de afectos, es evidente que la presente aclaración, una vez introducida al contexto de esta tesis, permite evocar la forma en la que los afectos inciden en el individuo, es decir, como lo afectan de forma negativa o positiva.

Antes de empezar, se debe especificar desde qué disciplina es pertinente abordar una noción de afecto: en este sentido, Alí Lara y Giazú Enciso Domínguez, en su artículo “El Giro Afectivo” brindan una aproximación a través de este recorrido:

Para entender el conflicto entre el “afecto” y el “significado” y también la mirada —por encima del hombro— del afecto hacia las emociones; es necesario revisar la historia de los estudios del afecto y las empatías históricas de los términos que se han utilizado. Desde el principio, los estudios contemporáneos del afecto y el giro afectivo, se han establecido sobre la base de una tensión teórica; esto es, la tensión cuerpo-significado, cuyo principal síntoma es la diferencia argüida entre afecto y emoción. Esta distinción asume que uno de los dos conceptos refiere a un proceso más profundo que el otro. Por un lado, el afecto ha sido entendido como corpóreo, pre consciente, energético y otras posibles explicaciones lejos-del-significado. Mientras que por el otro, las emociones han sido mayoritariamente pensadas como una interpretación individual del afecto (ver Massumi, 2002; Sedgwick & Frank, 2003; Thrift, 2008). Sin embargo, el pensar que estamos tratando con dos procesos diferentes ha alimentado diferentes líneas de pensamiento al interior de los estudios del afecto.¹⁰⁹

Esta cita refleja que existen varias propuestas distintas sobre los afectos. La profesora y escritora Ana del Sarto, en el artículo “La Teoría de los afectos”, complejiza aún más la definición de los afectos recopilando varias definiciones de afecto aplicadas en diversos contextos:

En general, entonces, por afectividad se entiende el “sustrato de las respuestas potenciales del cuerpo, a menudo respuestas autónomas, como exceso de conciencia”. En otras palabras, los “afectos refieren a las capacidades corporales de afectar y ser afectado o al incremento o

¹⁰⁸ Julián Pérez Porto y Ana Gardey, «Adjetivo», *Definición de* (2011, actualizado 2014). <https://definicion.de/adjetivo/>.

¹⁰⁹ Alí Lara, Giazú Enciso Domínguez «El Giro Afectivo», *Athenea Digital* 13-3 (noviembre 2013): 101-119, 108-109. <https://atheneadigital.net/article/viewFile/v13-n3-lara-enciso/1060-pdf-es>.

disminución de la capacidad de un cuerpo para actuar, captar y conectarse” (Ticineto Clough y Halley, 2). Sin embargo, el vocabulario y la jerga son complejos y minuciosos: aunque varios críticos hoy en día trazan muy bien las diferencias entre afectos, pulsiones, sensaciones, emociones y sentimientos, como, por ejemplo, Elspeth Probyn; otros, como Sianne Ngai, prefieren tratarlos como un contínuum de experiencias. En “Desiring Recognition, Accumulating Affect”, Megan Watkins nos aclara que si bien la distinción entre afecto –elemento preliminar y preconsciente, autónomo y efímero– y emoción –expresión social, es decir, simbolizada aunque no necesariamente consciente– puede ser útil, no da cuenta de otra distinción más importante para la perspectiva de los afectos, aquella que se basa en la diferencia spinoziana entre affectus (fuerza) –la fuerza de un cuerpo que afecta a otro (affecting body)– y affectio (capacidad) –el residuo o impacto que aquel deja sobre el cuerpo afectado (affected body), el cual puede ser pasajero pero produce capacidades particulares en los cuerpos y en su relación con otros cuerpos externos– (269-270). No obstante, en la práctica, esta diferenciación muchas veces se escamotea detrás de la imposibilidad de demarcar límites precisos (tanto internos como externos) y de las relaciones entre lo que se construya analíticamente como affectus y affectio. [...] en los 90 las perspectivas más difundidas en la academia de Estados Unidos provinieron por un lado de la relectura que hicieron los franceses Deleuze y Guattari de la *Ética* de Baruch Spinoza, elaborada posteriormente de maneras divergentes por Michael Hardt y Antonio Negri, sobre todo en *Empire* (2000) y *Multitude* (2004), y por Brian Massumi en *Parables for the Virtual* (2002) y *Semblance and Event* (2011). Por otro lado, otras perspectivas provinieron de la teoría de los afectos postulada por Tomkins en los años 50 y 60. Sus representantes y difusores más cabales hoy en día son Eve Kosofsky Sedgwick y Adam Frank en *Shame and Its Sisters* (1995) y *Touching Feeling* (2003); Lauren Berlant en *The Queen of America Goes to Washington City* (1995), *Intimacy* (2000) y *Compassion* (2004); y Elspeth Probyn en su último libro *Blush: Faces of Shame* (2005) [...]. La línea que desarrollan Hardt y Negri, tanto a partir de su lectura de la *Ética* de Spinoza como de la relectura de esta última por Deleuze y Guattari, se centra en el poder de la mente para pensar y el poder del cuerpo para actuar. Esos dos procesos, afirma Hardt, no se dan conjuntamente, sino que el cuerpo y la mente, al ser autónomos, trabajan a partir de correspondencias. Es decir, “el poder de la mente para pensar tiene como correspondencia la recepción de ideas externas, mientras que el poder del cuerpo para actuar se corresponde con una mayor sensibilidad hacia otros cuerpos”. Uno de los principios más cuestionables a los que arriba Hardt tiene que ver con un axioma de Spinoza: “mientras más somos afectados, mayor es nuestra capacidad de actuar” En consecuencia, los afectos pueden ser acciones determinadas por causas internas o pasiones determinadas por causas externas... Los afectos-acciones son decisiones de la mente (¿consciente?) y acciones del cuerpo (razón corporal) (¿inconsciente o irracional?), y

los afectos-pasiones son sufrimientos o padecimientos tanto de la mente como del cuerpo (afectos negativos).¹¹⁰

Preciso esta cita por la variedad de puntos de vista y tendencias que presentan la experimentación a la que lleva la investigación sobre los afectos, determinando temporalidades, contextos, sucesos: es decir que se ha mantenido una apertura para dejar abierta la indagación en diferentes momentos históricos. Cabe indicar que esta búsqueda gira en torno al cuerpo humano en relación con el tiempo, tecnologías, memoria, etc. De esta forma se puede exponer la idea de que los afectos no pueden estar alejados del cuerpo humano, en este sentido se incluye la mente, sensaciones, subjetividades, contexto.

Los textos que han planteado a los afectos como objeto de estudio en América Latina son pocos, pero Mabel Moraña e Ignacio Sánchez Prado han sido editores de una colección de artículos llamada: *El lenguaje de las emociones: Afecto y cultura en América Latina*. Sin embargo es en su artículo “Postscriptum. El afecto en la caja de herramientas”, que Moraña hace una aproximación sobre la carga del afecto en la vida humana, y reconoce «el factor del afecto como un nivel ineludible para el estudio de las formas con frecuencia inorgánicas y discontinuas a partir de las cuales se manifiesta y expresa lo social»¹¹¹. Más adelante manifiesta que «el estudio de la afectividad enfatiza una de las líneas de fuga de la modernidad»¹¹², y apunta que para Brian Massumi «el afecto no es entonces solamente en aspecto del mundo, es el mundo todo entendido éste como universo de potencialidad afectiva»¹¹³.

Lo preocupante de estas líneas es reconocer que en el entrenamiento actoral el estudiante debe aprender a afectarse necesariamente a través de la razón, manteniendo una distancia ante lo que podría estar produciendo o sucediendo con su cuerpo, es decir, en este caso, es importante para el docente entrenar el cuerpo humano en el estudiante solo desde el razonamiento. Sin embargo según Moraña, Nigel Thrift parte de las siguientes preguntas:

¹¹⁰ Ana del Sarto, «Los afectos en los estudios culturales latinoamericanos. Cuerpos y subjetividades en Ciudad Juárez», *Cuadernos de literatura*, n°32 (Julio-Diciembre 2012): 41-68, 47-48. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cualit/article/view/4060>.

¹¹¹ Mabel Moraña, «Postscriptum: El afecto en la caja de herramientas», en Mabel Moraña, Ignacio Sánchez Prado, eds. *El lenguaje de las emociones: afecto y cultura en América Latina* (Madrid: Iberoamericana, 2012): 313-337, 314.

¹¹² Moraña, «Postscriptum», 315.

¹¹³ Moraña, «Postscriptum», 321.

«¿cómo sería el estudio del afecto si no se enfocara en el sujeto y en la subjetividad?, ¿cómo generan afecto las formaciones políticas?, ¿hasta qué punto es el afecto una forma política en sí misma?»¹¹⁴.

Podría parecer que intentar construir una definición sobre los afectos no pueda abarcar la totalidad de la dimensión de su incidencia-huella en el cuerpo humano y a partir de ahí en la relación con su contexto. Se debe observar que todos los estudios nombrados con anterioridad toman como un referente importante para emprender sus investigaciones al filósofo Baruch Spinoza, quien en uno de sus planteamientos dice «Un afecto no puede ser reprimido ni suprimido sino por medio de otro afecto contrario y más fuerte»¹¹⁵. Ante esto, Vicente Hernández Pedrero, en la reseña a “Spinoza. La fuerza de los afectos” de Victoria Camps, escribe:

La estructura de los afectos del cuerpo puede al fin ser entendida como la base inmanente desde la que construir la posibilidad misma de la razón. Las ideas de la mente, ligadas a los afectos del cuerpo, progresan al modo de un bucle donde ideas de las ideas dejan atrás viejos afectos y se abren a afectos nuevos, lo que hoy llamaríamos el cambiante y moldeable campo de las emociones humanas.¹¹⁶

Se podría decir que el contexto *altera* los afectos de manera potente, pero no sólo a nivel del cuerpo humano: existen elementos (cuerpos) que se afectan entre sí, y éstos incluyen a su vez la corporeidad humana. Todo es cuestión de movimientos y encuentros, así que, en este aspecto, se podría decir que Spinoza «sí conocía la ley de la inercia, y a partir de su física, él pudo inferir que los cuerpos varían su movimiento o reposo solo por causas externas a ellos»¹¹⁷ –así lo explica el Filósofo Jorge Acuña en el artículo “La teoría spinoziana de los afectos humanos explicada a partir de las leyes del movimiento de Newton” que, aunque trata sobre las leyes del movimiento en la especificidad de Isaac Newton, al abordar una definición

¹¹⁴ Moraña, «Postscriptum», 321.

¹¹⁵ Vicente Hernández Pedrero, reseña: «Camps, Victoria: “Spinoza. La fuerza de los afectos”, *El gobierno de las emociones*, Herder, Barcelona, 2011», *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, Vol. 29 Núm. 1 (2012): 370-373, 371. <https://revistas.ucm.es/index.php/ASHF/issue/view/2267>.

¹¹⁶ Hernández Pedrero, «Camps, Victoria: “Spinoza. La fuerza de los afectos”», 372.

¹¹⁷ Acuña Rojas, «La teoría spinoziana de los afectos humanos explicada a partir de las leyes del movimiento de Newton», 11.

desde las leyes de la inercia¹¹⁸ hace también que se entienda cómo los afectos son importantes para el cuerpo humano—. En combinación con esta investigación, se puede decir que la «teoría de los afectos humanos es una herramienta sumamente poderosa para entender y predecir nuestros afectos. Pues los afectos humanos se explicarían en el mismo orden en que se producen los movimientos y los reposos de los cuerpos»¹¹⁹, entonces:

Al potenciarse el cuerpo, este tiene mayor capacidad de ser afectado y afectar, lo cual implica que también la mente tiene mayor capacidad de tener afectos. La potenciación del cuerpo lleva al individuo a tener más energía, la cual puede aprovechar para poder pensar ideas claras y distintas que permitan producir sus afectos activos. La coexistencia del cuerpo y la mente en una misma realidad implica que la potencia del cuerpo para afectar y ser afectado es la misma potencia de la mente.¹²⁰

Por esta razón, en el espacio del entrenamiento actoral los afectos con-tienen una consecuencia que no hay que perder de vista: debido a la conjunción con el contexto, la forma en la que se mueven los afectos a consecuencia de un rol impositivo, se podría establecer un modelo de conducta sobre los afectos del estudiante. Es decir, en el panorama que nos corresponde: colocamos a los estudiantes de actuación en su primera fase para el entrenamiento actoral donde surge una especie de realidad difusa por el des-aprendizaje, re-descubrimiento y re-construcción, pero se podría estar trabajando en contra de los estudiantes ante la nulidad de los afectos acontecidos en su cuerpo. A causa de esto, el estudiante no estaría en la capacidad de distinguir entre la intelectualidad en el desarrollo de su proceso para el teatro y su humanidad.

A causa de restringir el conocimiento sobre los afectos en el cuerpo del estudiante durante el entrenamiento teatral con el objeto de un actor concentrado, crítico y neutral se

¹¹⁸ «En la naturaleza no existe el reposo, siempre toda la materia está en movimiento, por eso cuando se habla de reposo o Movimiento Rectilíneo Uniforme (MRU) se debe añadir la palabra “relativo” (relativo a un sistema de referencia). El cuerpo está en reposo o en MRU sólo con respecto de ese sistema de referencia. Cuando un cuerpo está en reposo relativo sobre la superficie de la Tierra, en realidad está participando de los distintos movimientos que realiza el planeta y está sometido a diferentes fuerzas como las gravitatorias de la Tierra, el Sol, La Luna y otros cuerpos, así como la resistencia mecánica que impide que se hunda en la tierra, o se deslice. Se puede decir que el cuerpo se encuentra en equilibrio sobre la superficie de la Tierra y por lo tanto en reposo relativo». <https://es.wikipedia.org/wiki/Inercia>.

¹¹⁹ Acuña Rojas, «La teoría spinoziana de los afectos humanos explicada a partir de las leyes del movimiento de Newton», 12.

¹²⁰ Acuña Rojas, «La teoría spinoziana de los afectos humanos explicada a partir de las leyes del movimiento de Newton», 17-18.

logra un actor mecanizado y sin esencia. Por consiguiente el teatro es el que se ve afectado porque los sujetos en los que se sustenta no cuentan con las herramientas para accionarlo y transformarlo.

Lenguaje: Lingüística desmontada y develada

Con el objetivo de hacer una distinción del lenguaje afectivo en la pedagogía teatral he tenido la necesidad de apoyarme en una construcción que podría denominarse *gramatical*, para brindar claridad en la función que cumplirá cada palabra y en conjunción, de la frase-título *El Lenguaje Afectivo para-en la Pedagogía Teatral*.

Por eso, empezando con una sustracción de la palabra lenguaje, se intentará adentrarse desde el territorio performativo, para empezar a tener una aproximación al campo teatral no sin antes proponer algunos estudios y teorías sobre el lenguaje y su construcción o concepción. Antes que nada, Gonzalo Da Costa, en la tesis *Sujeto, Lenguaje y Discurso*, cita desde la antropología a Claude Leví Strauss y escribe «el lenguaje da cuenta del plano del pensamiento inconsciente donde se situaran las “conductas lingüísticas” sin olvidar que estas cuentan con dinámicas propias donde se expanden y desarrollan en la vida colectiva». De igual forma, Da Costa se refiere a Jacques Lacan desde el psicoanálisis y apunta:

La palabra surge como la principal herramienta que nos amalgama, es esta la que nos une al otro, la que media (Lacan, 2007). “La palabra es sin duda mediación entre el sujeto y el otro” (Lacan, 2007, p. 9) esta dimensión está presente desde el primer momento, el yo que se constituye, el sujeto se forja en la imagen, se apoya, se construye en el otro, donde la palabra, la mirada, la caricia van armando el cuerpo, constituyendo el sujeto, podemos pensar en los momentos constitutivos, “la matriz simbólica en la que el yo se precipita en una forma primordial, antes de objetivarse en la dialéctica de la identificación con el otro y antes que el lenguaje le restituya en lo universal su función de sujeto” (Lacan, 2005, p. 87), es interesante la dimensión que se inaugura, al comprender de esta forma, como el yo se sostiene antes de su determinación social, en una ficción, en una discordancia, como bien ilustra Lacan en “un drama cuyo empuje interno se precipita de la insuficiencia a la anticipación” (Lacan, 2005, p. 99). Esta forma de como la

imagen esculpe al cuerpo, desde una exterioridad, que incluso forja el antecedente del sujeto, y como explica, anticipa una destinación enajenadora (Lacan, 2005).¹²¹

En efecto, subrayo el enfoque en el que estas dos teorías se plantean: desde la antropología por la descripción y estudio de las manifestaciones contextuales en relación con el individuo y la psicología por el impacto del contexto, en relación con el individuo y el otro.

Sustantivo cumpliendo la función de sujeto: El Lenguaje

En este punto, la pertinencia de hacer una revisión del lenguaje posibilitará la introducción de su análisis desde la voz de la filósofa Judith Butler, quien toma los estudios de Lacan como referente determinando que el lenguaje es algo que determinará la subjetividad del individuo.

En este caso, la finalidad de investigar lo que el lenguaje contiene siendo sustantivo, entrará en diálogo con la mirada de Butler, debido a sus estudios críticos relativos a la desnaturalización de esos conceptos que intervienen de manera directa con el cuerpo y en su accionar, determinando los roles de poder. Como se sabe, Butler sostiene que es a través de la imposición de normas y por medio de actos performativos que la identidad se construye, y de allí ella dispone un re-planteamiento sobre los discursos vigentes. Desde este punto de vista, se comprende la necesidad de explorar el territorio del lenguaje para poder comprender su magnitud e impacto dentro del contexto de la formación de la psiquis y del cuerpo humano, para de ahí poder de-formar esa construcción en favor de una nueva mirada del lenguaje, que, si pensado en conjunto con los afectos, brindará una herramienta que permita transformar la visión de la educación en las artes escénicas.

En los capítulos anteriores de la tesis se ha puntualizado que desde la educación y la pedagogía se habla de una *crisis del teatro*, y que, sin embargo, en general no se ha puesto atención al lenguaje con el que los estudiantes coexisten en la primera fase de su entrenamiento actoral. En relación con las teorías de Judith Butler, es oportuno aclarar ahora

¹²¹ Gonzalo Da Costa Rodríguez, tesis: *Sujeto, Lenguaje y Discurso. Diálogos entre La Teoría De j. Lacan y la Filosofía*, Universidad de la República del Uruguay, Facultad de Psicología. https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfg_gonzalo_da_costa_ult.pdf, 8.

que, al referirse al impacto del lenguaje (y por ende de las palabras), no se puede separar su acción sobre la mente y el cuerpo del estudiante. En este caso, si tomamos como referente la clase de entrenamiento actoral, sería factible decir, a partir de la noción de Butler «el habla es en sí mismo una acción corporal»¹²² que el lenguaje en esta etapa funciona como un elemento constitutivo, formativo y de aprendizaje en el estudiante.

Normalmente, se supone que un docente selecciona su manera de hablar en función del *resultado* que espera, para que las palabras que expresa trabajen para ello, pero, ¿qué sucede si las palabras causan un efecto contrario y obstruyen el aprendizaje?, ¿de qué forma las palabras se activan en el cuerpo del estudiante? Lo que más llama la atención, es cuando los docentes empujan al estudiante a ver y pensar el teatro a través del entrenamiento como una forma inteligente, a través de la cual se pueda ganar un pensamiento político, óptimo para hacer del teatro un espacio y discurso interesante, pero lo hacen con palabras de burla, muy a menudo ofensivas e irrespectuosas, que cierra la puerta a cualquier tipo de pensamiento otro.

De esta manera se empieza a generar una vasta cantidad de pre-conceptos que transforman el pensamiento del estudiante y lo direccionan hacia una identidad que no es auténtica, y, además forzar su razonamiento hacia una dirección, es el cuerpo que termina siendo el más afectado.

Esta no solo es una manera de poner en juicio las capacidades de los estudiantes, sino también un tipo de violencia, ya que se les está exigiendo moldear una forma de conducta. A causa de un lenguaje no adecuado, que provoca sentimientos de vergüenza, inaptitud e insuficiencia, el cuerpo del estudiante empieza a formarse bajo circunstancias que lo van bloqueando y deformando (también por el deseo inconsciente de ocultar esos defectos). Es así que el lenguaje, en específico las palabras, se inscriben en el cuerpo del estudiante: esto parece insignificante, porque la mayoría del día hablamos y decimos muchas palabras, pero situados en el espacio del entrenamiento actoral las palabras y su sonoridad se convierten en un cuerpo más que acciona sobre el cuerpo del estudiante. En general, «ser herido por el lenguaje es sufrir una pérdida de contexto, es decir, no saber dónde se está»¹²³, en efecto,

¹²² Judith Butler, *Lenguaje, poder e identidad* (Madrid: Síntesis, 1997), 28.

¹²³ Butler, *Lenguaje, poder e identidad*, 19.

resulta crítico percibir una situación donde una especie de autoridad que educa para cuestionar al poder reprime el cuerpo del estudiante.

Si en el entrenamiento actoral el encuentro está supeditado por el estímulo de las palabras, según estas sean positivas o negativas será posible que el estudiante aprenda en libertad, lo que le brindará un conocimiento sensible en relación con su cuerpo, sus afectos y su contexto; o, caso contrario, aprenda para estar pendiente de la aprobación y la complacencia de la mirada externa que no le permitirá abrir su campo sensible para realizar nuevas propuestas escénicas. Sin embargo, ¿cómo se percata alguien que el lenguaje está afectando de manera positiva o negativa?

Lenguaje y vulnerabilidad

Hablando de la vulnerabilidad lingüística y en específico del daño lingüístico, Butler dice que «parece ser el efecto no sólo de las palabras que se refieren a uno sino, también del tipo de elocución, de un estilo -una disposición o un comportamiento convencional- que interpela y constituye a un sujeto».¹²⁴ En este sentido, las palabras mismas que se incluyen en el vocabulario van construyendo la personalidad y subjetividad del estudiante-actor-artista. El estudiante habita un territorio vulnerable al cursar los primeros años de actuación, un territorio donde los ideales se desmoronan, surgen nuevas verdades, se descolocan imaginarios, se deja de creer, se cuestiona, se fragmenta, aparecen grietas. Pero, esta gran deconstrucción es necesaria para re-construir, y aunque cada estudiante experimenta el cambio de manera única, el apoyo en el lenguaje que el docente maneje le facilitará el camino. Por lo tanto, es clave ese momento, porque de ello depende la confianza y libertad que construirá, y que, si no encontrada, hará que su cuerpo sufra una degeneración.

Cabe la aclaración de que esta noción de de-formación y de-generación se refiere al modo en el que estudiante se relacionará consigo mismo, con el otro y su contexto. Es aquí donde la función del lenguaje gana consistencia, su mecanización sólo permite ver uno de sus lados, desconociendo su efecto en otras circunstancias, de esta forma:

Afirmar que el lenguaje hace daño o, por citar la frase utilizada por Richard Delgado y Mari Matsuda, que “las palabras hieren” es combinar los vocabularios lingüísticos y los físicos (4). El

¹²⁴ Butler, *Lenguaje, poder e identidad*, 17.

uso del término “herir” sugiere que el lenguaje puede actuar de forma similar a aquello que causa un dolor físico o una herida.¹²⁵

En conclusión, si se observa y reflexiona sobre las varias críticas que se hacen a la teatralidad actual, se podría hasta afirmar que el lenguaje que usa en la fase del entrenamiento actoral tiene una fuerte responsabilidad, porque, limitando el estudiante a la repetición de lo que se afirma como positivo, no le ha permitido encontrar herramientas para modificar la escena teatral y su presencia dentro de ella. Es evidente que echar la culpa de la crisis al estudiante, reprochándole su incapacidad de *servir para la actuación* o de *no tener un don*, estaría fuera de lugar.

Así como se ha vuelto parte de la metodología el hecho de re-pensar las palabras y su acertado uso político, ¿por qué no dar la vuelta al discurso y educar para que las palabras no tengan un peso violento, que no afecten violentamente sino más bien de forma empática, y que el entrenamiento sea abordado por un lenguaje afectivo para atravesar a la teatralidad y su discurso con una nueva posibilidad de aprendizaje? El lenguaje sí marca la experiencia en el entrenamiento, y marca las imposibilidades que estarán presentes como esa voz que dice que no se puede. Así como señala Elaine Scarry en *The Body in Pain*, «la amenaza de violencia es una amenaza al lenguaje, a su posibilidad de hacer-mundo y hacer-sentido»¹²⁶.

El lenguaje afectivo para-en la pedagogía teatral

Dedo indicar que en este punto es necesario cambiar la frase *el lenguaje afectivo para-en la pedagogía teatral*, porque, si bien vimos a los afectos como adjetivo y al lenguaje como sustantivo, en esta parte no pueden funcionar de manera separada, es más: ambos se transforman en predicado ubicando como sujeto a la pedagogía teatral. Por lo tanto el lenguaje afectivo va a accionar-activar-movilizar a la pedagogía teatral en la fase de entrenamiento actoral.

Trataré de aclarar ¿por qué la necesidad de un lenguaje afectivo para-en la pedagogía teatral? En esta travesía he llegado a afirmar que el lenguaje afectivo también es una manera de discurso, así que vendría natural preguntarse ¿cómo y qué posibilita-habilita-dispone-

¹²⁵ Butler, *Lenguaje, poder e identidad*, 20.

¹²⁶ Elaine Scarry, cit. en Butler, *Lenguaje, poder e identidad*, 22.

activa? Sin embargo, esta sería una interrogante que se puede percibir más no resolver, porque no es lo que se pretende en nuestro contexto. En este punto ya no sólo se trata de la eficacia de la comunicación, es decir del mensaje, sino de algo más amplio. Es decir, lo que nos importa es como cada una de estas palabras, “lenguaje-afectivo-para-en-pedagogía-teatral”, lleva consigo una construcción que converge en un cuerpo humano, por lo tanto no se puede desconocer los efectos que estas palabras causan en el estudiante.

De este modo, en la pedagogía teatral que se plantea, el lenguaje afectivo no tiene que ver con la emoción sentimental que la televisión o los dispositivos tecnológicos muestran, más bien tiene que ver con el amor en y para la educación, con la búsqueda de una poética que cada estudiante pueda hallar empezando por la fase de entrenamiento actoral. Así como Inés Dussel reflexiona en el prólogo de *Maneras de querer* de Ana Abramowski, «el amor en la pedagogía [...] es una amor por la cultura, por las nuevas generaciones, por la acción de acompañar en el crecimiento a sujetos que conoceremos en parte, solo en parte, y a quienes dejaremos ir para que puedan hacer su propio camino de la mejor manera posible»¹²⁷. Esta cita, aunque habla de la pedagogía en general, bien podría tomarse para el campo teatral.

Cabe recordar que Abramowski habla desde la experiencia en la educación escolar, pero su teoría permite ser traspasada al contexto universitario porque, primero, desde el principio está sustentada en la observación con seres humanos. Además, es necesario pensar el contexto estudiantil y escolar en paralelo, ya que tanto un niño como un estudiante universitario se encuentran en una fase de descubrimiento, por lo tanto necesitan de una figura similar por el estado de cuidado, atención, sensibilidad y amor con el que hay que relacionarse y trabajar. Y para terminar, el estudiante que recibe herramientas óptimas en el entrenamiento actoral hoy, podría ser el docente de niños u otros estudiantes en el futuro.

¹²⁷ Abramowski, *Maneras de querer*, 14.

CONCLUSIÓN

Incidir con esta teoría en la pedagogía teatral universitaria brindaría enfoques que están por fuera de la sistematización tradicional llevada a cabo en las instituciones de cuarto nivel educativo. Por ejemplo, esta investigación me ha llevado a dar una mirada sobre aquellas experiencias que han permeado mi paso por la escuela de actuación, y no puedo negar que la nostalgia y la satisfacción recorren mis sentidos y desbordan en recuerdos, algunos duros y otros con cariño muy sentido. Así que, de cierta manera, el sentido de este análisis apela a la necesidad de tener en cuenta que la experiencia que vivimos los estudiantes en los salones de clases es vital, porque no es únicamente un paso para conocer y hacer amigos, es un instante de vida, un momento revelador, crucial y frágil, lamentable y satisfactoriamente. Por consiguiente, no se debería desconocer que «las emociones, las pasiones, los afectos, los sentimientos, inscriptos en relaciones sociales históricamente situadas, se construyen, se formatean, se educan, se regulan»¹²⁸. Este paso por el entrenamiento actoral construye quienes seremos en el futuro dentro de la escena teatral o en los salones de clases como docentes, haciendo posible la posibilidad de crear nuevos lenguajes de creación y educación.

En el pasado, a causa de que no se ha podido hacer una conjunción funcional entre el teatro y una educación académica, la educación ha hecho uso del teatro restringiendo su saber; el teatro y la educación han renegado el uno el otro, y no se han permitido dialogar; el teatro se ha conformado con el cumplimiento de requisitos institucionales. Todo esto refleja una problemática: no estaríamos hablando de crisis, sino de un sistema y de un teatro en desarrollo, si la pedagogía hubiera accionado en estos aspectos de forma eficaz.

Si se revisa la imagen de Boal sobre el *Árbol del Teatro del Oprimido* (fig. 2), se puede ver que no hay ningún elemento que no se conecte o actúe en relación con el sujeto: de esta forma, Boal nos demuestra que las relaciones mueven y activan, pero también potencian. Esto nos lleva a decir que, cuando nos referimos a un lenguaje afectivo para en la pedagogía teatral, no podemos dejar afuera a ninguno de los aspectos o sujetos que se ponen

¹²⁸ Ana Abramowski, tesis: «Los “afectos magisteriales”: una aproximación a la configuración de la afectividad docente contemporánea», Flacso, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina (2009), 17.

en relación, sea el docente, el estudiante o el contexto. Todos forman y se conforman para la transformación de nuevos métodos, o teatralidades. Muy a menudo nos hemos perdido en discursos que dan vuelta y vuelta, y esto no ha permitido relacionarnos afectivamente, así que puede suceder que estemos en el mismo espacio pero en este no ocurre la empatía. Es por esto que se debe poner en crisis la pedagogía impartida, porque detiene al estudiante en mecánicas formas teatrales y de este modo no posibilita una conexión con el entorno desde la subjetividad. Es decir, la mirada que define y da sentido al quehacer teatral se presenta marcada sólo por la razón, y además la razón de otros.

A través de Abramowski, he podido acercarme a la pedagogía que está movilizándose a Sudamérica, porque su reflexión es muy cercana a la experiencia acerca de la incursión de los afectos en la enseñanza que se da en nuestra región. De esta forma, en países como Colombia, Chile, Argentina, y en conexión muy frecuente con España, ha sido posible generar un movimiento que está activando los criterios sobre la educación y los afectos. Claro está que en su mayoría esta reflexión ha sido dirigida a la enseñanza escolar, pero eso no quiere decir delimitar un terreno, es más, quienes estamos cursando la universidad deberíamos poner interés en estos estudios para intervenirlos con nuestro contexto.

De la misma forma Abramowski, a través de su tesis escrita en 2009, pone en perspectiva la función del docente en cuanto al lenguaje afectivo, y relaciona los afectos que son significantes para sus estudiantes, cómo actúan y activan; es decir, la suya es una investigación encaminada a problematizar las relaciones afectivas que los docentes construyen con sus alumnos, y para ello presenta cuatro ítems que permiten hacer constar la presencia del tema de los afectos en la pedagogía:

a) Los dictados de las pedagogías psicológicas (Varela, 1991) desde hace varios años vienen contribuyendo a dar relevancia al plano afectivo en el campo de la educación. Tomando marcada distancia de las prácticas áulicas magistrocéntricas –consideradas autoritarias y verticales– afirman que es necesario vencer la distancia que separa a los maestros de los alumnos, creando y manteniendo espacios y momentos de intimidad. Estas pedagogías, además, recomiendan tener en cuenta no solo las calificaciones intelectuales sino también las características de la personalidad de los docentes. Dentro de las prescripciones de la psicología se encuentra el imperativo que indica que hay que “conocer a los chicos”, saber qué les pasa y qué sienten individualmente, más allá de su condición de alumnos. La consecución de este mandato también supone, para el docente, una dosis considerable de implicación personal y afectiva.

Este dictado resulta sugestivo porque no indica edades, plantea relaciones humanas y la forma en la que esta convivencia afecta a los individuos, es decir docente y estudiante. En otro sentido, presenta una ruptura de roles y de moldes, además que no plantea un resultado sino que pone a disposición de los sujetos su aplicación.

b) Otra cuestión que hace tiempo viene convocando a poner en el centro de la escena educativa al afecto es la comprobación de su supuesta falta: se dice que hay alumnos carentes de afecto –carencia deducida de malos comportamientos, de conductas agresivas, de problemas de aprendizaje o de datos de la composición familiar, entre otros indicadores– y esto obligaría a los maestros a brindarlo compensatoriamente, supliendo lo que la familia y otras instituciones no prestan. El cariño que falta se considera un cariño necesario para el desarrollo de las tareas escolares, para que la enseñanza y el aprendizaje sean posibles. Un nombre que recibe esta práctica docente de “dar afecto” es el de contención afectiva. Algo que se suele agregar a este diagnóstico es que, a partir del acto de “brindar afecto” (en sus variadas formas: acariciando, alimentando, escuchando problemas, curando heridas, sacando piojos, etc.), se estaría relegando la tarea específica de enseñar. Quienes impugnan esta modalidad del afecto magisterial –que forma parte de un fenómeno mayor llamado asistencialismo–, cuestionan que toda la actividad docente se reduzca a dar amor, pues esto implica un retroceso del perfil profesional: “Si se decide que el maestro simplemente ‘sustituya’ a la familia en el cumplimiento de ciertas tareas de contención afectiva o de orientación ético- moral (como es ciertamente el caso en ciertos contextos) el resultado es un retroceso en el perfil profesional de la actividad. La maestra ‘madre-sustituta’ está lejos de la maestra profesional especialista en enseñanza y aprendizaje de determinados contenidos culturales socialmente válidos.” (Tedesco; Tenti Fanfani, 2002:6-7).

Aquí se puede percibir que en la educación escolar se detentan problemas y se activan otros mecanismos para transformarlos, y me sorprende la humanidad de rescatar a los afectos como eje cambiante. Creo que el teatro ha perdido gran parte de su humanidad, son importantes diferentes aspectos como desde dónde propongo mi discurso, en caso de trabajar un personaje, si resalto o no, si el público entiende la propuesta teatral –y esto significa que es inteligente tanto el teatro como el espectador– y otros puntos más. Recuerdo a la profesora María del Rosario Francés en la clase de Laboratorio de Creación Teatral de 6^{to} nivel, haber reflexionado «¿por qué hablar de la violencia, ya mucho se ha dicho de ella que hemos olvidado hablar desde el amor?», de la misma forma, cuando ella al realizar el análisis de un

ejercicio nos dijo que «una obra de teatro no es buena cuando es uno de los actores el que sobresale, sino cuando todos trabajan relacionándose entre sí y por la obra».

c) La afectivización también tiene que ver con unos no novedosos estereotipos emocionales de la “buena” maestra que dicen: “Para ser maestra te tienen que gustar los chicos, tenés que quererlos”. “Un buen maestro es afectuoso, cariñoso, comprensivo, cálido”. “Un buen maestro tiene vocación por su tarea, siente pasión por lo que hace”. La elección de la carrera docente suele tener un fuerte anclaje afectivo. Según Alliaud (2005), además de las razones pragmáticas vinculadas a la estabilidad laboral, los maestros evocan motivaciones vocacionales iniciales –“siempre me gustaron los chicos”– o tardías, cuando “la vocación aparece después, en la felicidad que sienten durante el ejercicio profesional, lo cual confirmaría que, además de los motivos pragmáticos que los llevaron a elegir la profesión, existiría una vocación ‘auténtica’.” Un particular y preexistente afecto por los chicos fue y continúa siendo, para muchos jóvenes, motivo suficiente para elegir cursar el magisterio. Un afecto que, además de preexistente, se considera necesario para llevar adelante la ardua tarea de educar: “te deben gustar los chicos para ser maestra/o” es una sentencia de larga data, pero todavía efectiva. La expresión habla también de una ternura natural, espontánea que generarían los niños a los adultos que se disponen a enseñarles. En definitiva, el trabajo docente se elegiría y sostendría, principalmente, por traer consigo recompensas afectivas [...]. Algo para tener en cuenta, y no menor, es que esta afectivización magisterial suele recortarse contra el fondo de un pasado –siempre impreciso– en el que los docentes habrían sido distantes, severos, rígidos, fríos. El estereotipo acá sentencia: “Las maestras de antes eran rígidas, las de ahora son dulces y cariñosas”.

En este punto cabría decir que aunque no soy docente, la práctica con grupos humanos al dar un taller me ha permitido descubrir gusto con la relación entre el que guía y los participantes, en este caso. Sin embargo, esta relación nunca se reduce al “me gusta”. De esta forma noto que esa complejidad ha sido una de las pulsiones que ha llevado a plantear el tema de los afectos y, aunque no se trata de ser complaciente, el encuentro de seres humanos en el espacio de aprendizaje es gratificante.

d) Para analizar la progresiva afectivización de los escenarios pedagógicos no debemos perder de vista que la escena contemporánea también se ha afectivizado y que el amor está cada vez más tematizado. A la vez que es propio de la época aquello que Bauman (2005) bautizó como “amor líquido” (un amor frágil e inestable, que tiende al descompromiso y al corto plazo), vivimos un tiempo de inflación de lo afectivo y lo emocional, como si una suerte de magma sentimental se expandiera e inundara a las relaciones sociales en general. Así como hace unas décadas se nos

exigía ser obedientes y disciplinados, hoy se nos pide liberar nuestros “yoes”, expresarnos y expandirnos para ser auténticamente “nosotros mismos”. El maestro no es ajeno a estas incitaciones: a sentir, a revelar sus emociones íntimas, a desinhibirse, a acortar las distancias y a generar espacios y momentos de intimidad.¹²⁹

En este sentido se debe aclarar que el lenguaje afectivo para-en la pedagogía teatral no está planteado para *aflojar* el trabajo del estudiante en el entrenamiento actoral, y que en ningún caso se debe hacer confusión entre afectividad y sentimientos. En la educación teatral han existido sentimientos, sin embargo estos no han permitido su transformación. El teatro continúa su paso a las aulas bajo las mismas estructuras, y para poner más crítico el panorama, se estimó que un actor depende de la aprobación en sus evaluaciones. En relación con esto, cabe decir que en nuestro contexto en su mayoría los docentes de artes escénicas vienen del teatro y es por eso que educan desde lo que se ha concebido como teatro, y no lo que se ha preparado desde la docencia. De esta forma, si se hace una revisión ante la conjunción actor-docente, se podrá realizar una educación que apunte a circunstancias precisas y adecuadas a nuestra realidad. No se pretende resaltar que un actor-actriz no tenga las capacidades, tampoco de colocar a la institución académica en un mayor orden. Se trata de situar a la institución académica-docentes-estudiantes en un diálogo permanente que active la vivencia teatral con determinación y honestidad críticas. Así,

[...] “no hay práctica educativa posible sin demostración afectiva”. Dicho en palabras de Antonio Nóvoa: “A lo largo de las últimas décadas hemos estado prisioneros de un antagonismo entre relación y conocimiento: de un lado, una cierta liturgia pedagógica que privilegia los aspectos relacionales y afectivos; del otro, una cruzada antipedagógica que se limita a celebrar el pasado (¿cuál pasado?) Y el conocimiento (¿cuál conocimiento?).” (Nóvoa, 2006: 141).¹³⁰

*

En la actualidad se sabe que es importante que los alumnos aprendan lo que lleva a una encrucijada tecnócrata que pretende obtener currículums educativos de calidad. Por un lado se imponen modelos legislativos que establecen una enseñanza determinando los contenidos en materias y modelos de evaluación, de hecho excluyendo a los estudiantes como

¹²⁹ Abramowski, *Maneras de querer*, 20-22.

¹³⁰ Ana Abramowski, tesis: «Los “afectos magisteriales”», 51.

parte importante debido a la rendición de cuentas que se deben presentar. El desafío sería tener la capacidad de proponer acciones educativas para una visión más global. En este caso, prefiero no nombrar modelos porque sería caer en el mismo camino de responder a políticas del sistema que defienden intereses particulares, es por eso que me refiero a acciones que correspondan a lo cualitativo del aprendizaje y que involucran a la institución-docente-estudiante. ¿De qué sirve seguir con modelos del siglo pasado, con experiencias tan distantes sobre métodos, si el estudiante al entrar en contacto con la sociedad encuentra que existen grandes diferencias y que sus conocimientos técnicos no dialogan con sus circunstancias?

Sin embargo, hablar de Antonin Artaud, Jacques Lecoq, Jerzy Grotowski, Konstantín Stanislavski, Bertolt Brecht, Gordon Craig, Vsévolod Meyerhold, Paulo Freire, Augusto Boal, por decir algunos, es traer a escena sus palabras que quedaron guardadas en la atemporalidad. En este sentido, son palabras únicas y tan propias que maravillan al repasarlas y entrar un poco en la experiencia vivida por cada uno de ellos. En sus tiempos, cada uno observó y percibió lo crítico de su época y lo transformó en su poética. Y aunque ahora son otras las pulsiones temporales existe una conexión que bien podría establecerse y es la del trabajo con el otro a partir de la observación en la búsqueda de acciones críticas sin desconocer la subjetividad del estudiante y que estén activadas por un lenguaje afectivo.

*

Podría decirse que esta investigación-observación empezó por una pulsión respecto a las palabras y su peso en el cuerpo-pensamiento del individuo, luego cuando era necesario establecer el tema de tesis lo delimité en el lenguaje afectivo para-en la pedagogía teatral, sin embargo, me he dado cuenta a lo largo de este recorrido que si estamos en la era de la re-definición de discursos, de conceptos, de las disciplinas, de volver a la primigenia de las cosas ¿por qué no re-tornamos a una primigenia del teatro?

Cuestionamos la forma de hacer teatro en la actualidad, es casi como convivir con una crisis que asusta y perturba a quienes estamos en la escena teatral: se *regaña* y *reclama* al espectador sobre sus gustos y preferencias escénicas, se *juzga* al actor que busca sus espacios para desarrollar su teatralidad, se *dice* que el teatro contemporáneo es vacío, pero de dónde viene toda esa crisis si no es del antes que ya existe, de lo que se ha venido haciendo, de las repeticiones que han encontrado en la escena teatral un espacio cómodo. Es la receta

la que ya no se ajusta a los discursos y al hacer teatral. Por lo tanto, como primera conclusión puedo decir que debe generarse un cuestionamiento sobre la repetición de modelos *vacía*. Se ha pretendido abarcar grandes discursos dentro y por el teatro que se ha dejado al margen el sentido del teatro, es como si copiar una modelo resuelve y rescata al teatro, olvidando y callando las posibles voces que podrían surgir.

Existen grupos que al margen (sin apoyo estatal o institucional) han encontrado su expresividad, libertad y autonomía, grandes montajes hemos podido ver y compartir a través de los festivales que se realizan en la ciudad o a través de las redes sociales, pero esperar hacer algo similar, resulta regresar a lo mismo. Aquello que se vuelve tendencia o moda y que es tomado por la sociedad para ser ejemplo y de ahí imitarlo se vuelve en algo vano, porque no le permite al estudiante-actor la acción de transformar lo que él utilizaría como una referencia. Tomar algo no está mal (no es un asunto moralista), pero si se queda en lo mismo y en la repetición se vuelve estático y con el tiempo en algo muerto.

Si hay que re-pensar el teatro, ¿por qué no se lo ha hecho a través de su primigenia, aquella del encuentro entre docente y estudiante? Figuras hermosas que si se comunican con empatía podrían transformar el mundo, que si permiten la intervención y acción de un lenguaje afectivo podrían dar un giro a la educación y a la pedagogía teatral.

¿Por qué la institución académica, como la Universidad de las Artes no innova a través de este medio la educación de las artes en general?

Desde sus orígenes en el teatro se habla de la violencia y del conflicto, y con el paso del tiempo se ha generado y radicado la creencia de que a través de la comunicación violenta se fortalecerán y potenciarán los conflictos intelectuales y actorales del estudiante, pero se ha caído en un abismo que ha conformado estudiantes en eterna espera de la aprobación de sus docentes y actores con miedo. Para ello la segunda conclusión sería que, si el estudiante ante sus vacíos y frustraciones toma al docente como un modelo por imitar, puede caer en el error de copiar desde el lenguaje. El discurso y la manera de comunicarse con los demás será una muestra de cómo él fue tratado y estimulado, y cómo llevó su proceso de entrenamiento.

Finalmente, la tercera conclusión sería que un lenguaje afectivo para-en la pedagogía teatral irrumpiría con el contexto, por lo tanto, le daría al teatro la potencia de una de sus características: la de revelar lo que ocurre en la sociedad y la de activar discursos transformadores y activos para ser re-pensados. Un estudiante que ha sido estimulado por su

docente tiene y contiene las herramientas para que él descubra cómo se puede ser creativo. La pedagogía teatral a través del lenguaje afectivo podría construir nuevos relatos, forjando la memoria y nuestra capacidad de entender y existir en el mundo.

Ojalá un día se pueda construir una teatralidad palabra a palabra, en el sentido de que estas ya no serían expuestas de manera mecánica y con valor determinístico, sino que se puedan seleccionar para que tengan una relación directa con nuestro universo interior y creativo. Así, tal vez, nuestra capacidad cognitiva no se desarrollaría separada de nuestros afectos, y por el contrario nos mantendríamos atentos, concentrados y seríamos más creativos, porque podríamos construir una energía transformadora que viene del lenguaje afectivo.

BIBLIOGRAFÍA

- Abramowski, Ana. Tesis: «Los “afectos magisteriales”: una aproximación a la configuración de la afectividad docente contemporánea», Flacso, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina (2009).
- Abramowski, Ana. *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires, Paidós, 2010.
- Abramowski, Ana. *Pedagogía. Recursos para el acompañamiento a docentes noveles*, 2011. <https://cedoc.infed.edu.ar/upload/Pedagogia20Recursos20para20el20acompaniamiento2.pdf>.
- Abramowski, Ana. «La afectividad docente: narrativa sentimental, trabajo emocional y atmósferas afectivas en la labor de los maestros en argentina (1920-1940)». *Revista Brasileira de Historia da Educação* V. 18, 2018: 1-21. <http://www.scielo.br/pdf/rbhe/v18/2238-0094-rbhe-18-e019.pdf>.
- Abramowski, Ana, Santiago Canevaro. *Pensar los afectos: aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento, Ediciones UNGS, 2017. <http://flacso.org.ar/wp-content/uploads/2017/09/Pensar-los-afectos.-resumen.pdf>.
- Acuña Rojas, Jorge. «La teoría spinoziana de los afectos humanos explicada a partir de las leyes del movimiento de Newton». *Rev. Filosofía Univ. Costa Rica*, LVII (147), Enero-Abril 2018: 11-22. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filosofia/article/view/35069/34616>.
- Artaud, Antonin. *El teatro y su doble*. Barcelona: Edhasa, 2001.
- Biesta, Gert J. J. «Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro». *Pedagogía y Saberes* 44, 2016: 119-129. <https://doi.org/10.17227/01212494.44pys119.129>.
- Biesta, Gert J. J. *El bello riesgo de educar. Cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto*. Madrid: Ediciones SM, 2017.
- Biesta, Gert J. J. «¿Cuál es la tarea de la educación? Despertando el deseo de querer existir en el mundo de una manera adulta». *Pedagogía y Saberes* 50, 2019: 63-74. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/9499>.

- Biesta, Gert, Carl Anders Säfström. «Un manifiesto por la educación». *Praxis educativa*, Vol. 22, N° 2, mayo-agosto 2018: 20-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6493105>.
- Butler, Judith. *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis, 1997.
- Calvache López, José Edmundo. «El Papel Del Educador En El Pensamiento De Paulo Freire». Ponencia en el I Congreso internacional de pensamiento Latinoamericano: “La construcción de América Latina”. Disponible online: <https://es.scribd.com/document/235510198/El-Papel-Del-Educador-en-El-Pensamiento-de-Paulo-Freire>.
- Cardona, Patricia. «La Poética De La Enseñanza». *PÓD*, v.7, n. 14 (nov. 2017): 8-22. <https://www.eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos/article/view/561/pdf>.
- Da Costa Rodríguez, Gonzalo. Tesis: *Sujeto, Lenguaje y Discurso. Diálogos entre La Teoría De j. Lacan y la Filosofía*. Universidad de la República del Uruguay, Facultad de Psicología. https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfg_gonzalo_da_costa_ult.pdf.
- Del Sarto, Ana. «Los afectos en los estudios culturales latinoamericanos. Cuerpos y subjetividades en Ciudad Juárez». *Cuadernos de literatura*, nº32, Julio-Diciembre 2012: 41-68. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cualit/article/view/4060>.
- Féral, Josette. «La Escuela de la Actuación». En *Teatro, Teoría y Práctica Más Allá de las Fronteras*. Buenos Aires: Galerna, 2004. https://docuri.com/download/training_59c1dc16f581710b286874a5_pdf.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI / Montevideo: Tierra Nueva, 1973.
- García-Huidobro, Verónica. *Manual de Pedagogía Teatral*. Santiago de Chile: Los Andes, 1996.
- Giordan, André. «Interés didáctico de los errores de los alumnos», *Enseñanza De Las Ciencias* (1985): 11-17. <https://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/50800/92776&a=bi&pagenumber=1&w=100>.

- Guanche Martínez, Adania S. «Las relaciones entre lo cognitivo y lo afectivo en el aprendizaje», *Iberoaméricadivulga*, 27 de septiembre de 2015. <https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Las-relaciones-entre-lo-cognitivo>.
- Guattari, Félix. *Caosmosis*. Buenos Aires: Manantial, 1996.
- Vicente Hernández Pedrero. Reseña: «Camps, Victoria: “Spinoza. La fuerza de los afectos”, *El gobierno de las emociones*, Herder, Barcelona, 2011». *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, Vol. 29 Núm. 1, 2012: 370-373. <https://revistas.ucm.es/index.php/ASHF/issue/view/2267>.
- Laferrère, Georges. «La pedagogía teatral, una herramienta para educar». *Educación social*, N° 13 (1999): 54-65. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/viewFile/144501/383474>.
- Lara, Alí, Giazú Enciso Domínguez. «El Giro Afectivo». *Athenea Digital* 13 (3), noviembre 2013: 101-119. <https://atheneadigital.net/article/viewFile/v13-n3-lara-enciso/1060-pdf-es>.
- Lecoq, Jacques. *El cuerpo poético: una pedagogía de la creación teatral*. Barcelona: Alba, 2003.
- Loaiza Zuluaga, Luis Fernando. «Hacia Una Poética Del Docente». *Revista Colombiana de las Artes Escénicas*, Vol. 5, enero-diciembre 2011: 83-92. http://vip.ucaldas.edu.co/artescenicas/downloads/artesescenic5_8.pdf
- Moraña, Mabel. «Postscriptum: El afecto en la caja de herramientas». En Mabel Moraña, Ignacio Sánchez Prado, eds. *El lenguaje de las emociones: afecto y cultura en América Latina*. Madrid: Iberoamericana, 2012: 313-337.
- Mora, Ana Sabrina. «Aportes de perspectivas analíticas sobre performance, performatividad, cuerpo y afecto para la comprensión de la producción de sujetos generizados en la escuela». *Cadernos Cedes* [online], v. 37, n. 101, abril 2017: 131-144. <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v37n101/1678-7110-ccedes-37-101-00131.pdf>.
- Mulsow, Gloria. «Desarrollo emocional: impacto en el desarrollo humano». *Educação*, vol. 31, núm. 1, enero-abril 2008: 61-65. <https://www.redalyc.org/pdf/848/84806409.pdf>.
- Nielsen-Dhont, Anita. «Afecto y cognición». *Renglones* 45, abril-julio 2000: 25-30. <http://hdl.handle.net/11117/517>.

- Pérez Porto, Julián y Ana Gardey. «Aprendizaje», *Definicion.de*. 2008, actualizado 2012. <https://definicion.de/aprendizaje/>.
- Sánchez, José Antonio. «Dosier “Scanner”. Investigación y experiencia. Metodologías de la investigación creativa en artes escénicas». *Estudis escènics* 35, 2009: 327-335. <https://www.raco.cat/index.php/EstudisEscenics/article/view/252850/339588>.
- Stanislavski, Konstantín. *El trabajo del actor sobre si mismo en el proceso creador de la vivencia*. Barcelona: Alba, 2010.
- Raffino, María Estela. «Aprendizaje», *Concepto.de*. 2018. <https://concepto.de/aprendizaje-2/>.
- Ruiz, Borja. *El Arte del Actor en el Siglo XX. Un recorrido teórico y práctico por las vanguardias*. Bilbao: Artezblai, 2008.
- Tébar Belmonte, Lorenzo. «Educar hoy es, ante todo, humanizar –Hacia una pedagogía mediadora con rostro humano». *The New Pedagogical Paradigm Project*, 2012. <https://sites.google.com/site/allourchildrencanlearn/home/educar-hoy-es-ante-todo-humanizar--hacia-una-pedagogia-mediadora-con-rostro-humano--lorenzo-tebar-belmonte>.
- Vázquez Lomelí, Carlos Manuel. «Pedagogía teatral. Una propuesta teórico-metodológica crítica». *Calle14*, vol. 3, núm. 3, julio-diciembre 2009: 60-73.
- Vieites García, Manuel Francisco. «La Construcción de la pedagogía Teatral Como Disciplina Científica». *Revista Española de Pedagogía* vol. 71, no. 256, septiembre-diciembre 2013: 493-508. <http://www.jstor.org/stable/24751155>.
- Vieites García, Manuel Francisco. «La pedagogía teatral como ciencia de la educación teatral», *Educação & Realidade*, vol. 42, n. 4, oct.-dic. 2017: 1521-1544. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362017000401521&lng=es&nrm=iso
- Vygotsky, Lev Semiónovich. *Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Antonio Machado Libros, 2010.

Páginas web consultadas

- <https://concepto.de/que-es-lenguaje/>
- <https://definicion.de/aprendizaje/>
- <https://definicion.de/educacion/>
- <https://definicion.de/ensenanza/>
- <https://es.scribd.com/read/282750489/En-busca-del-sentido-de-la-educación>
- <https://glosarios.servidor-alicante.com>
- <https://segapblog.files.wordpress.com/2014/02/preterito-indefinido-pdf.pdf>
- <https://sites.google.com/site/allourchildrencanlearn/home/educar-hoy-es-ante-todo-humanizar--hacia-una-pedagogia-mediadora-con-rostro-humano--lorenzo-tebar-belmonte>
- <https://www.significados.com/aprender/>
- Humberto Maturana, Emociones y Lenguaje En educación y Política. Ed. Dolmen
Ensayo Edición: Décima 2001 ISBN: 956-201-087-1
<https://es.scribd.com/document/7397629/Humberto-Maturana-Emociones-y-Lenguaje-en-Educacion-y-Politica>

Multimedia en línea

- Acaso, María. *¿Cómo cambiar el paisaje de la educación?* TEDxBarcelonaED.
<https://youtu.be/ZFWG8zBmUXM>
- Barrera Ramón. *Sorprendizaje: ¿Cómo acabar con una educación aburrida?*
TEDxSevilla <https://youtu.be/FXTQq7Ojp94>
- Bullying en las artes: Profesores que humillan a sus alumnos. Salvador Govea en Educación Musical, Músicos en México, Podcast, Profesión Musical 14 octubre, 2016 1,069 Words. <https://salvadorgovea.com/2016/10/14/bullying-en-las-artes-profesores-que-humillan-a-sus-alumnos/?fbclid=IwAR3rSSvuA9v-o0uLPh5mm-bO7mvKK1Qs9DWSW1130oPdfJ77h8eG3aQYag>
- Fanfani la autoridad del maestro <https://www.youtube.com/watch?v=dyf8L8qY8LQ>
- Paulo Freire – Pedagogía. Planteamiento de Paulo Freire sobre la Pedagogía.
https://www.youtube.com/watch?v=zwri7pO8UHU&feature=youtu.be&fbclid=IwAR3jPShLh320uhNjoap6eBYrFsoYli_0pOglZPczbRD1fgZEPZ7GZpWkOdQ