

Aporte del ejercicio de la meta observación y el enfoque de la performatividad a la formación teatral

Contribution of meta observation and performativity approach on theatre high school education

Karina Ramírez

Universidad Academia Humanismo Cristiano¹

Resumen

El presente artículo instala la pregunta sobre los planteamientos pedagógicos de profesores y profesoras que enseñan actuación a nivel profesional en espacios universitarios en Chile. Tras constatar y problematizar la escasa formación y preparación pedagógica en actores y actrices que ejercen la docencia en el ámbito universitario, el artículo propone herramientas del mismo ejercicio de la actuación y la performatividad como impulsos para abrir nuevos espacios pedagógicos que superen reproducción del rol tradicional que es asumido muchas veces por los y las docentes, asociado a una serie de ideas pre-existentes y escasamente discutidas sobre educación, actuación y el rol del “maestro” en el arte del teatro.

Palabras clave: docencia universitaria, formación teatral, performatividad en la enseñanza

Abstract:

The following article questions the pedagogical approach of actors and actresses who teach acting lessons at university level in Chile. After accounting the scarce pedagogical preparation in actors and actresses who teach in university, the article indicates a way in which the acting exercise and specially the concept of performance, may open pedagogical spaces which help actors and actresses go beyond the traditional teacher role which is based on non-reflective prejudices about education, acting and the role of the acting teacher.

Keywords: teaching in high school education, theatre training, performativity in education

¹ kramirez@academia.cl

Introducción

Esta investigación busca aportar a la innovación en la práctica de la enseñanza profesional del teatro a partir de la observación del ejercicio docente, cabe mencionar que todo enunciado expuesto tiene directa relación con la experiencia y criterio de la investigadora.

En Chile, no existen experiencias sistemáticas orientadas a la formación pedagógica en esta disciplina, fundamentalmente en el ámbito de la educación profesional, por lo que los profesores de Teatro tienden a ser profesionales que se destacan como creadores y artistas pero generalmente sin conocimientos específicos de pedagogía. Esta investigación postula que, a la hora de enfrentarse a la enseñanza, los y las docentes se sitúan desde un rol tradicional del mismo, centrado en la transmisión y reproducción de conocimiento experto. Esta práctica se repite generación tras generación, ya que cada actor o actriz construye su “ser docente” de la manera en que ha aprendido que “debe” serlo.

Esta forma responde a lo que Freire denominó una lógica bancaria y, al llevarla a la disciplina teatral, se traduce en una pérdida de riqueza en el proceso de aprendizaje. Se puede hipotetizar que una de las causas de la deserción de estudiantes de Teatro en primer y segundo año tiene relación con las debilidades pedagógicas, que desde el “deber ser” actor y docente puede confundir la promoción de un estándar de excelencia con sobre-exigencia y falta de diálogo, enseñando a los y las estudiantes que esta es la manera de “ser actor” y de “ser docente”. La falta de diálogo y apertura a la co-creación genera desencuentros: docentes que no escuchan a sus estudiantes y estudiantes que resisten la autoridad docente.

En los años recientes, la Escuela de Teatro de la U. Academia de Humanismo Cristiano ha vivido un proceso de creciente cuestionamiento a las metodologías y prácticas docentes. Tanto a nivel de estudiantes como de practicantes de la disciplina, surgen voces que cuestionan la falta de diálogo y la tendencia al autoritarismo en el mundo artístico y en la enseñanza de las artes. Desde mi experiencia como estudiante y profesora ayudante, ofrezco mi mirada sobre las metodologías de los y las docentes, considerando que hasta donde he podido observar, los espacios de reflexión y diálogo entre participantes de una clase (docentes y estudiantes) enriquecen la formación. Muchas veces fui testigo del apremio por traspasar la información y el conocimiento en los acotados tiempos de cátedra, sin espacio a la reflexión. Este apremio, en lugar de facilitar el aprendizaje, lo obstaculiza. La reflexión resulta fundamental para que el aprendizaje ocurra como una experiencia significativa y transformadora no sólo para los y las estudiantes sino también para los y las docentes.

Para dar cuenta de esta perspectiva y hallazgos, el relato que aquí presento está basado en la reflexión teórica sobre observación, procesos reflexivos y performatividad, para luego ofrecer posibilidades metodológicas a partir de un proceso de investigación auto-etnográfico. Esta metodología considera como parte fundamental de la evidencia y de la acción investigativa la meta-observación del propio actor, que a partir de la reflexión sobre su experiencia logra identificar nuevas posibilidades de aprendizaje para el ejercicio de su actoría como artista y como docente.

Meta observación y procesos de aprendizaje en el mundo del Teatro, problemas y desafíos

La observación es una de las formas básicas a las que recurre el ser humano para aprender. Más allá de mirar, observamos desde pequeños la forma en cómo nuestros pares y cercanos se relacionan; así nos vamos formando y adquiriendo distintas formas de relacionarnos. Según lo que vamos observando y a quienes vamos observando construimos nuestra manera de habitar el mundo. Así lo plantea un estudiante en la investigación de Aedo, Peredo y Schaeffer (2017) sobre los aportes de la meta-observación y la perspectiva del actor-red en el ejercicio pedagógico:

Estoy con otros y esto que está sucediendo en este largo camino, algunos se van y otros llegan a nuestras vidas; y por lo tanto todos recibimos fragmentos de otras personas que nunca conocimos, pero que están en algún lado, habitando en la persona que está frente a nosotros (Aedo, Peredo, & Schaeffer 16).

Aun tratándose de un fenómeno colectivo y entramado, “lo observado” por cada actor resulta intransferible, ya que “el lugar” desde donde observamos ha sido construido de manera particular por la experiencia, los aprendizajes, la corporeidad, las disposiciones emocionales, el territorio, etc., de cada actor. Por esta razón, lo que observo no es necesariamente lo que otros ven en una misma situación. Tal como afirma Echeverría: “Pensamos que nunca podemos decir cómo las cosas realmente son: sólo podemos decir cómo «nosotros» las interpretamos o consideramos.” (Echeverría 25) Desde esta premisa, habitamos constantemente en la subjetividad: no existen verdades absolutas, sino versiones. Lo observado/compartido lo establecemos en base a recurrencias y hábitos y no se refiere a una esencia o naturaleza fija del fenómeno observado. Por ejemplo, una sala de clases no existe como tal; son los actores que la habitan los que la convierten en ello, dándole forma de manera recurrente, hasta volverla “evidente”. a (Echeverría 114) llama a “transparencia” a aquello que se vuelve habitual de tanto actuarlo; y al mundo compartido por recurrencia, “contexto de obviedad”.

Gracias a esta capacidad co-creadora del observador humano como actor, es posible encontrarnos y comunicarnos por medio de la puesta en común de nuestras interpretaciones y de nuestras acciones: “Nuestras acciones revelan nuestra forma de ser. No cuestionamos esto. Comprendemos la importancia de observar las acciones humanas para comprender cómo son los humanos.” (Echeverría 29).

Estas premisas en el trabajo del actor/actriz son fundamentales. El ejercicio de la observación es primordial, ya que desde ahí parte la creación, ya sea de un personaje, de una historia o una idea; pueden variar situaciones o circunstancias según lo que la creación requiera, dando lugar a realidades y posibilidades múltiples; y estas realidades y posibilidades son ofrecidas al

espectador, que a su vez observa activamente, co-creando interpretaciones y significados también múltiples.

A fin de dialogar y conectar con estas multiplicidades, el proceso creativo requiere indagar en el propio actor y su mirada del mundo, que es develada en la creación. Es fundamental para un actor (en el sentido artístico y social), observar cómo y desde dónde observa lo que observa; explicitar aquellas transparencias, recurrencias y obviedades que lo hacen verosímil, a fin de reconocer lo que le es posible y lo que no, dada su manera de habitar-observar el mundo y tensionar sus propias barreras. En este ejercicio de recursividad podremos descubrir nuestra propia condición de “personaje creado”, constituido por actos de habla, disposiciones emocionales y disposiciones corporales como lo indican Maturana y Echeverría, desde donde observa y da forma a otros personajes. Necesitamos saber quién somos si queremos interpretar e interpelar a otros: reconocernos a nosotros mismos, con nuestras características y transparencias, para descubrir al “personaje” que hemos aprendido a ser.

La premisa del actor que es capaz de observarse a sí mismo como condición del ejercicio teatral en su dimensión no sólo narrativa, sino corporal y emocional (afín a la perspectiva de Artaud, en “El teatro y su doble”) requiere un proceso de exploración y autodescubrimiento. Dicho proceso no tiene fin, puesto que refiere no a la búsqueda última del ser, sino a un constante descubrir del “estar siendo”; o estar “actuando”. Echeverría cuestiona la deriva metafísica del ser como fenómeno trascendente y esencial; por consiguiente, de naturaleza última y fija. Siguiendo a Heidegger, plantea en cambio la posibilidad de reconocer la condición humana como inmanente, como un “estar siendo”. La condición humana como fenómeno “actoral-inmanente”, como acción de ser que no existe fuera de la acción considera al actuante como observador y creador de mundos, en influencia recíproca o co-presencia con todos los actores. De allí que el proceso de conocer, observar y aprender, resulte continuamente inacabado. Argumentos presentados por Clarck & Macphie

Esta perspectiva podría ser clave en la formación de un actor/ actriz, ya que abre la posibilidad a la reflexión de su condición más profunda como actor humano. A esto se refiere el ejercicio de meta-observación: el actor es capaz de observar cómo está siendo actor, tanto de su vida como de su quehacer actoral. Es en este ejercicio que observo mis distintas “transparencias” (Echeverría 114), como maneras habituales de actuar-observar-crear mundos. Al reconocer que habito en estas recurrencias, puedo observarlas e identificarlas, desnaturalizándolas. Al observarlas, la transparencia se “quiebra” y abre la posibilidad a elegir cursos de acción: “Sólo cuando esta acción transparente se ve interrumpida, emerge la acción racional.” (Echeverría 114).

La meta-observación nos permite romper la transparencia del “ser” que creemos ser y podemos vislumbrar en cada ocasión de qué personaje estamos siendo como actores y actrices. Descubro que en distintas instancias de la vida, soy distintos personajes, según el entorno en el que me encuentro, y todos estos personajes me forman a mí como actor/actriz de mi propia obra: mi vida. Si un personaje de los que estoy siendo en cierta instancia no me acomoda ¿Qué debo hacer con esto? ¿Quiero cambiarlo y para ello, declaro un “quiebre” en el guión de mi personaje y/o en el contexto que lo hace posible? O ¿prefiero vivir con este personaje porque he aprendido a decirme a mí misma que “yo soy así”? Como nos propone Echeverría, “Al declarar nuestra insatisfacción con las cosas tal como están, tenemos ahora

la opción de cambiarlas, de hacerlas diferentes. Los quiebres generalmente implican el juicio de que las cosas podrían haber sido diferentes.” (Echeverría 113). A partir de estas preguntas podemos cuestionar nuestro “ser docente” como personaje que puede hacer unas cosas y no otras; y el “mundo a la mano” (Maturana 7-9) que trae este personaje en su actuar. Con este fin, la investigación autoetnográfica constituye un espacio de aprendizaje para la meta-observación personal, donde es posible desafiar nuestros personajes de docentes y estudiantes, develando sus transparencias y abriendo nuevas posibilidades de acción, creación y encuentro con otros y otras.

El “personaje” docente en la formación teatral

La docencia teatral presenta complejidades distintas al ejercicio teatral, a pesar de la coherencia entre este enfoque co-creador del actor con la disciplina actoral propiamente tal. Como se esbozaba al inicio, en mi experiencia como estudiante y como ayudante de cátedra he observado que en diversos casos los docentes de teatro tienen deficiencias significativas en su desempeño pedagógico. Se les convoca a realizar clases por su reconocido desempeño actoral, dramático o en dirección, pero en relación a la docencia, es en la práctica que se van formando, ajustándose, por lo demás, a las exigencias y enfoques de las distintas instituciones donde se desempeñan.

El “personaje del profesor” que adoptan los docentes de las artes escénicas, generalmente en una primera instancia, habita la “transparencia” de la educación bancaria. La educación bancaria se caracteriza por un enfoque racional, técnico e instrumental donde el actor docente se constituye como explicador (Ranciére 3 -6) de las premisas y estándares de ser y deber ser, propios de la disciplina, como guion conocido. Así, defienden verdades absolutas, no se permiten el error, tampoco lo permiten en sus estudiantes, generalmente son severos y con poco sentido del humor: “el adulto se posiciona en su rol de profesor-profesora y pierde también la posibilidad de aprehender del joven que tiene enfrente, sin llegar a plantearse la posibilidad de juntos construir comunidad”. (Duarte 64)

Esto resulta evidente cuando este personaje-docente participa de comisiones evaluadoras: generalmente el personaje del docente no se dedica a observar la propuesta creativa como espectador abierto al asombro o al disfrute, sino que centra la mayor parte de su atención en develar los errores de los y las estudiantes. “Si un docente, sólo se preocupa de la dimensión técnica del aprendizaje, del progreso intelectual, del éxito académico del aprendiz, estará olvidando los principios básicos de la relación humana y de un ejercicio profesional responsable.” (Guerra 77)

Por lo demás, es posible que este personaje docente esté sostenido por el miedo, considerando las distinciones emocionales de Susana Bloch (2008) y Echeverría (2005). En Chile existe un contexto laboral, económico y político poco favorable al ejercicio profesional de las artes, lo que genera competitividad y una premisa de “excelencia” sostenida más por la auto exigencia que por la colaboración entre pares. El personaje del actor docente, por tanto, habita “transparentemente” estos miedos y exigencias; y lo que comparte con sus estudiantes. Es muy fácil hacer como que aprendo, por miedo a decir que no lo estoy haciendo, pero ¿Los estudiantes aprenden realmente en nuestras clases?

Adicionalmente, en el actor docente existe un supuesto jerárquico instalado del “deber ser” docente, superior e intachable, aprendido a su vez de la observación de los docentes presentes en su historia escolar y académica. Existe una herencia de cómo ser docente artista que muchas veces se confunde por el rigor que debe tener el oficio de las artes, lo que resulta contraproducente al aprendizaje del actor-estudiante.

Otra dimensión del miedo en el personaje docente es la contención de la vulnerabilidad: al ser el Teatro una disciplina de práctica constante, vemos a docentes sosteniendo el personaje controlador, invulnerable y libre de errores de manera igualmente constante. Esta tensión, en lugar de facilitar el aprendizaje, lo limita.

Si las emociones definen el espacio de acciones posibles de realizar, entonces las emociones constituyen el aspecto de mayor relevancia para facilitar los aprendizajes en educación: emociones positivas o gratas permitirán la realización de acciones favorables para el aprendizaje, emociones negativas o no gratas no lo permitirá (Ibáñez 32).

Esto no quiere decir que todo en el aula esté permitido; evidentemente, se requieren estándares y contextos. Más bien, esto supone la necesidad de una mayor versatilidad y un repertorio emocional más amplio del personaje-docente, en aras de la diversidad, la profundización democrática, el aprendizaje colaborativo y la aceptación de la complejidad del proceso de aprendizaje. En definitiva, y en lenguaje actoral, es necesario ampliar el repertorio.

Los actores/actrices pedagogos muchas veces olvidamos nuestra condición de actor/actriz en la construcción de nuestro ser docente como personaje; y acotamos el repertorio a la educación bancaria y convencional que hemos recibido e impera en el sistema educativo. A fin de “romper esta transparencia”, la meta observación sería una herramienta necesaria tanto para el estudiante de artes como para el docente de las artes para re- conocer (se) en su condición de actor y trascender el personaje de maestro explicador-estudiante receptor. Si las clases no están tomando el rumbo del aprendizaje, yo como docente actor/actriz debería tener la capacidad de variar mi forma de ser enseñar en búsqueda de un dialogo con la clase, ampliando el repertorio del “ser docente” en aras de un aprendizaje más colaborativo. De hecho, “si cambia mi estructura, cambia mi modo de estar en relación con los demás y, por lo tanto, cambia mi "lenguajear". Si cambia mi "lenguajear", cambia el espacio del "lenguajeo" en el cual estoy y cambian las interacciones en que participo con mi "lenguajeo". (Maturana 17)

Hacia un aprendizaje colaborativo en la docencia de teatro

En la formación artística, la autonomía de los y las estudiantes resulta fundamental para el desarrollo de la creatividad. Esta premisa, aunque contradictoria con el “personaje” docente antes descrito, constituye una oportunidad para la transformación de los modelos de aprendizaje convencionales, más impositivos y fragmentarios (Morín 27-29). Los contenidos en múltiples ramos pueden variar según el interés de la clase e incluso los grupos, ya que al instruir artistas, se espera fortalecer su capacidad para levantar sus propias propuestas e ideas, que tengan distintos motores de creación y los descubran, que sepan qué quieren decir “El estudiante debe alcanzar, además de la profesional, una formación sintética lo más amplia posible. Lo ideal es que sea preparado no sólo como especialista nuevo, sino como hombre

nuevo.” (Kandinsky 15)

Es por esto, que al explorar otras posibilidades del personaje-docente, es posible abrir el dialogo con los y las estudiantes, e incluso, partir la cátedra indagando cuáles son sus intereses dependiendo de la materia que se debe pasar y qué esperan aprender, para así lograr una planificación que recoja e integre los intereses de los y las estudiantes “La idea de planificar junto con los alumnos, es muy importante en la creación de un currículum integrados, relacionar las experiencias nuevas con las anteriores y contextualizar personalmente los conocimientos debe implicar antes o después la participación directa de los propios jóvenes” (Beane 75)

Considero que a partir de esto, sería un buen ejercicio plantearse qué tipo de docente se está siendo, y consultar a las clases con qué tipo de docentes aprende de forma más certera, ya que en ocasiones descubren distintos aprendizajes terminados los semestres, muchas veces no se distingue en el mismo momento el aprendizaje, hay reflexiones que vienen después de adquirir la información, y no por eso no existe.

Performatividad & docencia

La perspectiva de la performatividad en el ámbito teatral ha sido desarrollada fundamentalmente como una corriente creativa transformadora de los principios clásicos de representación. Según Schechner (1982, citado por Féral, 2008), la performatividad constituye un ejercicio de representación de la cotidianidad, entrelazado con ella: “el performance abarcaría tanto el deporte como el entretenimiento popular, el juego, el cine, los ritos de curación o de la fertilidad, los rodeos o a las ceremonias religiosas. En su sentido más amplio, el performance sería étnico e intercultural, histórico y a histórico, estético y ritual, sociológico y político”. El teatro performativo o post-dramático supone al menos tres operaciones: ser, hacer y mostrar (Féral, Agosto 2016 - Julio 2017 , pág. 31). Esta mirada es coherente con la perspectiva de Artaud que entiende al actor como territorio vital, expresión de la experiencia del mundo, no sólo representación narrativa. En la performance, se articula un procedimiento que no se encuentra ensayado ni previsto, pero sí que está premeditado y se forma como una estructura de acciones determinada, que se comparte con otros que observan. Algo similar ocurre en la docencia, ya que, si bien las clases están planificadas y previstas, el docente se puede nutrir de la performance y variar dependiendo de la recepción de su observador, que en este caso serían los estudiantes, dando el espacio a emerger nuevas formas de llevar una clase.

Para ejemplificar una forma desde donde podrían surgir nuevas ideas en una clase “corriente” de actuación, lo haré en el siguiente mapa conceptual:

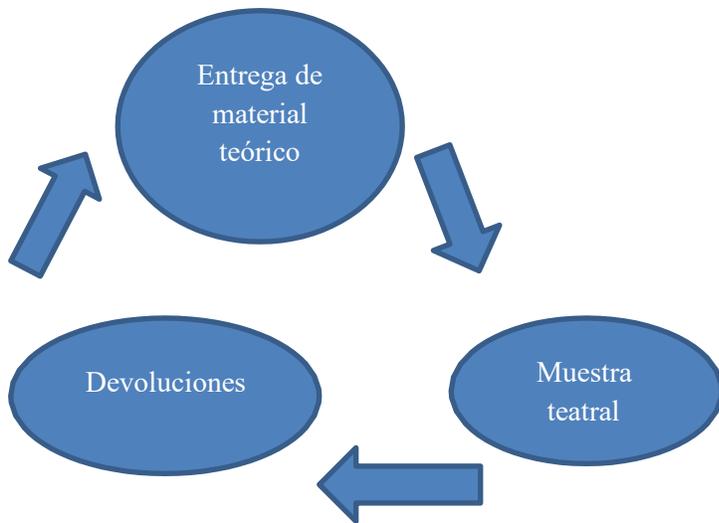


Figura 1: Elaboración propia

Sin embargo, si damos cabida a algunas otras posibilidades, a partir una docencia performativa, podríamos encontrar un sinfín de posibilidades:

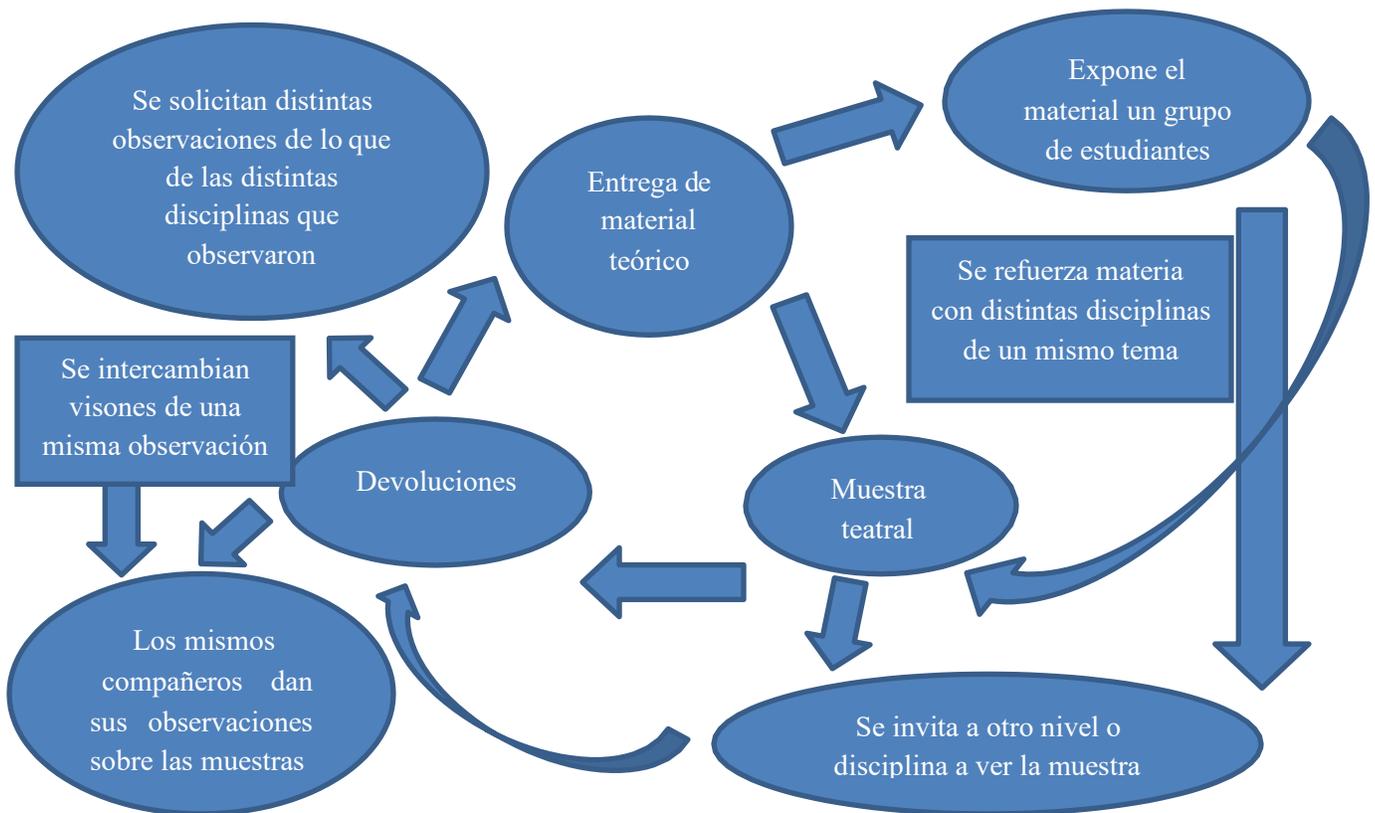


Figura 2: Elaboración propia

Este es solo un ejemplo de algunas posibilidades que podrían surgir abriendo a otros espacios la forma de guiar a un grupo de estudiantes, innovando así en las distintas formas de investigación, con variados grupos de personas.

Esta operación, que supone una conexión directa con la experiencia del “estar siendo”, es coherente con Echeverría en términos de la crítica a la “deriva metafísica” del ser como trascendente y con los enfoques post- humanistas en educación, que buscan superar los principios esencialistas de la condición humana, basándose en un fuerte sentido de inmanencia, colectividad, racionalidad y por lo tanto de construcción de la comunidad (Macphie 4), donde emerge un nuevo sentido del “yo” profundo, no como sujeto individual, sino como actor colectivo.

Sobre esta base, el ejercicio de la meta-observación contribuye a “performativizar” un nuevo personaje docente, donde el actor que lo encarna se observa a sí mismo en el ejercicio de la docencia como representación. La docencia, entonces, no estaría desligada del ejercicio creativo: “El artista es la mano que produce vibraciones adecuadas en el alma humana, mediante una y otra tecla “(Kandinsky 26).

Por ende “Hagan lo que hagan los actores, sus actos tienen efectos en los espectadores, y hagan lo que hagan éstos, sus actos tendrán igualmente efecto en los actores y el resto de los espectadores”. (Fisher-Lichte 72) Tal cual sucede en la docencia, puesto que si la vemos como un ejercicio performativo, el observador se involucraría del mismo modo como actante de la clase, siendo así, la clase, un suceso variable. Al igual que en el teatro, en la enseñanza existe un actante y un espectador(es) sin los cuales no ocurre el fenómeno del “teatro” o en este caso de la “clase”.

Uno de los elementos claves en la actuación es la importancia de realizar las acciones de forma verdadera, ser sinceros en escena. Esta es una herramienta que podría traducirse fácilmente al actor docente. En este ejercicio, la docencia se sostiene en el hacer cotidiano más que en la expectativa de lo que el estudiante “llegue a ser”: “(...) el conocimiento (adquiere) una importancia y finalidad inmediata. En este caso, las respuestas a las habituales preguntas del alumno del porque hay que aprender ciertas destrezas o concepto no es “para prepararse para un determinado futuro”, sino para abordar lo que debe hacerse ahora”. (Beane 22). Mostrando a su vez la importancia de la materia en la práctica, llevándola constantemente al tiempo presente y vivenciando lo teorizado.

Aportes de la performatividad al ejercicio docente: relato de una experiencia

Tuve la suerte de tener mi primera experiencia de ayudante del ramo “Percepción teatral”, que es el primer ramo de actuación en la carrera de teatro, junto con mis inicios como estudiante en el Magíster en Educación, Mención Liderazgo Transformacional y Comunidades de Aprendizaje (2018). En este Magíster, el ejercicio de meta-observación inicia junto al primer módulo y se desarrolla de manera transversal a todo el proceso. En este contexto, la mirada sobre mí misma se me volvió cotidiana, por lo que iba constantemente observándome como docente y desde allí observaba también cómo observaba a los y las estudiantes.

Comencé muy ansiosa. Me di cuenta que en mi ansiedad les estaba exigiendo a los y las estudiantes movimientos que no lograban realizar y que a mi juicio eran básicos, como movimientos de columna o ejercicios donde el cuerpo se comprometía de una forma más compleja. En diálogos con la profesora titular y en mi autorreflexión, fui variando y logrando comprender al grupo, vislumbrando sus necesidades: se trata de jóvenes que vienen recién iniciándose en la disciplina artística, que generalmente comienzan a descubrir su cuerpo en dicho momento, ya que actualmente la educación media Chilena, prácticamente no indaga en educación corporal y emocional. Esto implica que a veces hay que valorar la importancia de pasar por los distintos procesos para llegar a un resultado, el cual puede no llegar a finalizarse, puesto que la corporalidad y creación no tienen límites, pero la práctica y constancia, irán mostrando nuevas posibilidades.

En ocasiones, conversando personalmente con distintos estudiantes, observaba su necesitaban hablar, de obtener atención, y me sorprendió el nivel de interés que tenían por conversar o saber qué observaban otros de sí mismos. Se acercaban a solicitar otros puntos de vista sobre lo que mostraban, o compartir ideas sobre sus ejercicios. Esta dinámica se fue instalando prácticamente en todas las clases. A veces primaba el interés por obtener apreciaciones externas sobre su desempeño, frente a lo cual es muy importante instarlos a escuchar también las apreciaciones internas, a encontrar sus propias reflexiones, dándole distintos puntos de vista y haciéndole ver distintas transparencias que muchas veces se visualizaban en la escena. Cuando un estudiante se enfrenta a la actuación, realiza acciones muchas veces sin saber qué realizó, y generalmente son correctas, sin embargo, en la repetición está la dificultad, por lo que trataba de transmitir cuán importante es vivir el presente en escena, pero consciente de cada movimiento que realizo, nada debe ser azaroso. No es algo fácil de hacer, solo la práctica les podía dar luces de lo que era realmente introducirse en la actuación. Estas conversaciones las realizaba desde mi experiencia como estudiante, puesto que recuerdo a distintos profesores ayudantes, y a los que más recuerdo que aprendí de ellos, eran los que dedicaban tiempo a conversar personalmente.

En la última clase, que fue un momento de distensión donde hablamos sobre el proceso de cada estudiante, una chica me consulto: ¿Qué debo hacer para ser mejor actor/actriz? No sabía que responder, puesto que según yo, el ejercicio teatral es un proceso de búsqueda interminable, que sólo la practica va entregando. Sin embargo, me di cuenta de que podía acompañarla a mirarse a ella misma como proceso creativo; descubrirse a sí misma, en su cuerpo, sus emociones y sus relatos vitales, como ejercicio en favor de la creación.

En mi proceso me volví a re-encontrar con el juego, la escucha y el disfrute, pues en un primer año es lo que se enseña de base. De hecho, en el teatro nunca deberían dejar de aparecer estos patrones, ya que actuar es jugar, ser niños, animales, seguir nuestros instintos, no es mentir como muchos piensan, por el contrario, es hacer las cosas con verdad. En ocasiones estos patrones claves para el desarrollo de un actor se olvidan, ya que se concentra en “hacer las cosas bien” en vez de probar una y otra vez hasta ir encontrando caminos por los cuales profundizar, que se olvidan por el rigor y disciplina que conlleva el oficio. Me di cuenta de lo paradójico que esto era para mí, porque yo elegí este oficio precisamente por el goce y el disfrute de la actuación. Constaté cómo yo misma participaba de la separación entre disfrute y rigor, entre conocimiento técnico y experiencia, tan propio del modelo educativo tradicional que crítico.

Me observé como actriz y docente y logré concluir que mi visión del teatro y del oficio no implica exigir lo que yo me exijo, ya que no tenemos la misma visión de vida. También me di cuenta de la necesidad de reconocer el proceso de aprendizaje, incluso de la técnica, como fenómeno dinámico. Actualmente no tengo la misma visión de las cosas que seis años atrás, ¿Por qué debiera entonces exigirla a otros?

Logré comprender que cada estudiante tiene su propio tiempo de aprendizaje, y al contrario de abandonar a los que no siguen el ritmo que se propone y seguir avanzando dejándolos atrás, cada estudiante necesita ser escuchado, reconocido, valorado por un docente como tutor y también como aprendiz de este otro ser humano legítimo. Necesitamos comprender los ritmos y las decisiones de cada participante del proceso creativo y de aprendizaje. Ofrecer el camino de la meta-observación y acompañarnos en el quiebre de nuestras transparencias, que supone todo proceso de aprendizaje, es una forma de desafiarnos y acompañar este desafío en otros, proponiendo otros tipos de docentes, performativizando nuestra forma de enseñar, buscando otras formas y estrategias, seduciendo al estudiantado y profundizando en sus intereses, a partir de los contenidos que debamos enseñar.

Conclusiones

En relación a lo expuesto anteriormente, se extiende la invitación a desafiar nuestros distintos personajes adoptados al enfrentarnos al aula. Primero, reconocer cual es mi “personaje” para posteriormente ponerlo en tensión según lo que observamos, o nos encontramos realizando de forma transparente; y generar un quiebre de la recurrencia en aquello que no nos gusta o no nos sirve, o más bien no nos aporta en pos de que otro comprenda.

Con estas reflexiones, nos invito a desafiar y sorprender a nuestros estudiantes, a explorar en sus propias posibilidades de aprendizaje y en aquellas que podamos descubrir al develar nuestras barreras y posibilidades como docentes y aprendices a levantar material que sea interesante para los estudiantes y también para nosotros como docentes, tomar la instancia de hacer clases como un aprendizaje de ambas partes. Nos invito, por tanto, a escuchar y escucharnos; promover que nos observemos más como docentes, a aprender más de nuestros estudiantes, acompañarlos e instarlos a que exploren nuevos conocimientos por sí mismos. Generar instancias donde logren re-conocer sus propios cuerpos y emociones, generar espacios de reflexión personal, donde visualicen sus intereses y opiniones. Acompañar las crisis, no eludir las tensiones y sostener sus procesos de aprendizajes como un continuo e interminable, el cuál debe estar lleno de errores y fracasos, desde los cuales se logra comprender de mejor manera la materia a pasar, materia que debe ser corporizada y vivenciada.

Se propone, por tanto, que el docente de teatro ser un guía que ayude a las y los estudiantes a reencontrarse y aportar con un granito de arena para transformar sus mundos en lo que quieran ser, que les inste a ser sinceros consigo mismos, escucharse más, a darse momentos de meta-observación, donde puedan estar tranquilos y escucharse, abrirse para que los conocimientos fluyan de ambas parte.

Bibliografía

Aedo, M. P., Peredo, S., & Schaeffer, C. (2017). From an Essential being to an Actor's becoming: Political Ecology Transformational Learning Experience in Adult Education. *Environmental Education Research*, 2-12.

Artaud, A. (2002). *El teatro y su doble*. Buenos aires: Retorica Ediciones. Beane, J. (1997). *La Integración del Curriculum*. Morata.

Duarte, K. (2000). ¿Juventud o Juventudes? Acerca de Cómo Mirar y Remirar a las Juventudes de Nuestro Continente. *Última Década*, 59-77.

Echeverría, R. (2005). *Ontología del Lenguaje*. JC.Saez.

Féral, J. (Agosto 2016 - Julio 2017). •Investigación Teatral Vols. 6-7, Núms. 10-11 Por una poética de la performatividad: el teatro performativo. *Investigación Teatral Vols. 6-7, Núms. 10-11*, 25- 49.

FISCHER-LICHTE. (2004). *Estética de lo Performativo*. Madrid: Ed. Abada.

Guerra, M. A. (2003). DIME CÓMO EVALÚAS Y TE DIRÉ QUÉ TIPO DE PROFESIONAL. *REVISTA ENFOQUES EDUCACIONALES*, 69-80.

Ibáñez, N. (1996). LA EVALUACIÓN EN UNA NUEVA PERSPECTIVA. *Estudios Pedagógicos N° 22*, 53- 59.

Ibáñez, N. (2002). LAS EMOCIONES EN EL AULA. *Estudios Pedagógicos*, núm. 28, 31- 45.

Ibáñez, N. (s.f.). La metodología interaccional integrativa: Una propuesta de un cambio. *En: Teoría e práctica de educación*, 97-114.

Kandinsky, V. (2012). *Sobre lo espiritual en el arte*. Buenos aires: Ediciones Andrómeda.

Maturana, H. (1989). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago: Dolmen Ediciones.

Morin, E. (1999). *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. París:

Santillana. Ranciére, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: EDITORIAL LAERTES.

Recibido: 30 de Diciembre de 2019

Aceptado: 31 de Diciembre de 2019

