



# **La formación vocal para actores en Argentina en las últimas décadas del siglo XX**

Tesis Doctoral: Rubén Darío Maidana

Maidana, Rubén Darío

La formación vocal para actores en Argentina en las últimas décadas del Siglo XX /  
Rubén Darío Maidana. - 1a ed. - Tandil: Rubén Darío Maidana, 2025.

Libro digital, PDF/A

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-631-00-8430-5

1. Teatro Argentino. I. Título.

CDD A862

© [2026], [Rubén Darío Maidana]

Todos los derechos reservados de acuerdo a la Ley 11.723 de Propiedad Intelectual.

ISBN: 978-631-00-8430-5

Edición a cargo del autor.

Esta tesis doctoral ha sido publicada en formato digital con el apoyo institucional de iberVoz para su libre difusión y descarga gratuita a través de su sitio web.

Se permite la descarga, copia y uso de esta obra para fines académicos y de investigación, siempre que se reconozca debidamente la autoría y la fuente. Queda prohibida su reproducción total o parcial con fines comerciales o de lucro sin la autorización expresa del autor.

[www.ibervoz.org](http://www.ibervoz.org)

[www.youtube.com/@IberVoz](https://www.youtube.com/@IberVoz)

**Diseño y diagramación:**

DG Florencia Andrea Marino

@raiz.estudiocreativo

Tandil - Mayo de 2025

## SOBRE EL AUTOR

### Dr. Rubén Darío Maidana

Contacto: rubendariomaidana1967@gmail.com

Actor, director, productor teatral y docente universitario. Inició su formación académica en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa, donde obtuvo el título de Profesor de Enseñanza Primaria

Posteriormente, se especializó en artes escénicas en la Facultad de Arte (FA) de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA), graduándose como Intérprete Dramático, Profesor de Juegos Dramáticos y Licenciado en Teatro.

Completó su formación con un doctorado en el Departamento de Filología Española, Facultad de Filología, Traducción y Comunicación de la Universidad de Valencia con su tesis "La formación vocal para actores en Argentina en las últimas décadas del siglo XX".

Con tres décadas de experiencia docente, imparte las cátedras *Educación de la Voz I* (primer año) y *Educación de la Voz III* (tercer año) en la Licenciatura en Teatro y Profesorado de Teatro del Departamento de Teatro de la FA-UNCPBA con sede en la ciudad de Tandil, Buenos Aires. Estas asignaturas, dirigidas a estudiantes de actuación, se enfocan en el desarrollo técnico y expresivo de la voz durante su formación inicial y avanzada.

Como investigador, integró el Núcleo de Investigación *Centro de Investigaciones Dramáticas* (C.I.D.) y actualmente participa en el Núcleo de Investigación *Centro de Estudios de Teatro, Educación y Consumos Culturales* (T.E.C.C.), ambos en la FA-UNCPBA, donde ha explorado metodologías innovadoras para el entrenamiento vocal. Sus reflexiones teóricas, difundidas en ponencias en congresos nacionales e internacionales y publicaciones especializadas en formato libro y revistas, consolidan su aporte académico.

Como divulgador, podemos destacar el ciclo de charlas en línea "Manifestando lo Sutíl", iniciado en 2021 y activo hasta la actualidad (2025). Este proyecto, alojado en los canales de YouTube de la FA-UNCPBA y de la *Red Iberoamericana de Investicreadores de Voz Artística* (iberVoz), ha reunido más de treinta videos que visibilizan, mediante relatos de experiencias, el trabajo de docentes y artistas iberoamericanos en el ámbito académico universitario. Participaron hasta el momento profesionales de países como Francia, España, Italia, Estados Unidos, México, Argentina, República Dominicana y Bolivia, ofreciendo una mirada diversa sobre el entrenamiento vocal en las artes escénicas.

Tras el primer año del ciclo, en 2022, el Dr. Rubén Maidana coordinó y compiló el libro "*Manifestando lo Sutíl. Ciclo de charlas sobre el entrenamiento vocal del actor/actriz de teatro*", editado en formato físico y digital por *Arte Publicaciones*, la editorial de la FA-UNCPBA. Este material, que recopila las entrevistas del ciclo inicial, está disponible gratuitamente en formato digital a través del catálogo del *Centro de Documentación Audiovisual y Biblioteca* (CDAB) de la misma institución. Los enlaces para acceder al libro y a la plataforma editorial se incluyen al final del texto.

En 2023, Maidana fue invitado a representar a Argentina en el 2º *Encuentro Internacional de la Voz y la Palabra "Integraciones Hemisféricas"*, organizado en La Paz, Baja California Sur, México por el *Centro de Estudios para el uso de la voz* (CEUVOZ) y *Voice and Speech Trainers Association* (VASTA). Este evento impulsó, en 2024, el proyecto interinstitucional "Expandiendo el eco de la voz", que buscó replicar las charlas de "Manifestando lo Sutíl" en universidades mexicanas como Facultad de Artes Escénicas de la Universidad Autónoma de Nuevo León; la Licenciatura en Teatro de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y la Escuela Nacional de Arte Teatral del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura. Las charlas, intercambiadas de forma virtual, se comparten en las páginas web de cada institución participante.

Estas experiencias lo inspiraron a la creación de *Red Iberoamericana de Investicreadores de Voz Artística* (iberVoz), fundada en 2025 junto a la Prof. Sara Pantoja Fontecilla de la Escuela de Teatro Pontificia de la Universidad Católica de Chile (Chile) y el Prof. Antonio Ocampo Guzmán de la Northeastern University,



Boston, Massachusetts (EE.UU). Esta red, pionera en su tipo, busca ser un espacio de encuentro para docentes y artistas dedicados al entrenamiento vocal en teatro, integrando perspectivas teóricas y prácticas de Iberoamérica. Su objetivo es fomentar la colaboración y el intercambio de metodologías en la formación de la voz escénica, tanto hablada como cantada.

En su trayectoria teatral, además de su labor como intérprete, Maidana fundó el grupo *Los Escruchantes* (1998) y la productora *Manka Producciones* (2001), dedicada a espectáculos para las infancias. Sus obras recibieron distinciones a la producción y dirección escénica, mientras que integrantes de sus elencos obtuvieron nominaciones por su labor actoral. Estos trabajos se presentaron en regiones próximas a Tandil, así como en las provincias de La Pampa, Santa Fe y múltiples localidades bonaerenses, logrando consolidar su influencia en el teatro independiente argentino gracias a su alcance geográfico.

La carrera del Dr. Maidana refleja un equilibrio entre academia, investigación y creación, trascendiendo fronteras para tejer redes que enriquecen la formación vocal y escénica en Iberoamérica.

**Enlaces de interés:**

•Plataforma Arte Publicaciones:

<https://www.arte.unicen.edu.ar/artepublicaciones/>

•Libro *Manifestando lo Sutil*:

<https://www.arte.unicen.edu.ar/artepublicaciones/libros/manifestandolosutil.pdf>

## NOTAS DEL AUTOR PARA LA EDICIÓN DIGITAL.

Les presento aquí el texto original de mi Tesis Doctoral que fuera leído en la Facultad de Filología, Traducción y Comunicación de la Universidad de Valencia el 23 de marzo del 2009. Con ella obtuve mi título de Doctor.

Este texto no fue actualizado pero, a pesar del paso del tiempo, considero que esta investigación resulta aún novedosa dentro del ámbito universitario argentino, dado que en lo referente a la preparación del trabajo vocal en el arte del actor no existe un número significativo de estudios sistematizados en esta temática desde el año 2009 a la fecha. Por lo tanto, estoy convencido que este escrito será, por un lado, un aporte para documentar y sistematizar producciones que hasta el año 2009 estaban aisladas o fragmentadas y; por otro, aportará algunas categorías de análisis y reflexiones de suma utilidad para futuros trabajos de investigación y/o material de lectura y análisis en cátedras de la especialidad.

La temática que se aborda en este trabajo procura interpretar y comprender las perspectivas teóricas y metodológicas con que se planteaba la formación vocal del actor en las carreras universitarias de Teatro en la República Argentina, en el período comprendido entre 1980 y 2000 en cuatro universidades nacionales: Departamento de Teatro, Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Tucumán (Tucumán), Departamento de Artes del Espectáculo, Facultad de Artes y Diseño, Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza), Departamento de Teatro, Escuela de Artes, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (Córdoba) y Departamento de Teatro, Facultad de Arte, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil (Buenos Aires)

Los interrogantes iniciales que dieron origen al proyecto surgieron de mi inscripción personal como docente de la especialidad en la carrera de Teatro de la Facultad de Arte, de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Buenos Aires, Argentina y, en ese carácter, de las preocupaciones pedagógicas y estéticas por elaborar un marco de fundamento para la enseñanza de un aspecto poco tratado de la formación profesional del actor. Estas preocupaciones se complementaban con las surgidas desde otras funciones ejercidas paralelamente en el campo de la práctica artística, como las de actor, director y productor de distintos espectáculos teatrales. Así, la asunción de funciones docentes en la enseñanza universitaria, a partir del ciclo lectivo 2001, como profesor a cargo de la cátedra de *Educación de la Voz I*, me llevó a una situación de reflexión respecto de los supuestos sobre los cuales fundamentar la enseñanza de la disciplina.

Por ello, la comparación de las distintas propuestas didácticas que sustentaban el trabajo de las cátedras vocales impartidas en las carreras universitarias de formación de actores en aquel período histórico me permitió establecer un estado de situación que incluyó varios aspectos:

### **a) Reconstrucción los contextos regionales donde surgieron las ofertas de formación teatral:**

Se da cuenta de las dinámicas propias y las reacciones diferentes de cada contexto a los acontecimientos políticos, culturales, sociales y económicos que se daban a nivel país y que, en ocasiones, respondían a acontecimientos macropolíticos, económicos o culturales de nivel continental y mundial. Considerando que el presente de cualquier institución es consecuencia de un pasado y que la historia institucional y la historia curricular de ningún modo discurren por caminos divergentes, realicé una aproximación de carácter histórico situacional a cada una de estas unidades académicas, centrándome en algunos momentos claves del desarrollo de las mismas.

Algunas preguntas básicas que orientaron el trabajo de investigación y elaboración conceptual se vinculan con aspectos generales de la problemática:

¿Cómo surgió la iniciativa de brindar formación actoral en estas instituciones? ¿En qué medida esta creación estuvo vinculada al contexto histórico, cultural y teatral local? ¿Se podría pensar que la impronta de la institución estuvo “marcada” por la concepción teatral que tuvieron los miembros fundadores de esa institución? ¿Se pueden identificar personajes claves en la historia de la institución? ¿Qué efectos produce en la historia curricular la particular historia institucional de cada Escuela o carrera?

En la concepción teatral que tuvieron los miembros fundadores de la institución, ¿estaba contemplado el abordaje de lo vocal? ¿Qué concepciones sobre el trabajo actoral guiaron la inclusión de la formación vocal?

### **b) La formación. Enfoques y perspectivas plasmadas en los Planes de Estudio:**

Todo Plan de Estudios es un documento oficial de la institución que sirve como modelo y estructura

académico/organizativa y que pone por escrito un conjunto de decisiones, aspiraciones y previsiones de acción, en función de qué, cuándo y cómo enseñar y qué, cuándo y cómo evaluar. Es decir que un Plan de Estudios es un presente que se organiza en función del futuro. Por lo tanto, la definición de un Plan de Estudios está atravesada por un sinnúmero de variables que van a condicionarla y a posibilitar un cierto estado de reflexión a partir del cual se establecen los criterios formativos. Circunstancias históricas, culturales, sociales; demandas del medio en el cual está inserta la institución; concepciones estéticas, de hombre, alumno, artista y profesional que posean quienes diseñan el Plan y que determinan una intencionalidad definida respecto de la formación que se brindará por medio de la propuesta pedagógica que el Plan guía o direcciona, son aspectos intervinientes en toda definición de un Plan de Estudios.

Atendiendo a estos supuestos algunos interrogantes para guiaron mi investigación fueron:

¿Cuáles son las finalidades explicitadas en los Planes de Estudios? ¿A qué concepción de teatro y de actor adhieren? Esa concepción ¿cómo fue constituida? ¿Se podrían identificar referentes teóricos que influyeron en esa concepción? En la propuesta de formación actoral ¿se apuesta a la diversidad de teorías y métodos o se enfatiza una en particular? ¿Traduce una posición respecto del rol que ocupará su egresado en la sociedad? En esta toma de posición frente a los conocimientos que debe adquirir un estudiante de actuación ¿qué papel cumplen las materias vinculadas con lo vocal? ¿Qué importancia se le otorga a la formación vocal en el conjunto de saberes que hipotéticamente debe manejar un alumno para formarse como actor? ¿Es posible encontrar una correspondencia entre las concepciones teatrales y los conocimientos vocales prescritos en los Planes de Estudio?

### **c) La concreción en la práctica de enseñanza: los docentes definen sus programas:**

El análisis que nos propusimos no puede quedar sólo en una mirada reflexiva sobre los Planes de Estudios pues, como mencionábamos en párrafos anteriores, un Plan es un proyecto curricular para ser puesto en acción, para ser puesto en práctica. Y esa práctica es llevada a cabo por el plantel docente a partir del diseño de sus propios criterios de trabajo pedagógico, los que materializan en sus Programas de Cátedra.

Este es, por lo tanto, a nivel documental, el objeto concreto y más específico que permite observar cuál ha sido, o es, la interpretación que el docente ha hecho de un conjunto de intenciones que se encuentran plasmadas en el Plan de Estudios. Interpretación que, obviamente, estará cargada de una perspectiva personal y eventualmente subjetiva y que determinará -en función de la formación previa del docente, su postura ideológica frente al hecho artístico, su concepción de arte, sociedad, hombre, preferencias estéticas, entre otros aspectos - la elección de unas estrategias pedagógicas por sobre otras.

Por lo tanto, a partir del análisis de los Programas de Cátedra destinados a la formación vocal del actor, elaborados por cada profesor, se intentó dar respuesta a tres preguntas básicas: 1) ¿Qué temas/contenidos trabaja? 2) ¿Con qué finalidad trabaja esos temas/contenidos? y 3) ¿Cómo propone trabajar/enseñar esos temas/contenidos?

### **d) La voz de los docentes:**

Las entrevistas a los docentes que se desempeñaban a cargo de las asignaturas en el momento histórico estudiado, permitieron completar el análisis de los Programas de Cátedra. Como agentes responsables y creativos de la interpretación metodológica de las previsiones establecidas por los Planes de Estudio era necesario escuchar sus explicaciones. Las entrevistas fueron exhaustivas en los aspectos idiosincráticos que me permitieron identificar las marcas particulares que cada docente imprime a la enseñanza, aunque orientadas por un guion básico común para todos los entrevistados, más un conjunto de interrogantes específicos surgidos del análisis de los programas, realizado previamente.

Dados los objetivos propuestos, las entrevistas buscaron acceder a las experiencias que permitieron a los docentes construir una perspectiva personal y profesional sobre el tema. En este aspecto se tuvieron en cuenta los supuestos teórico-metodológicos implicados en los enfoques biográficos, en tanto géneros narrativos. Del mismo modo se introdujeron preguntas específicas referidas a los trayectos formativos de los docentes entrevistados, procurando conocer y comprender la incidencia de instancias formativas que los propios entrevistados reconocen en su propia trayectoria profesional y que consideran han influido en sus perspectivas sobre la enseñanza.

Tanto los Planes de Estudio de cada institución estudiada, como los Programas de Cátedra y sus criterios de análisis y la desgrabación de las entrevistas realizadas a los docentes integraron el Anexo de la

Tesis Doctoral.

**No se incluyen en la presente publicación.** Fundamentalmente por una cuestión de extensión y; porque el objetivo de la misma es la divulgación.

Para aquellas personas que por razones investigativas le resulten de interés pueden comunicarse a mi email personal rubendariomaidana1967@gmail.com.

Acompaño en estas notas el índice del Anexo para que puedan visualizar cuáles fueron las fuentes primarias que utilicé para llevar adelante el estudio.

Esperando que este material sea de vuestro interés me permito proyectar este trabajo con algunas preguntas que me surgieron en la actualidad. Unas son de índole investigativas y otras personales.

Actualmente, la representación teatral está mostrando profundas transformaciones, no solo por las mediaciones tecnológicas, sino por la ruptura del paradigma representacional; entonces me pregunto ¿cuál sería el paradigma actual del uso de la voz en el teatro, teniendo en cuenta- por ejemplo- la influencia de la tecnología en la vida cotidiana o la diversidad de género? Cuando estamos pensando en lograr en nuestros estudiantes una voz audible y bien timbrada y una performance verbal bien articulada e inteligible ¿A qué paradigma de vocalidad estamos respondiendo? ¿A uno que concibe los ejercicios como herramientas para perfeccionar la producción de voz y la reproducción de ciertos estilos de actuación vinculados, en primer lugar, al teatro inglés renacentista? ¿A uno que plantea un orden binario (Mente/Cuerpo. Razón/Instinto. Voz natural/Voz condicionada por la cultura.) y sistemas jerárquicos que fueron impuestos desde la oratoria clásica? ¿Cuál sería la voz a entrenar en vinculación con las nuevas teatralidades? En síntesis, ¿En qué se han modificado las propuestas pedagógicas de entrenamiento de la voz en la actualidad, dado los cambios profundos en las cosmovisiones que se han desplegado en los últimos años? ¿Qué nuevas exigencias se plantean en la actualidad para un actor/actriz de teatro desde su voz y cómo se ha respondido a ella desde los espacios de formación universitaria?

Y desde lo personal me cuestiono ¿Para qué hacer esta publicación pasados casi quince años de su escritura? ¿Cuál sería el objetivo de la misma? ¿A quiénes estaría dirigida? ¿Qué función debería cumplir?

Y las primeras respuestas que me surgen son: "Hay que hacerlo para compartir con otros nuestros conocimientos y experiencias" "Hay que hacerlo para dejar registro de nuestra experiencia e inspirar a otros" y fundamentalmente porque el saber se comparte.

"Si usted tiene un pan y yo tengo un euro, y yo voy y le compro el pan, yo tendré un pan y usted un euro, y verá un equilibrio en ese intercambio, esto es, A tiene un euro y B tiene pan, y a la inversa, B tiene el pan y A el euro.

**Este es, pues, un equilibrio perfecto.** Pero si usted tiene un soneto de Verlaine, o el teorema de Pitágoras, y yo no tengo nada, y usted me los enseña, al final de ese intercambio yo tendré el soneto y el teorema, pero usted los habrá conservado.

**En el primer caso, hay equilibrio. Eso es mercancía. EN EL SEGUNDO, HAY CRECIMIENTO. ESO ES CULTURA."**

Michel Serres (1930-2019)

Dr. Rubén Darío Maidana  
Tandil, Buenos Aires, Argentina  
Abril 2025

## **ANEXOS**

### **UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN**

#### **Criterios de Análisis Planes de Estudios Carreras Universitarias de Teatro**

Plan de Estudios 1987

#### **Programas de Cátedras**

Criterios Análisis Programas de Asignaturas o Cursos

Programa de Cátedra Técnica Vocal I

Programa de Cátedra Técnica Vocal II

Programa de Cátedra Técnica Vocal III

#### **Entrevistas Docentes**

Guion Básico Entrevistas Docentes Responsables de Formación Vocal

Desgrabación textual entrevista N° 1

### **UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO, MENDOZA.**

#### **Criterios de Análisis Planes de Estudios Carreras Universitarias de Teatro**

Plan de Estudios 1999

Plan de Estudios 1983

Plan de Estudios 1976

#### **Programas de Cátedras**

Criterios Análisis Programas de Asignaturas o Cursos

Programa de Cátedra Técnica Vocal I

Programa de Cátedra Técnica Vocal II

Programa de Cátedra Técnica Vocal III

#### **Entrevistas Docentes**

Guion Básico Entrevistas Docentes Responsables de Formación Vocal

Desgrabación textual entrevista N° 2

Desgrabación textual entrevista N° 3

Desgrabación textual entrevista N° 4

### **UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA**

#### **Criterios de Análisis Planes de Estudios Carreras Universitarias de Teatro**

Plan de Estudios 1989

#### **Programas de Cátedras**

Criterios Análisis Programas de Asignaturas o Cursos

Programa de Cátedra Formación Sonora I

Programa de Cátedra Formación Sonora II

Programa de Cátedra Formación Sonora III

#### **Entrevistas Docentes**

Guion Básico Entrevistas Docentes Responsables de Formación Vocal

Desgrabación textual entrevista N° 5

Desgrabación textual entrevista N° 6

Desgrabación textual entrevista N° 7

### **UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES**

#### **Criterios de Análisis Planes de Estudios Carreras Universitarias de Teatro**

Plan de Estudios 1996

#### **Programas de Cátedras**

Criterios Análisis Programas de Asignaturas o Cursos

Programa de Cátedra Educación de la Voz I

Programa de Cátedra Educación de la Voz II

Programa de Cátedra Educación de la Voz III

#### **Entrevistas Docentes**

Guion Básico Entrevistas Docentes Responsables de Formación Vocal

Desgrabación textual entrevista N° 8

Desgrabación textual entrevista N° 9

## 1. PRESENTACION

1.1. Origen del Tema. Historia de una inserción institucional	12
1.2. El problema de investigación. Primeros interrogantes y supuestos	12
1.3. La Universidad como espacio de formación teatral.	16
1.4. La formación: enfoques y perspectivas plasmadas en los Planes de Estudio	20
1.5. La concreción en la práctica de enseñanza: los docentes definen sus programas	21

## 2. MARCO TEÓRICO

2.1 Supuestos epistemológicos generales	25
2.2 Sobre las vinculaciones entre el campo intelectual/cultural y el currículum	29
2.3 Sobre el concepto de currículum	31
2.4. Sobre las concepciones epistemológicas de los profesores	33

## 3. ACERCA DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN

38

## 4. ABORDAJE METODOLÓGICO

4.1 Consideraciones metodológicas generales	49
4.2 Estrategias metodológicas específicas	50
4.3 La selección de los casos y del período estudiado	52

## 5. ANALISIS DE LOS CASOS ESTUDIADOS

5.1. Sobre el análisis institucional y curricular. Algunas puntualizaciones preliminares.	56
---	----

## 6. TUCUMÁN

La formación vocal del actor en la carrera de Teatro del Departamento de Teatro, Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán.

6.1 Antecedentes en el campo cultural tucumano.	60
6.2. Creación del actual Departamento de Teatro. Acerca de su fundación	68
6.3. El Plan de Estudios	70
6.4. Los programas de cátedra	74
6.4. a. Técnica Vocal I	76
6.4. b. Técnica Vocal II	78
6.4. c. Técnica Vocal III	79
6.5. Conclusiones parciales sobre la formación vocal en la carrera de Teatro de la Universidad Nacional de Tucumán.	84

## 7. MENDOZA

La formación vocal del actor en la carrera de Teatro del Departamento de Artes del Espectáculo, Facultad de Artes y Diseño, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

7.1. Antecedentes en el campo cultural mendocino.	93
7.2. Creación del actual Departamento de Artes del Espectáculo. Acerca de su fundación	96
7.3. El Plan de Estudios	100
7.4. Los programas de cátedra	106
7.4.a. Técnicas Vocales I	108
7.4.b. Técnicas Vocales II	112
7.4.c. Técnicas Vocales III	116
7.5. Conclusiones parciales sobre la formación vocal en la carrera de Teatro de la Universidad Nacional de Cuyo.	124

## **8. CÓRDOBA**

La formación vocal del actor en la carrera del Departamento de Teatro, Escuela de Artes, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba

8.1. Antecedentes en el campo cultural cordobés.	130
8.2. Creación del actual Departamento de Teatro de la Escuela de Artes, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Córdoba. Acerca de su fundación	134
8.3. El Plan de Estudios	139
8.4. Los programas de cátedra	149
8.4. a. Formación Sonora I	149
8.4. b. Formación Sonora II	152
8.4. c. Formación Sonora III	157
8.5. Conclusiones parciales sobre la formación vocal en la carrera de Teatro de la Universidad Nacional de Córdoba.	163

## **9. TANDIL**

La formación vocal del actor en la Carrera de Teatro, de la Facultad de Arte, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Buenos Aires

9.1. Antecedentes en el campo cultural/teatral tandilense.	172
9.2. Creación de la carrera de Teatro de la Facultad de Arte, de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Buenos Aires - Acerca de su fundación	176
9.3. El Plan de Estudios	180
9.4. Los programas de cátedra	185
9.4. a. Educación de la Voz I	188
9.4. b. Educación de la Voz II	191
9.4. c. Educación de la Voz III	192
9.5. Conclusiones parciales sobre la formación vocal en la carrera de Teatro de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires - Tandil	196

<b>10. CONCLUSIONES y nuevos interrogantes</b>	<b>203</b>
--	------------

<b>11. BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>215</b>
-------------------------	------------



# 1. PRESENTACIÓN

1.1 Origen del tema. Historia de una inserción institucional.

1.2 El problema de investigación. Primeros interrogantes y supuestos.

1.3 La Universidad como espacio de formación teatral.

1.4 La formación: enfoques y perspectivas plasmadas en los planes de estudio.

1.5 La concreción en la práctica de enseñanza: los docentes definen sus programas.

# CAPITULO 1

## PRESENTACIÓN

### 1.1. Origen del Tema. Historia de una inserción institucional

La temática que se abordará en este estudio procura interpretar y comprender las perspectivas teóricas y metodológicas con que se aborda la formación vocal del actor en las carreras universitarias de Teatro en la República Argentina, en el período comprendido entre 1980 y 2000.

Los interrogantes iniciales que dieron origen al proyecto surgen de mi inscripción personal como docente de la especialidad en la carrera de Teatro de la Facultad de Arte, de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Buenos Aires, Argentina y, en ese carácter, de las preocupaciones pedagógicas y estéticas por elaborar un marco de fundamento para la enseñanza de un aspecto poco tratado de la formación profesional del actor. Preocupaciones estas que se complementan con las surgidas desde otras funciones ejercidas paralelamente en el campo de la práctica artística, como actor, director y productor de distintos espectáculos teatrales.

La asunción de funciones docentes en la enseñanza universitaria, a partir del ciclo lectivo 2001, como profesor a cargo de la cátedra de *Educación de la Voz I*, me llevó a una situación de reflexión respecto de los supuestos sobre los cuales fundamentar la enseñanza de la disciplina. Esto implica considerar especialmente, la inscripción de la materia en un Plan de Estudios de grado, el que procura una formación artística cuyo perfil profesional supone dotar al egresado de competencias y habilidades definidas por el mismo, en el marco de los requerimientos regulados a nivel nacional para la enseñanza universitaria. En este caso, se trata de un perfil de graduado centrado en la formación actoral, pero ampliado a las exigencias de una Licenciatura en Teatro.

Así, la búsqueda de una sistematización de una formación vocal para actores como problema de la práctica docente constituyó el estímulo para reflexionar sobre la situación teórica y pedagógica alcanzada respecto de este tema en otras instituciones de características similares a la Facultad de Arte en que me desempeño. Tal como ocurre en otros campos disciplinares, el análisis del estado del conocimiento sobre la disciplina en cuestión constituye uno de los criterios para validar las propuestas académicas de enseñanza universitaria y, de algún modo, un requisito para fundamentar los enfoques que cada cátedra adopta.

Por ello, a partir de la comparación de las distintas propuestas didácticas que sustentan el trabajo de las cátedras vocales impartidas en las carreras universitarias de formación de actores, el presente estudio pretende indentificar y analizar las perspectivas teóricas y metodológicas adoptadas para la formación vocal del actor, en las carreras universitarias destinadas a esa formación, y sus vinculaciones con concepciones sobre la actuación y/o distintas poéticas teatrales.

### 1.2. El problema de investigación. Primeros interrogantes y supuestos.

El teatro constituye un hecho artístico complejo, destacado por su densidad signica en el cual el actor desempeña una función fundamental, al menos en las poéticas dominantes durante el siglo XX. Probablemente más que en ningún otro lenguaje artístico, el teatro es esencialmente social. No existe el teatro como hecho individual. Sólo hay teatro cuando coinciden el emisor (el actor) y el receptor (el público) en un mismo tiempo y lugar. Algo que no exige del mismo modo, por ejemplo, en la literatura o la pintura, ya que allí el artista se expresa a través de una obra realizada, que en su materialidad puede ser recibida por el lector o el observador en cualquier momento y lugar. Una novela, un poema, un libro, un cuadro pueden, incluso, no llegar jamás a su destinatario. Hasta pueden no tenerlo. En cuyo caso podrá discutirse su razón de ser, el sentido de su existencia. Pero no su existencia misma. Eso no ocurre con el teatro. El actor, actuando frente a "nadie" o bien ensaya su próxima función o bien está loco. Y entonces ya no es un actor ni lo suyo es el teatro.

La actividad también es social porque reclama, en la mayoría de los casos, dos o más agentes activos, dos o más personas para la realización del rito o juego que presenciarán los espectadores. Dubatti considera al teatro, por sus características conviviales, como un acontecimiento, encuentro de presencias,

“que no son mero contexto del acontecimiento sino parte constitutiva e irrenunciable de él”<sup>1</sup>. En esta materialidad convivial, quedan implicadas la proximidad, la audibilidad y la visibilidad estrechas de los sujetos intervinientes, insertos en una relación que contiene en el encuentro tanto la dimensión objetiva, sónica, como la subjetiva, significativa. “La relación de copresencia concede al actor un lugar imprescindible para que el teatro tenga lugar, tanto en su carácter convivial como poético, condición imprescindible para la posibilidad de expectación, de encuentro entre actor-espectador.”<sup>2</sup>

Ahora bien, en este punto cabría señalar que si bien la figura del actor se hace necesaria para que exista el teatro, el protagonismo del mismo en la escena ha ido cambiando con el correr del tiempo y la transformación de las estéticas teatrales. De hecho, el actor se constituye en protagonista de la representación cuando se individualiza su participación en los espectáculos, cosa que sucede entre fines de la Edad Media y comienzos de la época moderna<sup>3</sup>.

Edmundo Guibourg, en el prólogo original del libro de Galina Tolmacheva *Creadores del Teatro Moderno. Los grandes directores de los siglos XIX y XX*, expresa que es a mediados del siglo XIX donde la figura del actor cobra mayor relevancia:

Hubo una época de los divos. Etapa deslumbrante que llena el siglo XIX. Le sucedió otra, hoy cumplida, la de los animadores omnipotentes y demiurgos, época de laboratorios escénicos. Ésta es la que abraza y pinta, en la figura de sus grandes sacerdotes. Si el teatro es un ansia inmanente de autotransfiguración de la humanidad, el actor había llegado a erigirse, en mérito a la genialidad interpretativa, en una centralización del espectáculo. El director sobreviene para devolver al público el valor integral de la obra, para colocar el espectáculo al servicio de la originalidad del autor, pero, sobre todo, también al servicio de la conciencia artística del mismo director como poseedor de una estética<sup>4</sup>

En el mismo sentido Osvaldo Pelletieri reflexiona:

Esta moda del autor como protagonista ya ha pasado, y actualmente es el actor quien ocupa ese rol con carácter absoluto. Algunos dicen que el teatro es una dictadura. Se podría decir que esta dictadura fue cambiando de mano. Hubo un momento en que recaía en el actor (por ejemplo: la época de los grandes capocómicos italianos); antes había habido una época de la escenografía; después hubo una época bastante larga en que el poder estuvo en manos de los grandes directores que llegó hasta los ´70, los estertores de la modernidad barroca (por ejemplo: Jerzy Grotowski, Eugenio Barba). Y en la actualidad asistimos a la dictadura del actor, que es el que constantemente ejerce una influencia creciente dentro de lo que ocurre en escena”<sup>5</sup>

En este pasaje de lo colectivo a lo individual en la representación teatral, donde empieza a cobrar relevancia la figura del actor, se comienza a vislumbrar la necesidad de una preparación específica para quien asuma este rol.

La gran dicotomía entre si en la interpretación del actor debe predominar la forma o el contenido, la técnica o la inspiración, apareció con fuerza en el Siglo XIX. Según Galina Tolmacheva

1 Dubatti, J. (2003) El convivio teatral. Teoría y práctica de Teatro Comparado, Atuel, Buenos Aires, p.18.

2 Dubatti, J. (2003) Op. cit., p. 18

3 Todorov, T.; Focrouelle, B. y Legros, R. (2006) *El nacimiento del individuo en el arte*, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, p. 5

Los autores, quienes analizan el nacimiento del individuo en el arte, mencionan que entre fines de la Edad Media y el comienzo de la época moderna todas las artes atraviesan por un profundo cambio: se apartan de su vocación sagrada para interesarse en lo humano, en aquello que tiene de más singular. Aunque centran su análisis en la aparición del individuo en la pintura y en la música la obra, permite entender esa *invención estética del individuo*: “Seguirla en los diferentes campos artísticos y en los primeros pasos del arte moderno ofrece una clave de análisis particularmente preciosa no sólo para hacer inteligible el destino contemporáneo de la creación, sino también para profundizar la comprensión de nuestras sociedades, que han hecho del individuo, para bien y para mal, su principio fundador y su valor cardinal”

4 Guibourg, E. citado en Tolmacheva, G. (1992) *Creadores del teatro moderno. Los grandes directores de los siglos XIX y XX*, Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina, p. 10.

5 Pelletieri, O. (2008) *El sainete y el grotesco criollo: del autor al actor*, Galerna, Buenos Aires, p. 20

Estos grandes artistas<sup>6</sup> se apoderan virtualmente del teatro, convirtiéndose en los únicos cultores de su espíritu aún vivo. Es por ello que la segunda mitad del siglo XIX debe llamarse, con todo derecho, época del teatro de los actores. Fueron los grandes actores los que entonces crearon las teorías del arte interpretativo y del juego escénico, así como las escuelas y los métodos de trabajo del actor. En el período de decadencia del teatro pseudo clásico y romántico, bajo el reinado del teatro comercial que denotaba la postración total del género en Europa, sólo estos grandes, estos verdaderos genios, alimentaban la llama eterna del arte escénico en medio de la oscuridad de la noche. Lo servían con su ejemplo magnífico, con su espíritu creador siempre inquieto, en un continuo afán de perfeccionamiento<sup>7</sup>.

Así, todos los pensamientos de los actores y grandes directores giraban en torno a un solo propósito: el de formar un comediante perfecto, artista, intérprete y maestro del juego escénico. Formularon así teorías diversas sobre la interpretación, creando escuelas y discutiendo acerca de ellas con el mismo ardor que más tarde habría de caracterizar la polémica entre sus rivales, los *régisseurs*.

Según Tolmacheva, los grandes maestros del arte interpretativo del siglo XIX pueden ser clasificados en dos grandes grupos: los intuitivos y los racionalistas.

Su rivalidad y sus discusiones son tan antiguas como el arte mismo. Discutían con apasionamiento acerca de la importancia de la razón y de la intuición o en torno al valor de las emociones y de los razonamientos en el proceso de la creación escénica.

La postura de los "Racionalistas" era que la técnica ocupa un lugar preponderante en el arte interpretativo, mientras que los "Intuicionistas", los actores de la inspiración pura, le asignaban un papel secundario.

Algunos historiadores han denominado al siglo XIX como "el teatro de los actores" o de los grandes divos. Además de ser grandes intérpretes, estos actores y actrices fueron los únicos representantes y dirigentes del arte teatral europeo, en una época en que el teatro se había transformado en un comercio destinado a satisfacer el gusto más popular. Los teatros producían "al por mayor y a precios rebajados" y sólo los grandes talentos, muy útiles para las cajas de los empresarios, eran más o menos independientes y podían servir al arte y no tan sólo al dueño de la empresa teatral.

Pero, a pesar de su gran talento, estos artistas fueron incapaces de salvar al teatro de su época de la decadencia, ni pudieron impedir que se convirtiera en un comercio, impulsado por el consumo ahora masificado del entretenimiento.

Exceptuados de toda crítica, alabados por todos, estos artistas únicos entre artesanos, maestros entre aficionados y obreros, formaron con el correr del tiempo una especie de casta: "los intocables", los semidioses. En tanto que miles de actores, músicos y bailarines llevaban una vida pobre y mezquina de esclavos, los "grandes" reinaron en su espléndida soledad como si hubiesen venido de otro mundo. Herederos legítimos del teatro clásico-romántico, fueron testigos vivientes pero impotentes de las transformaciones de la producción escénica y más tarde de la muerte definitiva de aquel teatro, en otra época, tan brillante. Querían hacer algo para salvarlo, para devolverle el derecho de entrar otra vez en la familia de las artes, pero no tenían medios para realizar sus aspiraciones, ni veían claramente lo que debía hacerse.

Fue entonces cuando, a fines del XIX y comienzos del XX, en el seno mismo del teatro europeo, se produjo una revolución llevada a cabo por unos pocos hombres de teatro que arrancaron de manos de los "grandes" actores las riendas de la dirección artística del espectáculo.

Aquellos hombres fueron los que ahora se llama *régisseurs* o directores teatrales. Para Galina Tolmacheva "La tarea cultural-educativa cumplida por los *régisseurs* tiene para el arte teatral un valor incalculable. Ellos fueron quienes crearon las escuelas, los institutos y las academias teatrales en las que se ha educado generaciones íntegras de intérpretes cultos y conscientes de su deber y de su misión artística; fueron ellos los que revelaron y afirmaron la importancia de las demás expresiones artísticas en el arte de todas las artes"<sup>8</sup>

6 Está haciendo referencia entre otros a Eleonora Duse (1859-1924), Ernesto Rossi (1829-1896), Sarah Bernhardt (1844-1923), Ludwig Barnáy (1842-?), Tommaso Salvini (1829-1916), Gabrielle Réjane (1857-1920), Jean Mounet-Sully (1841-1916), Coquelin el mayor (1841-1909), Ernst Possart (1841- ?), Edmund Kean (1787-1833)

7 Tolmacheva, G. (1992) Op. cit., p.30

8 Tolmacheva, G. (1992) Op. cit., p. 40

Movidos por búsquedas estéticas personales, cada director pone en primer plano el valor integral de la obra. Sus búsquedas, innovaciones y revelaciones estéticas fueron produciendo reformas en el abordaje de lo teatral. Al modificarse las formas de representación, la utilización del espacio, la escenografía, la iluminación, el vestuario y el maquillaje, en virtud de la emergencia de nuevas textualidades, se modificaron las formas de actuación.

Por lo tanto, durante el siglo XX la formación del actor adquirió un carácter profesional especializado y evolucionó en cuanto a sus procesos de enseñanza a través de diferentes propuestas metodológicas, las que intentaron dar respuestas a los interrogantes generados por las perspectivas teatrales que surgen de cada nueva poética que se postula. Así, en el marco de la reflexión y la práctica artística teatral surgen nuevos proyectos estéticos encabezados por Stanislavski, Meyerhold, Grotowski y Barba, entre otros, que buscan sistematizar un tipo de entrenamiento actoral, acorde con sus postulados sobre la función del teatro y el papel del actor en la representación.

Del particular modo en que cada uno de estos teóricos consideró su propuesta estética surgió la necesidad de analizar y entrenar especialmente ciertas habilidades del actor, conducentes a lograr un tipo de representación.

La República Argentina no fue ajena a estas modificaciones que se estaban generando en el contexto internacional. Así, a partir de 1930 con la aparición del *Teatro del Pueblo* de Leónidas Barletta, inscripto en el denominado Movimiento del Teatro Independiente, podríamos indicar que se comienza a modificar un modelo de actuación que hasta ese momento había tenido como referentes, por un lado el denominado "actor nacional"<sup>9</sup> y, por otro, "el actor culto", "burgués", europeo o de repertorio<sup>10</sup>.

Según O. Pellettieri "Con la modernidad, la aparición de intertextos europeos en la actuación como los de Konstantin Stanislavski, Lee Strasberg, Jerzy Grotowski y Eugenio Barba provocaron cambios en el modelo de actuación"<sup>11</sup>

Estas nuevas teorías escénicas aportaron una novedosa concepción del actor emanada de un cambio en la concepción del teatro.

En el caso de Stanislavski, "... El actor debe trabajar primero sobre sí mismo, sobre su propio cuerpo y sobre su propia memoria emotiva para poder elaborar luego el personaje y permitir así la liberación del inconsciente creador"<sup>12</sup>

Por su parte, J. Grotowsky "...Propone un ascetismo casi monástico, pretendiendo que el cuerpo sea una unidad psicofísica... (...) Mística de la actuación, rito iniciático no exento de esoterismo, sus ideas serían, entonces, más una sistemática educación de los actores que una teoría teatral entendida como totalidad"<sup>13</sup>

Eugenio Barba, discípulo y divulgador de las teorías grotowskianas, parte de un proceso de "autodefinición, de autodisciplina que se manifiesta a través de acciones físicas... (...) Los actores son entrenados en la biomecánica meyerholdiana y la acrobacia, la danza, la pantomima, la gimnasia y el hatha yoga, entre otras técnicas, para estimular su subjetividad y fantasía"<sup>14</sup>

A pesar de las diferencias en las concepciones estéticas de cada uno de estos referentes del teatro mundial, los tres coinciden en una preocupación por la técnica y la motivación del actor, una actitud casi científica en la investigación, el respeto por el valor del detalle y el sentido ético del teatro.

Estos planteos teóricos y técnicos fueron tomados por los actores argentinos, y son los que los impulsaron a profundizar y sistematizar métodos de entrenamiento para cada una de estas formas de actuación. Así, la actuación considerada genéricamente, se vio escindida en campos específicos de formación, atendiendo al entrenamiento corporal y la educación vocal, como aspectos que deberían ser trabajados y atendidos en su especificidad.

9 Pellettieri, O. (2008) Op. cit., p. 220

"La denominación de "actor nacional" tiene el mismo origen que la de "teatro nacional" y se remonta a la época de José Podestá, cuando comenzó siendo un mote irónico que pretendía desprestigiar al actor nacional, con intención peyorativa. Tiene su antecedente en los personajes que fue creando en el circo, como Pepino el 88. Entre las tendencias que integran su patrimonio artístico se destacan los procedimientos y técnicas circenses, las técnicas del actor cómico italiano y las del naturalismo"

10 Ibid., p. 227

"El actor culto es el que se ha impuesto contemporáneamente en el teatro argentino, con las técnicas declamatorias o elocutivas propias de esa época. Prácticamente "barrió" al actor popular de los escenarios porteños. Fue el clásico primer actor de los años 1920, 1930 y se afirmó en los '40 en el circuito profesional culto... (...) Era un actor declamatorio, que trabajaba con la dicción interpretativa (...) es un actor para escuchar. Se maneja siempre erguido, vertical, matizado en su entonación, limitado en su comportamiento corporal."

11 Pellettieri, O. (2008) Op. cit., p. 12

12 Trastoy, B.; Zayas de Lima, P. (2006) *Lenguajes escénicos*, Prometeo Libros, Buenos Aires, p. 45

13 Ibid, p. 53

14 Ibid, p. 54

Esta separación en campos específicos puede ser aún más marcada cuando la formación actoral ingresa a los estudios académicos, caracterizados por una fuerte clasificación y regulación de los saberes. Los recorridos curriculares propios de los estudios académicos/universitarios implican establecer una cierta cosmovisión sobre la práctica profesional de la que tratan, la inclusión de ciertas tradiciones sobre el conocimiento válido y necesario para participar de la misma y criterios de demarcación que dan lugar a la definición de disciplinas académicas especializadas. Orientados los Planes de Estudio por la definición de un perfil profesional, las disciplinas académicas especializadas funcionan en doble vertiente: como espacios de formación profesional y como ámbitos de construcción de conocimientos.

No son éstas demandas que deban satisfacerse en otros ámbitos sociales de formación y transmisión de conocimientos teatrales, tales como los talleres de formación que desde ámbitos privados siguen lógicas más artesanales o ligadas a visiones/concepciones propias de maestros individuales. Ello, por no hallarse sometidos a los procesos de regulación propios de las instituciones formales de educación superior.

### **1.3. La Universidad como espacio de formación teatral.**

En la actualidad, en la Argentina, país con una rica tradición teatral, hay un sinnúmero de posibilidades de estudiar teatro.

Entre las múltiples ofertas de espacios de formación actoral encontramos aquellos organizados y dirigidos por actores y actrices de reconocida trayectoria que tienen su propia “escuela” o espacio de entrenamiento privado, donde imparten, de una manera más o menos sistematizada, herramientas para el abordaje de una determinada perspectiva de formación actoral. Basados en su propia experiencia, asumen el rol de docentes y organizan su propuesta a partir de seminarios o cursos sobre temas específicos.

Luego, también podemos identificar espacios que se generan a partir de grupos de teatro. Son estos colectivos de personas con intereses comunes, que se agrupan en un primer momento para “hacer teatro” y que, con el devenir del tiempo y la experiencia reunida en la práctica, sienten la necesidad de tener “un espacio propio” donde representar sus obras y generar sus propios entrenamientos, en virtud de sus intereses estéticos. En algunos casos son profesionales que viven del teatro y, en otros, son grupos que siguen modelos de producción propios del teatro independiente o se configuran en cooperativas culturales/ teatrales.

Asimismo, están aquellos espacios de formación no profesional, generalmente organizados bajo el formato de Talleres de Teatro, dictados en ámbitos no formales de educación, tales como bibliotecas, centros comunitarios, clubes, asociaciones, donde el docente –que puede tener título habilitante o no- no busca formar actores sino utilizar el teatro como una posibilidad de encuentro, de desinhibición, de juego, de recreación, aún cuando sus experiencias culminen con alguna producción teatral.

En este vasto espectro de posibilidades para estudiar “el arte del actor”, encontramos el teatro como ámbito de formación académica dentro de las Universidades. Dentro de estas instituciones podemos identificar las Carreras de Teatro, los Elencos Universitarios y los Talleres de Teatro.

Si bien todas estas últimas alternativas tienen en común la pertenencia al ámbito universitario y el teatro como disciplina artística, cada uno de estos espacios persigue distintos propósitos.

Los Talleres de Teatro son parte de las ofertas de extensión universitaria que todas universidades presentan a la comunidad en el aspecto cultural. No persiguen el objetivo de formar actores sino de generar un espacio de acercamiento vocacional al teatro.

Por su parte, los elencos de teatro universitario son, junto con otros conjuntos artísticos –coros, grupos instrumentales, ballets-, agrupaciones estables que representan a la institución en distintos eventos y especialidades, promoviendo la captación de públicos.

Finalmente, las carreras universitarias de Teatro, son estudios sistematizados, inscriptos dentro del sistema formal de enseñanza superior, que otorgan titulaciones de validez nacional y que responden a criterios regulados por el Ministerio de Educación de la Nación.<sup>15</sup>

<sup>15</sup> En Argentina el Nivel Superior de Enseñanza se encuentra subdividido en dos subsistemas: 1) Nivel Terciario No Universitario dependiente de los ministerios de educación provinciales y 2) Sistema Universitario que goza de autonomía académica y política y autarquía presupuestaria, lo que le permite generar sus propios Planes de Estudio y la selección de sus planteles docentes.

Es en este último ámbito en el que se situará el universo de estudio del presente trabajo, focalizando el análisis en la formación vocal brindada en las Universidades Nacionales que poseen en su oferta académica la formación actoral como carrera de grado.

En la actualidad, en la Argentina, podemos identificar cinco casos de carreras universitarias de teatro, localizadas en distintas provincias o jurisdicciones de la República. Cada una de ellas fue creada en un momento histórico particular y fue pasando por diferentes acontecimientos hasta su consolidación actual. Algunas nacieron durante la década de 1940 y se mantuvieron en funcionamiento a pesar de los distintos vaivenes políticos del país. Otras sufrieron el cierre durante el proceso militar (1976-1982) y su posterior reapertura con el advenimiento de la democracia (1983). Y, otras, que nacieron con la democracia en lugares donde no existían estudios sistemáticos de formación actoral.

De estas cinco instituciones que se ocupan de la formación del actor, insertas en el sistema universitario, sólo una de ellas funciona en una ciudad con una población que no supera los 120.000 habitantes y que no es capital de provincia.

Nos estamos refiriendo a la Facultad de Arte de la Universidad Nacional del Centro<sup>16</sup> de la Provincia de Buenos Aires, con sede en Tandil, provincia de Buenos Aires. Dicha institución incorporó el Teatro como oferta académica de grado a partir de 1988.

Otra de las instituciones se encuentra geográficamente ubicada en el norte del país, brindando formación teatral al Noroeste argentino. Emplazada en la ciudad de San Miguel de Tucumán, capital de la provincia homónima, es la Escuela de Teatro de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Tucumán.<sup>17</sup>

En la ciudad de Mendoza, capital de la provincia que lleva el mismo nombre, en marzo de 1980 se creó la Facultad de Artes y Diseño en la Universidad Nacional de Cuyo<sup>18</sup>, incluyendo en ella la Escuela Superior de Arte Escénico, creada en el año 1948.

Otra oferta académica de enseñanza teatral universitaria se encuentra en el centro del país, en la capital de la provincia de Córdoba y se dicta en el Departamento de Teatro de la Escuela de Artes de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba<sup>19</sup>.



<sup>16</sup> En 1974, a través de la Ley 20.753, se creaba la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y llegaban así a buen puerto las gestiones efectuadas con la finalidad de reunir en una universidad nacional las estructuras universitarias existentes en las ciudades de Tandil, Olavarría y Azul.

<sup>17</sup> La Universidad Nacional de Tucumán fue creada por ley de la provincia el 2 de julio de 1912.

<sup>18</sup> Fundada el 21 de marzo de 1939. Fue creada para ofrecer servicios educativos en la región de Cuyo, que comprende las provincias de Mendoza, San Juan y San Luis. En 1973, al crearse las Universidades Nacionales de San Luis y de San Juan sobre la base de las Facultades y Escuelas que tenían sede en las mencionadas provincias, la Universidad Nacional de Cuyo, concentró su trabajo, en los centros educacionales con sede en Mendoza.

<sup>19</sup> La Universidad Nacional de Córdoba, es la más antigua del país y una de las primeras del continente americano, cuenta con una larga historia, rica en acontecimientos que la convirtieron en un importante foco de influencia, no sólo cultural y científico, sino también político y social. Sus orígenes se remontan al primer cuarto del siglo XVII.

La quinta institución se encuentra en la Capital Federal, centro neurálgico de la República Argentina, tanto por ser sede política y administrativa del gobierno nacional como por conservar su histórica centralidad cultural. Este es el Instituto Universitario Nacional del Arte –I.U.N.A.-<sup>20</sup>

Este Instituto Universitario, creado en el contexto de las reformas educativas de los 90, reunió bajo el formato de Instituto Universitario a un conjunto de siete instituciones de nivel terciario, dedicadas a la formación artística, de larga trayectoria y prestigio, bajo el amparo de la Ley de Educación Superior.

Su constitución como Instituto Universitario es reciente y se encuentra aún en búsqueda de los mecanismos internos que favorezcan la integración académica de las instituciones tradicionales que lo componen. Entre las problemáticas y conflictivas que actualmente lo afectan se encuentra la aprobación definitiva de sus Planes de Estudio por el Ministerio de Educación de la Nación y el completamiento de los procesos de constitución de sus planteles docentes por la vía de los concursos públicos de oposición.

Cada una de estas cinco instituciones surgió, evolucionó y fue cambiando en contextos regionales particulares, con dinámicas propias y reacciones diferentes frente a los acontecimientos políticos, culturales, sociales y económicos que se daban a nivel país y que, en ocasiones, respondían a acontecimientos macropolíticos, económicos o culturales de nivel continental y mundial.

Considerando que el presente de estas instituciones es consecuencia de un pasado y que la historia institucional y la historia curricular de ningún modo discurren por caminos divergentes, intentaremos una aproximación de carácter histórico situacional a cada una de estas unidades académicas, centrándonos en algunos momentos claves del desarrollo de las mismas. Esto, con el propósito de comprender la multiplicidad de factores incidentes en las lógicas de formación actoral que cada una de ellas expresa en la enseñanza, y donde tiene lugar una determinada concepción de la formación vocal del actor.

Algunas preguntas básicas que orientan nuestro trabajo de investigación y elaboración conceptual se vinculan con aspectos generales de la problemática:

¿Cómo surgió la iniciativa de brindar formación actoral en estas instituciones? ¿En qué medida esta creación estuvo vinculada al contexto histórico, cultural y teatral local? ¿Se podría pensar que la impronta de la institución estuvo y está “marcada” por la concepción teatral que tuvieron los miembros fundadores de esa institución? ¿Se pueden identificar personajes claves en la historia de la institución? ¿Qué efectos produce en la historia curricular la particular historia institucional de cada Escuela o carrera?

En la concepción teatral que tuvieron los miembros fundadores de la institución, ¿estaba contemplado el abordaje de lo vocal? ¿Qué concepciones sobre el trabajo actoral guiaron la inclusión de la formación vocal?

Estos interrogantes surgen de concebir a la formación teatral en su posible articulación con ciertas estéticas dominantes, con una cierta mirada sobre la función del teatro en la sociedad y sobre el papel del actor en la escena, dando lugar a una concepción sobre la formación necesaria.

Del mismo modo, presupone que la inclusión de propuestas de formación sistemática se inscribe en las lógicas históricas y sociales propias de cada contexto y de la relación entre estas y las instancias institucionales que permiten materializar su concreción.

---

<sup>20</sup> La creación del IUNA se efectuó a partir de una reestructuración de las siguientes escuelas e institutos de arte: Escuela Nacional de Bellas Artes “Prilidiano Pueyrredón”, Escuela Superior de Bellas Artes de la Nación “Ernesto de la Cárcova”, Instituto Nacional Superior de Cerámica, Escuela Nacional de Arte Dramático “Antonio Cunill Cabanellas”, Conservatorio Nacional de Música “Carlos López Buchardo”, Instituto Nacional Superior del Profesorado de Folklore, Instituto Nacional Superior del Profesorado de Danza “María Ruanova”. Actualmente, estos institutos y escuelas han sido convertidos en “departamentos” del IUNA en función de sus distintos lenguajes expresivos, aunque por tradición conservan sus nombres originales.

“

Los objetivos generales de esta investigación son:

- Analizar y sistematizar las concepciones teóricas y metodológicas sobre la formación vocal del actor en las carreras universitarias de teatro, en la Argentina, en el período 1980-2000
- Explicar las vinculaciones entre las concepciones de formación vocal y las concepciones teatrales vigentes en el campo cultural/teatral, en el período de formulación de los Planes de Estudio destinados a la formación actoral.
- Identificar las innovaciones introducidas por los docentes de las asignaturas vocales y su relación con cambios en sus concepciones teóricas o metodológicas.

## 1.4. La formación: enfoques y perspectivas plasmadas en los Planes de Estudio

En párrafos anteriores indicábamos que la elección de estas instituciones para abordar este estudio se fundamenta en el hecho de que ofrecen una propuesta sistematizada de enseñanza teatral y del trabajo vocal del actor. Ello queda plasmado a nivel documental en los Planes de Estudio universitarios.

Todo Plan de Estudios es un documento oficial de la institución que sirve como modelo y estructura académico/organizativa y que pone por escrito un conjunto de decisiones, aspiraciones y previsiones de acción, en función de qué, cuándo y cómo enseñar y qué, cuándo y cómo evaluar. Es decir que un Plan de Estudios es un presente que se organiza en función del futuro.

Ahora bien, la definición de ese Plan de Estudios está atravesada por un sinnúmero de variables que van a condicionarla y a posibilitar un cierto estado de reflexión a partir del cual se establecen los criterios formativos. Circunstancias históricas, culturales, sociales; demandas del medio en el cual está inserta la institución; concepciones estéticas, de hombre, alumno, artista y profesional que posean quienes diseñan el Plan y que determinan una intencionalidad definida respecto de la formación que se brindará por medio de la propuesta pedagógica que el Plan guía o direcciona, son aspectos intervinientes en toda definición de un Plan de Estudios.

Respecto del problema que abordaremos, el análisis de Planes de Estudio nos permite considerar un conjunto de variables referidas a su construcción y desarrollo, en las que pueden ponerse en evidencia factores externos que influyen en su definición y factores internos relativos a la composición de las comunidades académicas que los desarrollan. En función de esta relación interna/externa es posible observar el predominio de concepciones de arte, de teatro, de la actuación, y de la función de la formación vocal en el trayecto de la formación.

Respecto de los Planes de Estudio, sus intencionalidades y las perspectivas que se incluyen en su elaboración se formulan inicialmente los siguientes supuestos:

- Dada la particular forma que adoptan los procesos de formulación curricular en las instituciones universitarias, los mismos están atravesados por condicionantes múltiples: las regulaciones externas, particularmente las regulaciones centralizadas del Estado respecto de los Planes de Estudio universitarios; la dinámica y la historia institucional y su entrelazamiento con las dinámicas culturales locales y nacionales; las peculiaridades del campo específico de conocimiento (en este caso el campo teatral) y la organización de las comunidades académicas que lo configuran y desarrollan.

- La función de la Universidad en la formación artística, los modos de entender el aprendizaje del arte, la disyuntiva entre formación general/formación profesional; la concepción sobre la relación teoría/práctica, la tensión entre conservación/innovación, se constituyen en ejes centrales de debate durante los procesos de elaboración curricular. Consecuentemente, los Planes de Estudio y su desarrollo dan cuenta de una lucha de poder entre quienes pueden asumir posiciones político-ideológicas y pedagógico/epistemológicas divergentes.

Es decir, la construcción de un Plan de Estudios para una determinada formación profesional académica, puede ser analizada en función de los factores que conforman el campo cultural e intelectual y de las posiciones relativas de los distintos actores sociales que interviene en esos contextos de producción. No se trata de una elaboración inocente, descontextualizada, sino que se inscribe en procesos culturales y sociales más amplios, a los que contribuirá a su vez por la producción de unos sujetos formados. Debemos, en este sentido, atender a la historicidad de los Planes de Estudio, como parte de las articulaciones del campo teatral con el campo académico.

Atendiendo a estos supuestos surgen nuevos interrogantes para guiar la investigación:

¿Cuáles son las finalidades explicitadas en los Planes de Estudios? ¿A qué concepción de teatro y de actor adhieren? Esa concepción ¿cómo fue constituida? ¿Se podrían identificar referentes teóricos que influyeron en esa concepción? En la propuesta de formación actoral ¿se apuesta a la diversidad de teorías y métodos o se enfatiza una en particular? ¿Traduce una posición respecto del rol que ocupará su egresado en la sociedad? En esta toma de posición frente a los conocimientos que debe adquirir un estudiante de actuación ¿qué papel cumplen las materias vinculadas con lo vocal? ¿Qué importancia se le otorga a la formación vocal en el conjunto de saberes que hipotéticamente debe manejar un alumno para formarse como actor? ¿Es posible encontrar una correspondencia entre las concepciones teatrales y los conocimientos vocales prescritos en los Planes de Estudio?

## 1.5. La concreción en la práctica de enseñanza: los docentes definen sus programas

El análisis que nos proponemos no puede quedar sólo en una mirada reflexiva sobre los Planes de Estudio pues, como mencionábamos en párrafos anteriores, un Plan es un proyecto curricular para ser puesto en acción, para ser puesto en práctica. Y esa práctica es llevada a cabo por el plantel docente a partir del diseño de sus propios criterios de trabajo pedagógico, los que materializan en sus Programas de cátedra.

Este es, por lo tanto, a nivel documental, el objeto concreto y más específico que permite observar cuál ha sido, o es, la interpretación que el docente ha hecho de un conjunto de intenciones que se encuentran plasmadas en el Plan de Estudios. Interpretación que, obviamente, estará cargada de una perspectiva personal y eventualmente subjetiva y que determinará -en función de la formación previa del docente, su postura ideológica frente al hecho artístico, su concepción de arte, sociedad, hombre, preferencias estéticas, entre otros aspectos - la elección de unas estrategias pedagógicas por sobre otras.

Por lo tanto, a partir del análisis de los Programas de Cátedra destinados a la formación vocal del actor, elaborados por cada profesor, intentaremos dar respuesta a tres preguntas básicas:

1) ¿Qué temas/contenidos trabaja? 2) ¿Con qué finalidad trabaja esos temas/contenidos? y 3) ¿Cómo propone trabajar/enseñar esos temas/contenidos?

En síntesis, consideramos que la respuesta a estos tres interrogantes nos dará una perspectiva de la forma de trabajo prevista por cada docente y, lo que es nuestro objetivo principal, caracterizar las perspectivas teóricas, estéticas y metodológicas con que se aborda la educación vocal de los actores en la formación universitaria.

La elaboración de una propuesta pedagógica, expresada en los programas de cátedra, involucra una construcción metodológica que implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborarla y llevarla a cabo en la práctica, articulando diversas decisiones. Una de ellas es determinar qué contenidos enseñar, y otra, la perspectiva de abordaje de esos contenidos.

Para definir qué contenidos enseñar el profesor tomará como referencia aquellos contenidos mínimos que establece el Plan de Estudios. Se espera que los docentes implementen las previsiones curriculares, asumiendo los compromisos formativos enunciados formalmente por la institución. No obstante, la diagramación de los programas de cátedra lleva implícita una tarea de interpretación y especificación de los contenidos previstos sintéticamente en el Plan.

La perspectiva de abordaje es personal, puesto que se vincula con determinados referentes teóricos que el docente conoce a través de lectura de materiales teóricos o a partir de experiencias de aprendizaje relacionadas con los mismos, experiencias que en definitiva van a ir conformando su trayecto formativo. Así, el educador realizará una adecuación, un ajuste, tanto de los contenidos a enseñar como de la perspectiva de abordaje, en función de los objetivos que persigue a lo largo de su curso. El aporte personal del docente constituye el aporte creativo al formato básico.

Esa adecuación, que conformará una construcción metodológica, contemplará también las posibilidades de apropiación de ese conocimiento por parte de sus alumnos -considerando la ubicación del curso dentro del Plan de Estudios-, los conocimientos previos que poseen los mismos y su concepción de enseñanza y de su rol docente, el que determinará su vínculo con los alumnos en ese proceso formativo.

En virtud de la complejidad que implica desentrañar un proceso de enseñanza como el que describimos, sin perder de vista el contexto institucional en el cual se halla inserto y de que somos concientes de que el análisis de Planes de Estudio y programas nos podría dar una mirada parcial respecto de nuestro objeto de investigación, es que entendemos necesario ampliar la interpretación considerando las perspectivas personales de los docentes a cargo de las asignaturas vocales.

A partir de ellas podremos indagar las concepciones, creencias y puntos de vista de los docentes a cargo de las mismas, lo que nos permitirá dar cuenta de los procesos de interpretación curricular que éstos realizan, otorgando un sesgo profesional específico a la enseñanza de estas asignaturas.

En síntesis, consideramos que a partir del análisis de los Planes de Estudio, los programas de las cátedras vocales y las concepciones individuales de los docentes, accederemos a un conjunto de aportes informativos que nos permitirá una primera aproximación para establecer las perspectivas teóricas y metodológicas que sustentan el trabajo vocal del actor en instituciones universitarias de Argentina y dar respuesta a los interrogantes más generales que guían esta investigación:

- ¿Hay una concepción unificada respecto de la formación vocal y su contribución a la formación del actor?
- ¿De qué concepciones teóricas y metodológicas proceden las perspectivas abordadas por las cátedras de preparación vocal?
- ¿Qué concepción del trabajo actoral implican?
- ¿Esto presupone la formación para una estética teatral?

Cabe destacar que el tratamiento de la problemática enunciada, focaliza el análisis en los Planes de Estudio diseñados y aprobados durante el período 1980/2000, que se encuentran actualmente vigentes. La lectura pormenorizada de los programas de las asignaturas vocales contempla, en cambio, aquellos desarrollados en el ciclo lectivo 2007. Esto último por dos razones. En primer lugar porque los programas de las asignaturas deben presentarse en cada año académico para su aprobación institucional y pueden sufrir modificaciones con cada presentación. Se entienden entonces como los más actualizados. En segundo lugar porque, correspondiendo al último año académico desarrollado, tienen la posibilidad de su revisión analítica por parte de los docentes que lo dictaron.

En síntesis, los objetivos generales de esta investigación son:

- Analizar y sistematizar las concepciones teóricas y metodológicas sobre la formación vocal del actor en las carreras universitarias de teatro, en la Argentina, en el período 1980-2000
- Explicar las vinculaciones entre las concepciones de formación vocal y las concepciones teatrales vigentes en el campo cultural/teatral, en el período de formulación de los Planes de Estudio destinados a la formación actoral.
- Identificar las innovaciones introducidas por los docentes de las asignaturas vocales y su relación con cambios en sus concepciones teóricas o metodológicas.

Es necesario dejar planteado que el presente estudio resulta novedoso dentro del ámbito universitario argentino, dado que en lo referente a la preparación del trabajo vocal en el arte del actor no existe un número significativo de estudios sistematizados en esa temática. Una de las posibles causas de esta vacancia es que la formación actoral dentro del ámbito universitario es un campo académico con una corta trayectoria histórica y con poca tradición investigativa entre sus integrantes -según los modos universitarios-.

Por lo tanto, estamos convencidos que el presente estudio será, por un lado, un aporte para dar cuenta del estado de la cuestión a nivel nacional, documentando y sistematizando producciones hasta ahora aisladas o fragmentarias y; por otro, aportará algunas categorías de análisis y reflexiones de suma utilidad para el trabajo interno de docencia de las cátedras de la especialidad.

Finalmente, presentamos la organización con que se ha estructurado este documento, considerando que el capítulo 1 está destinado a la Presentación define y caracteriza la problemática abordada, ubicando el contexto de surgimiento de los interrogantes que la guían y los objetivos principales que se propone alcanzar.

El capítulo 2 presenta las perspectivas teóricas adoptadas para el abordaje del problema, explicitando los principales supuestos en los que se fundamenta el análisis. Los aportes teóricos del sociólogo Pierre Bourdieu constituyen el marco amplio para comprender la acción social y cultural en su complejidad y dinámica histórica. Orientó la búsqueda y la sistematización de referencias relevantes sobre los contextos en que se crearon las carreras de formación teatral, en el entramado de prácticas propias del campo cultural y el campo intelectual/ académico.

Para el abordaje de los Planes de Estudio universitario se debió incursionar en el campo de la teoría curricular, la que permitió la selección de algunas categorías analíticas sobre los procesos de determinación curricular y la intervención de diferentes actores sociales, con particular referencia a las especificidades de ámbito universitario. Por último, para comprender las contribuciones de los profesores a la interpretación de los Planes de Estudio y la formulación de los programas de cátedra, así como de las perspectivas metodológicas con que despliegan la enseñanza, se recurrió al aporte de algunas corrientes teóricas sobre el conocimiento profesional de los profesores, teorías que permiten comprender las epistemologías personales de los docentes y su constitución.

El capítulo 3 presenta un recorrido bibliográfico sobre los principales estudios registrados en vinculación directa con la problemática al momento de realizar la tesis, algunos de ellos producto de

investigaciones y otros publicados como artículos o ensayos, considerados como antecedentes de esta investigación. Da cuenta del escaso tratamiento del tema en el campo de los estudios teatrales, recuperando no obstante aquellos que permiten vislumbrar algunas aportaciones para la construcción de un estado de la cuestión.

En el capítulo 4 se detallan las consideraciones metodológicas generales que guiaron la investigación. En función de los criterios definidos, se describen las principales decisiones adoptadas para seleccionar los casos estudiados, para establecer el corte temporal del estudio, para la construcción de instrumentos y selección de fuentes documentales. Se explicitan así mismo los aspectos metodológicos seguidos para el análisis de las fuentes documentales, complementadas con el aporte de informantes clave.

El capítulo 5 establece las bases conceptuales y metodológicas que sustentan el análisis desarrollado en los capítulos posteriores. A continuación, el capítulo 6 examina la formación vocal en la Universidad Nacional de Tucumán; el capítulo 7, en la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza); el capítulo 8, en la Universidad Nacional de Córdoba; y el capítulo 9, en la Universidad Nacional del Centro (Tandil). En cada caso, se consideran los antecedentes y condiciones históricas que permitieron la creación de las carreras universitarias de teatro en sus respectivos contextos geográficos y culturales. Este abordaje busca caracterizar el estado de situación de cada institución, identificando influencias artísticas, agentes clave y las dinámicas propias de sus campos culturales locales, así como su articulación con escenarios nacionales e internacionales. Posteriormente, se analiza el rol de dichos agentes en la implementación de las carreras y en la configuración de los planes de estudio. A partir de este marco, se describen las características específicas de los planes vigentes, con especial énfasis en el lugar asignado a la formación vocal, para luego profundizar en los programas de las cátedras dedicadas a esta disciplina. La inclusión de perspectivas teóricas de los docentes, recopiladas mediante entrevistas, complementa el análisis documental al incorporar las visiones y experiencias directas de los actores involucrados.

Como cierre de cada sección, se elabora una síntesis comparativa que destaca las particularidades teóricas y metodológicas de la formación vocal en cada institución, subrayando tanto sus singularidades como sus posibles puntos de contacto.

El capítulo 10 propone conclusiones generales sobre el estado actual de la formación vocal en las carreras universitarias de teatro argentinas durante el período estudiado. A partir de los factores históricos, las concepciones teatrales predominantes y las innovaciones pedagógicas identificadas, se analizan las prácticas de enseñanza vocal actualmente desplegadas por las cátedras específicas. Este ejercicio busca problematizar la relación entre la formación del actor y las transformaciones en las prácticas escénicas actuales, estableciendo diálogos entre los hallazgos empíricos y los debates teóricos del campo.

Por último, el capítulo 11 compila la bibliografía consultada para la investigación, proporcionando las referencias completas de las fuentes documentales, teóricas y empíricas utilizadas.



## 2. MARCO TEÓRICO

- 2.1 Supuestos epistemológicos generales.
- 2.2 Sobre las vinculaciones entre el campo intelectual/cultural y el curriculum.
- 2.3 Sobre el concepto de curriculum.
- 2.4 Sobre las concepciones epistemológicas de los profesores.

## CAPITULO 2

### MARCO TEÓRICO

#### 2.1. Supuestos epistemológicos generales

La adopción de un marco teórico general, de una perspectiva para abordar el problema de la investigación, supone la adhesión a unos supuestos y categorías explicativas que constituyen el marco interpretativo en que se inscribe, sus compromisos epistemológicos y éticos políticos, los que tienen consecuencias en el tratamiento metodológico del mismo.

Los supuestos generales que guían los interrogantes y la posibilidad de analizar los objetos que se entienden ligados a ellos, dependen de nuestras concepciones y de las categorías conceptuales con que observamos el mundo.

Desde esta perspectiva se hace necesario plantear, en primer lugar, que entendemos a la enseñanza como una práctica social institucionalizada cuyos sentidos son comprensibles si consideramos su historicidad y su articulación en dispositivos o aparatos instrumentales, destinados a la producción de mecanismos de saber y poder, no sólo focalizados en las instituciones cerradas sobre sí mismas, las escuelas, sino en sus prácticas, a través de la diseminación microfísica de sus poderes, del ejercicio de unas prácticas de saber y poder, disciplinadas y disciplinadoras.

En el caso del estudio que nos proponemos parece apropiado considerar como perspectiva teórica de base y más abarcativa a la teoría de la acción de P. Bourdieu.

Explicitamos, a modo de síntesis, algunas cuestiones centrales de su posición teórica y algunas de sus categorías fundantes, en tanto constituyen la concepción teórica general en la que se inscribe la investigación, categorías que guían el abordaje de la relación entre el campo académico en que se materializa la enseñanza universitaria y el contexto histórico social en que se inscriben los proyectos específicos de enseñanza teatral.

Las proposiciones básicas que consideramos a partir del autor son:

- a- La relación entre sujeto y estructura social.
- b- La acción como articulación de relaciones objetivas y subjetivas.
- c- El campo intelectual como matriz relacional, donde los sujetos creadores se ubican con respecto a otros actores sociales, constituyéndose un sistema de líneas de fuerza entre ellos.
- d- El reconocimiento de legitimidad y valor de la producción cultural se entiende sujeto a la capacidad/poder de las agencias de legitimación reconocidas como tales, en la conjunción entre el campo intelectual y otros campos conexos (económicos, políticos, académicos, religiosos, entre otros).

Bourdieu,<sup>21</sup> como teórico social, se propone superar las perspectivas analíticas que escinden la acción individual de las estructuras sociales y aquellas que las reducen a la repetición sin conciencia de las estructuras en que se realiza. Se opone a la perspectiva de la Teoría de la Acción Racional que atribuye al sujeto una autonomía basada en la racionalidad de sus decisiones auto-motivadas. Del mismo modo, desconfía del carácter determinista de las explicaciones ortodoxas de marxismo, según las cuales las relaciones materiales económicas sobredeterminan la conciencia e instalan una conciencia enajenada incapaz de comprender sus posibilidades de acción.

Su búsqueda se orienta a generar un modo de indagación sociológica relacional que permita caracterizar todo elemento de un sistema "por las relaciones que lo unen a los otros en un sistema del que obtiene su sentido y su función"<sup>22</sup>

Es justamente esta apreciación la que le permite avanzar en el análisis de las conductas de los individuos como conductas organizadas según "regularidades mensurables y las relaciones que los sujetos mantienen con las condiciones objetivas de su existencia y con el sentido objetivo de sus conductas, sentido que los posee porque están desposeídos de él. Dicho de otro modo, la descripción de la subjetividad-objetividad remite a la descripción de la interiorización de la objetividad".<sup>23</sup>

21 Bourdieu, P. (1975) *El oficio del sociólogo*, Siglo XXI, México.

22 Bourdieu, P (1991) *El sentido práctico*, Taurus, Madrid, .p. 17

23 Ibid.; p. 98

Es por esta relación con las condiciones objetivas de existencia que se construye la subjetividad y son las prácticas sociales de los sujetos singulares las que la realizan. Bajo estos principios explicativos generales, el concepto de campo intelectual adquiere relevancia, en tanto permite analizar la fuerza reproductiva o innovadora de las creaciones, y en particular de las obras de artistas singulares, desentrañando la íntimas relaciones entre las condiciones socio históricas de un determinado campo de la cultura y la relación de fuerzas existente, en un momento dado, por la posición de poder e influencia de los actores que lo integran.

Irreductible a un simple agregado de agentes aislados, a un conjunto de adiciones de elementos simplemente yuxtapuestos, el campo intelectual, a la manera de un campo magnético, constituye un sistema de líneas de fuerza: esto es, los agentes o sistemas de agentes que forman parte de él pueden describirse como fuerzas que, al surgir, se oponen y se agregan, confiriéndole su estructura específica en un momento dado del tiempo<sup>24</sup>

Al interior de cada campo, cada uno de los agentes queda determinado por su pertenencia a ese campo, ocupando posiciones que se definen por las propiedades de posición alcanzadas en el mismo, condiciones que se atienen a las condiciones de legitimación y reconocimiento propias de ese campo. Cabe destacar que las posiciones relativas de los agentes están estrechamente vinculadas con su capacidad para generar/obtener algún grado de autoridad, prestigio o poder en la definición de los rasgos aceptados o preferidos para el establecimiento de valoraciones propias del campo, a partir de las cuales se establecen tanto la significación de las producciones como la posibilidad de consagración.

Bourdieu señala como agencias con peso para establecer criterios de valoración artística a las escuelas, las universidades, las academias, las instituciones especializadas de la conservación (museos y repositorios) y a la crítica y, deberíamos agregar, todas aquellas instituciones que mediatizan la relación entre el artista y el público. No obstante, y considerando la autonomía relativa del campo artístico, o la pretendida autonomización de los artistas, reconoce la necesidad de establecer los vínculos entre el funcionamiento del campo intelectual, o más específicamente el campo artístico, con otras esferas o campos con el que mantiene relaciones. Así:

(...) las relaciones entre cada uno de los agentes o las instituciones total o parcialmente externas al sistema siempre están mediatizadas por las relaciones que se establecen en el seno mismo del sistema, es decir, en el interior del campo intelectual, y la competencia por la legitimidad cultural, cuya apuesta y, al menos en apariencia, cuyo árbitro, es el público, nunca se identifica completamente con la competencia por el éxito en el mercado.<sup>25</sup>

Importa señalar el énfasis que el autor pone en el hecho de que el funcionamiento y la estructura de un campo intelectual es producto de una historia, este sistema no puede dissociarse de las condiciones históricas y sociales de su integración. Ello implica también considerar que el análisis sincrónico de un estado del campo no puede hacerse sin considerar las fuerzas que llevaron históricamente a su constitución.

Una vez conocidas las condiciones históricas y sociales que hacen posible la existencia de un campo intelectual- una vez definidos, al mismo tiempo, los límites de validez de un estudio de un estado de ese campo, este estudio adquiere entonces todo su sentido, porque puede captar "en acto" la totalidad concreta de las relaciones que integran el campo intelectual como sistema.<sup>26</sup>

Por tratarse el problema que abordamos de una intersección entre el campo de la producción artística/académica sobre el arte y del campo curricular, convendrá tener presente la advertencia que el mismo Bourdieu<sup>27</sup> efectúa respecto del análisis de las estructuras de cada campo y de los factores de fuerza y poder que los constituyen, en tanto capaces de producir efectos de acumulación, validación, perpetuación o subversión de un capital simbólico acumulado, mediante estrategias que ponen de manifiesto su poder para intervenir en el juego propio de cada campo o en sus intersecciones.

24 Bourdieu; P. (1991) Op.Cit., p. 135

25 Bourdieu, P. (1967) "Campo Intelectual y proyecto creador", en AAVV *Problemas del estructuralismo*, Siglo XX, México. p. 14

26 Bourdieu, P. (1967) Op. cit., p. 145

27 Bourdieu, P. (1995) *Las reglas del arte*, Anagrama, Barcelona.

Interesa completar la mirada a partir de los aportes que en este sentido realiza Foucault al proponer el análisis de las instituciones desde el punto de vista de las relaciones de poder. Relaciones, que como el mismo Foucault advierte, aún en el caso de que estén encarnadas en una institución, tienen su punto de anclaje fundamental fuera de ella.<sup>28</sup>

Según el autor, para el reconocimiento de las relaciones de poder, resultan analizadores potentes el sistema de diferenciaciones determinadas por ley, status o privilegio (diferencias lingüísticas o culturales, de *know-how* y competencia, entre otras); los tipos de objetivos perseguidos (el mantenimiento de privilegios, el ejercicio de una función); los medios que dan nacimiento a las relaciones de poder (los efectos de la palabra, sistemas de vigilancia, reglamentaciones explícitas o no, entre otros); las formas de institucionalización (que pueden consistir en una mezcla de predisposiciones tradicionales con estructuras legales) y por último, los grados de racionalización.

Al plantear la relación entre verdad y poder, Foucault afirma que cada sociedad tiene su propio régimen de verdad, su política general de la verdad; es decir, discursos que ella acoge y hace funcionar como verdaderos; mecanismos e instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos y falsos, maneras de sancionar unos y otros, técnicas y procedimientos que son valorizados para la obtención de la verdad. Ligada circularmente a los sistemas de poder que la producen y la mantienen y a los efectos de poder que induce y la acompañan, la verdad en nuestras sociedades, -sometida a una constante incitación económica y política, objeto de una inmensa difusión y consumo- es producida y transmitida bajo el control (no exclusivo pero si dominante) de algunos aparatos políticos o económicos como el ejército, la iglesia, los medios de comunicación, la universidad.

Asumimos así, como parte del marco teórico multirreferencial, aportes de la sociología de Pierre Bourdieu -en particular los conceptos de campo y *habitus*- y de Michel Foucault -en especial la noción de poder- como categorías analíticas potentes para explicar las relaciones en el interior del espacio universitario y con otros espacios, así como las que se derivan de la interacción entre sujetos, grupos e instituciones.

---

28 Foucault, M. (1991) *Saber y verdad*, La Piqueta, Madrid

El funcionamiento de las relaciones de poder, siguiendo a este autor, se podría enunciar, sintéticamente, del siguiente modo: el poder no es una propiedad; es una estrategia, algo que está en juego; es un efecto de conjunto - de ahí la necesidad de atender a su microfísica -; no es una mera superestructura; el poder produce lo real a través de una transformación técnica de los individuos. No es una instancia negativa cuya función sea reprimir sino una red productiva que atraviesa el cuerpo social, produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos. Es una relación entre partes, es una forma en la que ciertas acciones modifican a otras, lo cual equivale a decir que ese algo llamado poder existe únicamente cuando es puesto en acción; puede ser el resultado de un consentimiento pero no es por naturaleza la manifestación de un consenso; es una estructura total de acciones destinadas a actuar sobre otras posibles: incita, induce, seduce, facilita o dificulta, en último extremo, coacciona o prohíbe absolutamente. El poder es ejercido únicamente sobre sujetos libres y sólo en la medida en que son libres.

“

Asumimos como parte del marco teórico multirreferencial, los aportes de la sociología de Pierre Bourdieu -en particular los conceptos de campo y habitus- y de Michel Foucault -en especial la noción de poder- como categorías analíticas potentes para explicar las relaciones en el interior del espacio universitario y con otros espacios, así como las que se derivan de la interacción entre sujetos, grupos e instituciones.

## 2.2. Sobre las vinculaciones entre el campo intelectual/cultural y el currículum

Considerando que los objetivos de la investigación se orientan al análisis de las propuestas de enseñanza de la formación vocal del actor en las carreras universitarias de teatro corresponde, desde este posicionamiento teórico, interrogarse sobre: ¿Cómo se entrecruzan en el espacio académico los diversos campos que interactúan en estos procesos (artístico, pedagógico, universitario, entre otros)?; ¿Cuál es la incidencia de la posición que cada agente ocupa y de las relaciones de poder dentro de la institución, al momento de asumir definiciones respecto de las propuestas curriculares y su implementación?

El objeto de estudio seleccionado, la formación vocal, adopta formas singulares que requieren ser analizadas en relación con las dinámicas institucionales en que cada una se genera, a partir del impulso inicial de la gestión universitaria que le dio origen, de la participación de distintos agentes internos y externos a la institución universitaria misma, los debates circulantes en cada momento histórico sobre el teatro y sus funciones sociales, las primeras definiciones en materia curricular así como la interrupción institucional por diversos factores políticos de alcance nacional o la dilación de las tareas de diseño de nuevos Planes de Estudio.

Desde la mirada relacional de Pierre Bourdieu es posible pensar en el entrecruzamiento de diversos campos: académico, artístico, intelectual, pedagógico. Si bien cada uno de ellos guarda cierta especificidad, es factible distinguir leyes de funcionamiento invariables, válidas para todos y reconocer, al mismo tiempo, lógicas distintas a las que cada uno obedece. Las leyes generales de funcionamiento de los campos logran ser comprendidas en relación con otros conceptos, tales como posición-disposición, capital, interés, espacio social, agentes.

No podemos ignorar que el campo de lo científico es un campo de luchas y, como tal, produce y supone una forma específica de intereses. Lucha competitiva que tiene por desafío específico el monopolio de la autoridad científica, lucha por capital simbólico. El universo de la ciencia, dice Bourdieu, es un campo social con sus monopolios, luchas, estrategias, intereses y beneficios, invariantes que revisten formas específicas. El campo científico, espacio de juego, constituye un sistema de relaciones objetivas entre posiciones adquiridas. Se trata de una imagen no pacífica de la comunidad científica.

Más allá de la perspectiva desde la que se analice una propuesta curricular para la enseñanza universitaria, se debe considerar necesariamente la manera en que interactúan cuestiones relacionadas con los campos de conocimiento; los sistemas de formación; los estamentos profesionales; las demandas sociales y las estructuras de poder.

La Universidad, desde esta perspectiva, es el lugar de lucha por saber, en el interior de este universo socialmente encargado de decir la verdad sobre el mundo social y sobre el mundo físico y social, quién está realmente legitimado para decir dicha verdad, para determinar criterios de pertenencia y jerarquías legítimas. Los veredictos del universo universitario están entre los más poderosos y aquel que "otorga un título académico" otorga, al decir de Bourdieu "una patente de inteligencia". Las disputas en el campo académico no son disputas que se dan en el interior de un campo o espacio autónomo, motorizado por creencias remitidas a un conjunto de valores abstractos, sino que, desde la resignificación que Krotch hace de palabras de Bourdieu:

(...) es el espacio de una disputa para determinar las condiciones y los criterios de la membresía legítima y la jerarquía legítima, como capital capaz de garantizar los beneficios específicos del campo (...) La lucha que tiene sus bases en las disciplinas remite siempre -de manera más o menos directa y mediada- a una lucha que está fuera del campo universitario. (...) <sup>29</sup>

En la Universidad, la hegemonía de un grupo por sobre otros es producto de las posibilidades de control de éste sobre los mensajes y su transmisión. En la división en disciplinas -es decir en torno a determinados objetos de estudio o intervención- se expresan las relaciones discurso/poder. La división social del trabajo del campo pedagógico se expresa en los currículos y más específicamente en el agrupamiento de los profesores en torno a estos.

29 Krotch, P., (1997) "¿Existe un campo de estudio sobre la Universidad?", en número especial *Revista del IIICE* Año VI N° 10; *Coloquio Internacional: La Educación Superior. Transformaciones y Tendencias*. Organizado por la Secretaría de Educación Superior del Ministerio de Educación de la Nación., Buenos Aires. p. 66.

Esta perspectiva de análisis, internalista, pone énfasis en las relaciones de fuerza al interior del propio espacio universitario, destacando las luchas por el poder entre las comunidades académicas y en la definición del conocimiento relevante, de la vigencia de determinadas posiciones epistemológicas en detrimento de otras y en la definición de ciertas funciones sociales del conocimiento por sobre otras.

El análisis histórico/social, en cambio, enfatiza los elementos externos y diacrónicos, le da prioridad a las políticas públicas y luego a los actores universitarios (profesores y estudiantes fundamentalmente); le otorga relevancia a los procesos macro por períodos o etapas; al sistema y a las relaciones de poder en el conjunto social. Tiene en cuenta el contexto social, político y económico que opera como fuente de transformación de las instituciones universitarias.

Un tercer enfoque, contrapuesto a los antes señalados, considera a la universidad en sus articulaciones con la cultura como un espacio de mediación. Este enfoque aborda tres dimensiones que interactúan entre sí: la histórica (alude a la historia de los productos intelectuales y estéticos considerados de orden superior); la social (remite a las acciones que una sociedad realiza para aplicar las ideas que determinan el lugar -jerárquico o no- de las artes, la ciencia y la tecnología como referentes para construir normas, valores, imágenes y códigos que rigen la vida de la totalidad social) y la dimensión antropológica, que refiere a las universidades como espacios en los que se elaboran algunas formas de organización social de base, donde se crea una trama cultural que reproduce conductas intelectuales, sociales y políticas de la elite, que se presentan como “modelo” a seguir por los grupos subalternos. Este modelo, permite examinar las prácticas culturales generadas dentro de las instituciones como procedimientos de creación y transmisión de saberes que tienden a ser aceptados como “superiores” por pertenecer al nivel superior del sistema educativo. Lo que ayudaría a entender que:

(...) la Universidad se rige por complejos procesos de interacciones entre el estatuto de la ciencia, las profesiones, las disciplinas, la expansión o contracción del mercado de trabajo, las diferencias entre clases sociales, las minorías étnicas, el poder, los géneros o la respectiva ubicación del trabajo manual e intelectual en la escala de los valores sociales. En este sentido la universidad se construye como una instancia de producción, control y legitimación en un contexto de tensión constante entre lo que la sociedad, el Estado y el mercado productivo le delegan, y sus tradicionales funciones de producción y difusión del saber.<sup>30</sup>

La tensión entre formación vocacional/profesionalista, es decir la tensión entre la formación académica, expresada en estudios generales válidos para la comprensión intelectual de orden superior y la enseñanza para dominar técnicas dirigidas a una ocupación específica, ha sido parte de la dinámica estructural, curricular e intelectual que modeló y puso su sello en la enseñanza superior durante los últimos tres siglos. Existen, en consecuencia, universidades y/o facultades que sustentan su identidad sobre la base del conocimiento que allí se genera y otras que se definen por la aplicación inmediata, la practicidad y la oportunidad de los egresados para la inserción laboral.

La formación profesional, que ha cumplido un papel central en el proceso de adaptar la Universidad a los cambios del mundo externo -cuyas características tienen que ver con un tiempo y un contexto determinado- se halla en contraste manifiesto con la interpretación idealista del conocimiento que configuró las normas de las culturas académicas: el conservar cierta cosmovisión que se vincula con la universalidad del saber que es la esencia de la Universidad, en el marco de la cual lo “utilitario” tiene un carácter suplementario respecto de algo que tiene una validez tal, que perdura en el tiempo.<sup>31</sup>

30 Mollis, M. (Comp.) (2001) *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Ed. CLACSO. Buenos Aires, p. 205

31 En América Latina, según Pedro Krotch (2001), la tradición profesionalista ha sido fuerte y sólo a partir de los años 60 comienza a desarrollarse una política sistemática orientada al desarrollo de la ciencia en la Universidad. En términos generales, según el autor, puede decirse que la ciencia se ha desarrollado bajo la forma de islotes o refugios en instituciones cuya misión y cultura aún no se ha desprendido de la denominada universidad de los abogados aunque esta metáfora haya cambiado de contenido.

Entendemos que estos debates se verán de alguna manera expresados y contenidos a la hora de analizar los currícula universitarios en los que se inscribe la formación vocal del actor, en tanto las unidades académicas seleccionadas para abordar este estudio han participado de las dinámicas propias de la vida universitaria en la argentina del siglo XX y, por tanto, estrechamente vinculadas con las dinámicas histórico/sociales del país.

### 2.3. Sobre el concepto de currículum

Dado el recorte del problema enunciado y los supuestos teóricos generales adoptados, consideramos necesario recuperar algunas perspectivas teóricas relativas al currículum, dado que las definiciones que adoptemos actuarán como matriz interpretativa de los fenómenos que se estudiarán.

La preocupación por estudios históricos acerca del currículo es planteada por I. Goodson<sup>32</sup>, en cuya obra adquiere centralidad el concepto y en la que encontramos orientación conceptual y metodológica. Desde una perspectiva constructivista, se propone comprender el currículo en los niveles relativos a la prescripción, el proceso, la práctica y el discurso. Sostiene que la construcción del mismo es un proceso de invención de una tradición, que como tal incluye tradiciones realmente inventadas, y consecuentemente, no es sorprendente que la originalidad funcione siempre dentro de la estructura de la tradición; y que una tradición totalmente nueva sea uno de los acontecimientos más improbables. Concibe el currículo escolar como artefacto social, de carácter elusivo, multifacético y escurridizo, que se define, redefine y negocia en distintos ámbitos y niveles y ofrece la evidencia palpable, pública y documental de la pugna por sobre las aspiraciones y objetivos de la escolarización. Las disciplinas en él incluidas, en tanto amalgamas cambiantes, atraviesan las etapas de invención, promoción, legislación y mitologización. Proceso de conversión, que en algunos casos, comienza en las escuelas y determina la creación de disciplinas científicas.

Por su parte, la definición conceptual del currículum, ampliamente aceptada por la comunidad académica, remite al mismo como materialización de un campo de lucha en el que se dirimen no solo los conocimientos que serán enseñados, sino las contiendas sociales y académicas respecto del conocimiento y su lugar en la vida social.

Según De Alba:

Concibiendo al currículum como la expresión concreta y organizada de una propuesta político-educativa conformada a través de la síntesis de concepciones, de intereses, valores, programas y acciones propugnados por los diversos sectores sociales interesados en determinar un tipo de educación específica de acuerdo al proyecto político-social que sostiene; espacio de poder que implica lucha y negociación entre los sectores y que, en la concreción de la propuesta educativa, se refiere al sentido, significado, propósito, contenidos y tipo de vinculación de ésta con los ámbitos sociocultural y político-económico, así como a su expresión y desarrollo específico en los diversos planos: estructural formal (políticas educativas sobre el currículum, disposiciones oficiales, planes y programas de estudio, libros de texto) y procesal-práctico (operativización del currículum a partir de las jerarquías de la institución escolar, del desarrollo de la propuesta curricular en el salón de clase, de la conformación de significados en la práctica cotidiana así como en relación a la transmisión tanto de una ideología dominante como una de resistencia, a través del trabajo curricular extra áulico, como lo son las tareas escolares, las salidas didácticas, etc.)<sup>33</sup>

Las conceptualizaciones elaboradas por esta teórica mexicana respecto de los procesos de determinación curricular, entendidos como procesos sociales en los que intervienen grupos y sectores sociales con intereses diversos y contrapuestos, nos permiten sostener la necesidad de articular la indagación sobre los aspectos estructurales/formales de los currícula con los aspectos procesuales/prácticos, comprendiéndolos en el entramado de los procesos sociales más amplios en los que se inscriben.

Del mismo modo, nos orientan en la distinción de los sujetos sociales del currículum, considerando a los actores sociales cuyas intervenciones expresan los intereses sociales con poder para definir

32 Goodson, I. (1995) *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Pomares-Corregidor, Barcelona.

33 De Alba, A. (1995) *Currículum: crisis, mito y perspectivas*, Miño y Dávila, Buenos Aires. p. 55

“rasgos básicos o esenciales de un currículum particular”<sup>34</sup>, denominados por la autora como sujetos de la determinación curricular; aquellos otros cuyas intervenciones corresponden a la estructuración o puesta en forma de un currículum, sujetos del proceso de estructuración formal del currículum, y los sujetos del desarrollo curricular, que participan de la práctica concreta del currículum, “retraduciéndola”, e imprimiéndole nuevos significados y sentidos.

En la línea de lo expuesto, cuando hablamos de proceso de determinación curricular, nos estamos refiriendo a aquel en el cual, a través de luchas, negociaciones o imposiciones que se desarrollan de acuerdo a los intereses de diferentes grupos y sectores se determina un currículum en sus aspectos centrales, esto es, en su orientación básica y estructurante.<sup>35</sup>

A grandes rasgos, podríamos diferenciar tres tipos de sujetos sociales del currículum, los cuales no necesariamente conciben al currículum y actúan en su ámbito de acuerdo al mismo proyecto social. Estos sujetos sociales del currículum son:

- A) Los sujetos de la determinación curricular,
- B) los sujetos del proceso de estructuración formal del currículum,
- C) los sujetos del desarrollo curricular

Los sujetos sociales de la determinación curricular son aquellos que están interesados en determinar los rasgos básicos o esenciales de un currículum particular. En términos generales, son sujetos sociales que, si bien tienen un interés específico en relación a la orientación de ciertos currícula, en muchas ocasiones no tienen una presencia directa en el ámbito escolar. (Estado, sector empresarial, sectores populares, Iglesia, partidos políticos, colegios profesionales, gremios profesionales)

Los sujetos sociales del proceso de estructuración formal del currículum son aquellos que en el ámbito de la institución escolar le otorgan forma y estructura al currículum de acuerdo a los rasgos centrales perfilados en el proceso de determinación curricular. Nos estamos refiriendo de manera específica a los consejos técnicos, los consejos universitarios, las academias y equipos de evaluación y diseño curricular. En términos generales este proceso se concreta en la elaboración del Plan de Estudios.

Los sujetos sociales del desarrollo del currículum son aquellos que convierten en práctica cotidiana un currículum. Nos referimos principalmente a los maestros y los alumnos. De acuerdo a nuestra noción del currículum, son los sujetos del desarrollo curricular los que retraducen, a través de la práctica, la determinación curricular, concretada en una forma y estructura curricular específica, imprimiéndole ciertos significados y sentidos y, en última instancia, impactando y transformado, de acuerdo a sus propios proyectos sociales, la estructura y determinación curricular iniciales<sup>36</sup>

Considerando estas instancias y agentes de definición curricular y con especial referencia a los estudios teatrales y la formación del actor, debemos señalar la ausencia de consensos fuertes sobre la vigencia de una matriz conceptual básica compartida entre los profesionales del Teatro respecto del teatro como objeto de estudio. La variedad de versiones interpretativas sobre el hecho teatral mismo y sobre sus procesos de producción, está sujeta a la existencia de lo que Bourdieu<sup>37</sup> llamaría “luchas en el campo artístico” por la preeminencia de criterios de gusto, valoración y legitimación. Lejos de constituirse en un problema para la comunidad teatral, la proliferación de versiones ha aportado a la riqueza del campo artístico, a la posibilidad de exploración de diversas estéticas espectaculares y a la ausencia de un canon único al que atar la valoración y legitimación de las obras.

Considerando que el análisis que realizamos se inscribe en el marco de las instituciones universitarias, resulta imprescindible establecer algunas diferencias significativas en cuanto a la consideración del currículum que regula las prácticas de enseñanza en estas instituciones. En particular por el hecho de que el funcionamiento de las universidades están reguladas por un doble atravesamiento. Uno de nivel macro, deviene de la fuerza de las normativas que, expresadas básicamente en las leyes, emanan de las políticas

34 Ibid., p. 93

35 De Alba, (1995) Op. cit., 91

36 Ibid., 93

37 Bourdieu, P (1995) *Las reglas del arte*, Anagrama, Barcelona.

públicas para el nivel. Se definen desde ellas grados de autonomía, órganos de gobierno, funciones, modos de organización y participación de los distintos estamentos en la toma de decisiones.

En el otro extremo, una regulación de nivel micro que se ejerce a partir de la cátedra universitaria, modalidad organizativa privilegiada por las universidades argentinas en la conformación de los equipos de trabajo responsables de una o más asignaturas, que conlleva la defensa de la “libertad de cátedra”, como garantía de la libertad epistemológica para establecer las orientaciones conceptuales y teóricas con que los docentes pueden abordar las previsiones curriculares establecidas por los Planes de Estudio.

En este sentido conviene tener presente que entre las determinaciones macro del currículum universitario deben atenderse las reglamentaciones emanadas del Ministerio de Educación de la Nación, en cuanto a que los Planes de Estudio deben contener algunos aspectos detallados para su elaboración, tales como especificación de las titulaciones que se otorgarán, perfil del egresado, incumbencias profesionales, duración de los estudios, estructura del Plan con la clara denominación de las asignaturas que lo componen, carga horaria anual de cada una de ellas y contenidos mínimos previstos para su dictado. Estas especificaciones son supervisadas por la Secretaría de Políticas Universitarias para la habilitación formal de las carreras y títulos que otorgan y se aprueban entonces por medio de una Resolución ministerial.

Así, el currículum universitario sigue para su elaboración un camino inverso al de los demás niveles educativos ya que se elabora en las unidades académicas (Facultades o Escuelas), siendo luego elevado para su aprobación a los organismos de gestión, en el siguiente orden jerárquico: instancias de Consejo Consultivo de Departamento, Escuela y Facultad; Consejo Superior de la Universidad y de allí, en el caso de Argentina, al organismo fiscalizador propuesto en la Ley de Educación Superior, la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación Académica Universitaria).

Es por eso que el análisis de los Planes de Estudio de la formación actoral universitaria debe necesariamente atender las dimensiones de análisis expresadas en las estructuras formales de los Planes de Estudio, antes mencionadas. Consideraremos a estos elementos como partes componentes de la estructura superficial de los Planes de Estudio.

Cabe destacar que, aún dentro del marco de estas condiciones de regulación, la elaboración de los Planes de Estudio permite atender la singularidad de las propuestas de cada unidad académica, en tanto no existe un único currículum prescripto que en los otros niveles opera como estrategia de homogeneización y centralización de lo básico y común a ser enseñado en todos los establecimientos de la república. Es precisamente el grado de especialización que se busca respecto de la producción disciplinar e investigativa la que permite reconocer las trayectorias de las universidades, su prestigio académico y la posibilidad de la diferenciación de sus ofertas educativas.

Una lectura pormenorizada de los componentes básicos de un Plan de Estudios permite no obstante, reconocer algunos indicios más complejos que surgen de su articulación, de las finalidades sociales que se persiguen con su implementación, de la perspectiva epistemológica que denota, de la adhesión a determinadas concepciones teóricas, filosóficas o profesionales, en este caso artísticas y pedagógicas. Este nivel de análisis puede comprenderse como la estructura profunda del Plan de Estudios, más vinculada con su articulación con el contexto social.

## **2.4. Sobre las concepciones epistemológicas de los profesores**

Ahora bien, atendiendo la categoría conceptual adoptada en cuanto a los sujetos sociales del desarrollo del currículum, debemos considerar las transformaciones que los docentes pueden imprimir a las previsiones curriculares en sus propios proyectos pedagógicos, destinados a la efectiva enseñanza de sus disciplinas, en el marco previsto por los Planes de Estudio.

Es posible, entonces, prever la vigencia de distintas concepciones sobre el teatro y sobre la inclusión de disciplinas destinadas a la formación vocal del actor en los Planes de Estudio de las carreras universitarias, como así también reconocer los particulares matices y orientaciones que esa formación adopta en las propuestas pedagógicas de los docentes, las que concretizan en sus programas de cátedra y, en tanto currículum real en la enseñanza efectivamente materializada en los salones de clase, con grupos concretos de alumnos.

Las concepciones teatrales, las concepciones sobre el papel de la voz en relación con la práctica profesional del actor, así como las perspectivas pedagógicas de los docentes, adquiridas en su formación profesional, artística, se consideran en su articulación con las prácticas de enseñanza sobre el teatro. Se entiende, del mismo modo, que en las decisiones metodológicas de los docentes se entran las

concepciones explícitas de los currículos sobre el objeto de enseñanza con las condiciones en que tienen lugar las prácticas de enseñanza. Las concepciones y creencias de los docentes intervienen activamente en la orientación de sus prácticas de enseñanza y pueden ser vinculadas a lo que en la investigación sobre el conocimiento de los profesores ha sido denominado “epistemologías personales” o en otras líneas de investigación como “conocimiento disciplinar”.

Las “epistemologías” personales de los docentes, integradas por combinaciones de conocimientos académicos, creencias e hipótesis, que conservan rasgos y componentes de diversas influencias culturales, actúan como matrices para la toma de decisiones pedagógicas, las que no necesariamente pueden articularse de un modo coherente entre sí y con los presupuestos curriculares.

Estas epistemologías personales constituyen un entramado construido por los sujetos en sus recorridos formativos, en sus experiencias personales y sus propias inserciones culturales, por la que dan cuenta de trayectorias idiosincráticas, a la vez que de las condiciones propias de la historia social en que han transcurrido.

Los recorridos formativos, sistemáticos o asistemáticos, se entienden sujetos a las variaciones históricas, políticas y culturales propias del campo teatral (nacional e internacional). Estas variaciones constituyen las condiciones de posibilidad en el que se inscriben las opciones de los agentes (los que hoy actúan como docentes) como actores sociales individuales, pero que dan cuenta de la construcción histórica del campo, como campo artístico e intelectual.

Cabe señalar que las posibles concepciones de los docentes sobre el teatro y la educación vocal como objeto de conocimiento se abordan como dimensión relevante, teniendo en cuenta la centralidad del conocimiento en la enseñanza.

Según Shulman “El contenido y los propósitos por los cuales se enseña todo esto son el corazón mismo de los procesos de enseñanza-aprendizaje”<sup>38</sup>

Así, y dado el recorte del problema enunciado consideramos necesario recuperar las perspectivas teóricas relativas al conocimiento profesional docente y cómo este actúa en la resolución de las tareas específicas de enseñanza.

Algunas líneas de investigación desarrolladas durante la década de los 80 han indagado sobre el conocimiento práctico de los profesores, vinculando la formación del profesor y las demandas específicas relativas a la enseñanza de los contenidos curriculares.

En el desarrollo del capítulo referido a los programas de investigación sobre la enseñanza, Shulman señala la necesidad de profundizar el conocimiento sobre los distintos tipos de saberes profesionales de los docentes.

Atendiendo a los conocimientos profesionales que se relacionan con el conocimiento del contenido los categoriza en:

- Conocimiento de la materia: “es aquella comprensión del tema propia de un especialista en el campo”
- Conocimiento pedagógico: “se refiere a la comprensión de cómo determinados temas, principios o estrategias, en determinadas materias, se comprenden o se comprenden mal, se aprenden o tienden a olvidarse”
- Conocimiento curricular: “es la familiaridad con las formas de organizar y dividir el conocimiento para la enseñanza: en textos, programas, medios, libros de ejercicios, otras formas de prácticas, etc.”<sup>39</sup>

Destacamos el hecho de que se considere relevante avanzar en el conocimiento acerca de cómo las concepciones y creencias epistemológicas de los docentes, así como su comprensión del conocimiento de la disciplina puede vincularse con el modo en que se enseña la materia.

38 Shulman, I. (1989) “Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza. Una perspectiva contemporánea”, en Wittrock, M. *La investigación en la enseñanza*, Tomo I, Paidós, Barcelona, p. 21

39 *Ibid.*, p. 65

Resultan, así mismo, de gran valor para orientar la investigación que nos proponemos, los aportes de Bromme, R.<sup>40</sup>, en cuanto a la necesidad de conocer y comprender cómo los conocimientos que los profesores ponen en juego para desempeñar su tarea en los salones de clase intervienen en las decisiones sobre la enseñanza y cómo se construyen en los procesos de formación.

Bromme destaca que muchos de esos conocimientos han sido adquiridos en las instancias académicas de formación docente, pero algunos otros han sido elaborados en la propia práctica de la enseñanza, en la experiencia de la práctica.

Cuando refiere al concepto de conocimiento profesional, plantea la problemática relación entre el conocimiento científico adquirido en la formación y su utilización en la práctica profesional, enfatizando la tensión entre teoría y práctica.

Su perspectiva sobre la cuestión reconoce que los conocimientos de los docentes, así como los de otros profesionales, constituyen un complejo entramado del que participan los saberes científicos propios del campo disciplinar así como un conjunto de presupuestos sobre la actividad práctica que caracteriza a la profesión. Es decir, aquellos que usan en sus prácticas cotidianas.

En cuanto a los conocimientos didácticos, entiende que estos se pondrían en evidencia en las decisiones prácticas del docente a la hora de interpretar las dificultades de los alumnos, al escoger ejemplos adecuados para mejorar la comprensión del contenido, al organizar las experiencias de aula, al decidir sobre el tiempo destinado al tratamiento de los contenidos, al programar su organización, al generar algunos tipos de reglas prácticas para la resolución de problemas, respondiendo a las necesidades de sus alumnos y satisfaciendo las propias del conocimiento disciplinar involucrado. Señala el autor que estos conocimientos sólo pueden hacerse concientes con esfuerzo. "El saber profesional incluye por tanto elementos teóricos y consta de reglas empíricas y experiencia práctica"<sup>41</sup>

La experticia del docente incluye lo que el autor denomina "metaconocimiento sobre el contenido de la asignatura"; es decir, alcanza a hipótesis epistemológicas sobre la naturaleza del contenido disciplinar.

Resulta de interés la reflexión que introduce respecto a que la relación entre conocimientos teóricos y su uso práctico no constituye un caso de deducción, sino que la aplicación está guiada por los objetivos que se pretende alcanzar en contextos concretos, objetivos que contienen algún grado de reflexión de los sujetos sobre el contexto y los objetivos que persiguen con su acción.

Siguiendo la clasificación propuesta por Shulman sobre los conocimientos profesionales de los docentes, destaca:

- conocimientos sobre la disciplina. El profesor los adquiere en la formación profesional y abarca principios disciplinares, reglas, modos de pensar y técnicas.
- conocimientos curriculares: descritos en los Planes de Estudio y codificados en libros de texto y otras herramientas didácticas.
- conocimientos sobre la clase: se refiere a la adecuación de los contenidos curriculares a la clase, lo que implicaría la modificación de la programación, de la que resultan los contenidos efectivamente impartidos e incluye también lo que se enseña sobre la materia de modo implícito

Bromme añade una nueva categoría referida a los metaconocimientos que actúan como guía de la práctica docente.

Los metaconocimientos definen por tanto el marco de orientación en el que se valoran los conocimientos y su relación con la propia profesión. También podemos definir el metaconocimiento como la filosofía del profesor en cuanto a la disciplina y su enseñanza. Pero el metaconocimiento tiene, a pesar de su carácter filosófico, muy concretos efectos sobre la práctica didáctica<sup>42</sup>

A los conocimientos disciplinares se agregan:

- conocimientos sobre didáctica de la asignatura: El autor señala que se trata de un tipo de conocimiento mixto "en cuanto que informaciones psicopedagógicas y experiencias del propio profesor se aúnan con los conocimientos disciplinares para, por ejemplo, poder transformar la estructura de la disciplina y disponerla en una sucesión temporal, evaluar la complejidad de una tarea, integrando la información respecto de la materia y la relativa a los alumnos."<sup>43</sup>

40 Bromme, R (1988) "Conocimientos profesionales de los profesores", en *Enseñanza de las Ciencias*, 6, Madrid, pp. 19-29

41 Bromme, R (1988) Op. cit., p. 20

42 Bromme, R. (1988) Op. cit., p. 25

43 Ibid., p. 25

-conocimientos pedagógicos: los refiere a aspectos más generales tales como criterios generales para organizar una clase, el trato con los alumnos o la organización de la institución. Señala particularmente que se manifiestan más como actitudes que como conocimientos verbalizables sobre hechos o reglas.

Según Bromme, los conocimientos profesionales de los docentes “podrían describirse como una mezcla de conocimientos científicos y conocimientos adquiridos mediante la experiencia práctica”<sup>44</sup>

Para diferenciar ambos tipos de conocimiento observa que el primero está caracterizado por su presentación en forma de afirmaciones teóricas y reglas metodológicas, la exigencia de coherencia interna y la fundamentación explícita; en cambio, el segundo es solo parcialmente verbalizable, no está libre de contradicciones y a menudo sus usuarios no son concientes del mismo. Es decir, que suele permanecer implícito para sus poseedores.

Los conocimientos profesionales (como también los conocimientos cotidianos y las suposiciones tácitas paradigmáticas del conocimiento científico) no son fácilmente verbalizables por sus poseedores. (*tacit knowledge*)

Los conocimientos profesionales pueden estar en la base de una actuación sin que uno se haya percatado nunca de poseerlos. También es posible adquirir algunos modos de proceder mediante imitación, pero sin ser conciente de su importancia y lógica<sup>45</sup>

El carácter tácito de estos conocimientos prácticos, no impide sin embargo su puesta en acto cuando las condiciones de la práctica lo requieren y actúan a modo de esquemas o guiones (*scripts*) que permiten tanto la comprensión de las situaciones como el desarrollo de ciertos pasos o actuaciones razonables, en función de la interpretación de las situaciones lograda a través de la experiencia.

Para el caso particular que nos ocupa, la indagación de los conocimientos profesionales de los docentes que dictan educación vocal y su vinculación con las decisiones didácticas que operan en la enseñanza, interesa observar especialmente las articulaciones entre el conocimiento profesional artístico y el conocimiento didáctico.

Entendemos que estos conocimientos han sido formados en el “trayecto” de su formación, tanto en instituciones de enseñanza como en variadas experiencias en relación con conocimientos, personas y enfoques, recorridos en los que se construyen e interiorizan saberes y “reglas prácticas”, “imágenes”, “esquemas”, creencias, supuestos y valores, que constituyen la experiencia del docente.<sup>46</sup>

En síntesis, el currículo es entendido como espacio para la expresión de las prácticas en el que se articula. Se ubica en una relación compleja entre la historia de la institución y su concreción en una propuesta explícita de un Plan. La vida del currículo, no está separada de la vida de los miembros de la escuela, está condicionada por la historia social de la cual forma parte. Los mecanismos por los cuales los sujetos, de acuerdo con la cultura institucional lo reciben y reflexionan, cruzados por sus trayectorias académicas y personales y, en última instancia, el deslizamiento concreto de estas prácticas en un espacio que reestructuran, muestran un conjunto de interacciones y enunciaciones de un proyecto formativo en evolución.


El abordaje de la educación vocal del actor en las instituciones universitarias seleccionadas para este estudio abre la posibilidad de comprender y sistematizar esas complejas articulaciones, las que entendemos permitirán develar su transcurso diacrónico y localizar las transformaciones que se expresan en el corte temporal delimitado.

---

44 Ibid., p. 26

45 Bromme, R (1988) Op. cit., p. 27

46 Ferry, G. (1990) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, Paidós, México.



### **3. ACERCA DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN**

## CAPITULO 3

### ACERCA DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN

La voz es una manifestación expresiva de la persona en su totalidad. A través de ella cada individuo logra expresarse y comunicarse con sus semejantes de una manera singular y única. La voz trasluce la vida psíquica y emocional de quien se expresa y en ella subyace una compleja acción de nervios, huesos, cartílagos y músculos, que implica al cuerpo de manera global. La voz sirve de vehículo para la emisión de las palabras y éstas a su vez lo son para comunicar, intercambiar o compartir emociones, sentimientos, conceptos, opiniones o juicios de valor. La eficacia de nuestra actividad comunicativa depende en gran medida de la calidad de nuestra voz.

La voz, es también el “barómetro” que traduce nuestros estados de ánimo y nuestras emociones; es el instrumento de los cantantes y la carta de presentación de quienes utilizan la voz como herramienta de trabajo, esto es de maestros, locutores, oradores, actores, vendedores, telefonistas, entre otros. Desde este punto de vista reconocemos dos ámbitos donde las afecciones de la voz repercutirían sensiblemente: en la capacidad comunicativa interpersonal y en el desempeño satisfactorio de nuestra profesión.

Esta variedad de factores que determinan las características de nuestra voz han hecho posible la aparición de múltiples abordajes de la misma.

Así, en la actualidad, encontramos estudios y fuentes bibliográficas focalizadas en el aspecto anatómico y fisiológico –otorrinolaringología- y vinculados con la educación o reeducación vocal –foniatría-; materiales de diversa índole que a partir de una concepción holística de la voz focalizan la atención en distintos planos del ser humano –el cuerpo (respiración, tensiones, bloqueos corporales), lo mental y lo energético- y; aquellos que proponen ejercitaciones y entrenamientos destinados a determinadas profesiones como cantantes, locutores, maestros, profesores y actores. En el caso de los actores, a este conjunto de materiales, de por sí amplio, deberíamos sumar aquellos aportes teóricos y metodológicos que provienen del campo teatral.

Ahora bien, en esta multiplicidad de fuentes bibliográficas, y a partir del rastreo realizado, no hemos identificado escritos que asuman como núcleo central de su estudio el análisis y comprensión de las perspectivas teóricas y metodológicas con que se aborda la formación vocal del actor en las carreras universitarias de Teatro en la República Argentina.

Podemos reconocer, en cambio, la producción de algunos materiales que indagan otras problemáticas específicas, históricas o pedagógicas, circunscriptas a algunas de las instituciones estudiadas, que podrían considerarse como aportes valiosos para contextualizar, describir, analizar y comprender los fenómenos de estudio.

Dado que el abordaje propuesto para esta investigación hace confluir aspectos históricos sobre el campo cultural y artístico nacional y regional, así como aquellos otros vinculados con las instituciones universitarias y el desarrollo de sus Planes de Estudio, estas investigaciones e informes serán tenidas en cuenta como antecedentes necesarios.

A continuación, exponemos una referencia a la estructura y postulaciones centrales de cada de los trabajos relevados, algunos de ellos de carácter inédito.

La tesina final de licenciatura *El teatro universitario en el mundo teatral local. Innovaciones y continuidad* (1998) de la Lic. Teresita María Victoria Fuentes, se constituye en un valioso aporte respecto de los orígenes de la Escuela Superior de Teatro de la Universidad Nacional del Centro de Tandil –hoy Facultad de Arte- y de la actividad cultural y teatral de la ciudad desde la década de los ´40 hasta la creación de la Escuela en 1988. En la misma, la investigadora, observa, analiza y expone las contribuciones que hizo la creación de esta institución al mundo teatral local.

En la tesina final de licenciatura *Los Sonidos Interiores, contribuciones teórico-metodológicas para una preparación vocal del actor* (1997) el Lic. Mario Lorenzo Valiente delinea los fundamentos teóricos metodológicos de la propuesta desarrollada por la profesora Marta Neiros Cotarello de Sánchez que ha denominado *Liberación de la Voz*. Ya que estos lineamientos funcionan como base conceptual y práctica de la enseñanza vocal en los tres cursos de la carrera de Licenciado en Teatro en la Facultad de Arte de Tandil, resulta un antecedente valioso para esta investigación.

En el mismo sentido, la tesina final de licenciatura *Liberación de la voz. El método de Marta Sánchez* (2005) elaborada por el Lic. Ernesto José Sigaud Denhike completa y amplía lo desarrollado por el Lic. Mario

Valiente y por lo tanto enriquece el tratamiento de este tema.

Resulta de interés considerar algunas publicaciones elaboradas por los docentes de la sub-área vocal del Departamento de Teatro de la Facultad de Arte de Tandil, que si bien no aluden específicamente a la problemática abordada, reflexionan sobre distintos aspectos vinculados con el entrenamiento vocal del actor. Los mismos surgen como producto de dos proyectos de investigación desarrollados en el Centro de Investigaciones Dramáticas –C.I.D.- del Departamento de Teatro de la Facultad de Artes de Tandil acreditados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Centro.

El primero, que llevaba por título *Sistematización de una técnica vocal para actores* (código 03/G113) fue dirigido por el Lic. Mario Valiente y se desarrolló durante tres años. Planteaba como objetivo principal una revisión crítica del sistema de trabajo empleado por el área en la formación vocal del actor tanto desde la teoría como desde la práctica.

Fruto de esta investigación podemos mencionar los siguientes artículos que fueron publicados en *El Peldaño*<sup>47</sup> – *Cuaderno de Teatología N° 1-2* (2003)

“Cuerpo y expresión oral. De la producción del sonido a su aplicación técnica” (pp.55-61) donde el Lic. M. Valiente reflexiona sobre aspectos referidos al cuerpo, la producción de sonido y la utilización del mismo con fines artísticos. Para tal fin, el autor se vale de los conocimientos vertidos por J. Drosny en lo que concierne a una concepción del ser humano desde una mirada de integración cuerpo/mente o vida afectiva/ expresión corporal. También incorpora los hallazgos de J. Grotowski y su investigación sobre el trabajo del actor y el uso de la voz.

“Liberación de la voz” (pp. 49-54) de las profesoras C. Gramajo y M. Sánchez donde explicitan los supuestos teórico-metodológicos de *Liberación de la Voz*.

“La importancia de la alineación vertical del cuerpo en la emisión vocal. La propuesta de Frederick Matthias Alexander” (pp. 20-28) donde reflexiono sobre distintos enfoques sobre el uso del cuerpo que aportan orientaciones sobre conceptos de verticalidad, alineación, centro de gravedad, respiración y condiciones posturo-musculares que inciden en el normal funcionamiento vocal. Entre esas propuestas se cita la de Matthias Alexander que se desarrolla en el trabajo.

“¡Ordénate Voz!” (pp. 100-105) donde el Lic. M. Valiente intenta una organización conceptual que ayude al lector/actor a preparar una rutina de entrenamiento vocal.

“Entrenamiento vocal para el actor. Una necesidad.” (pp. 76-82) es un trabajo donde busco justificar la necesidad del entrenamiento vocal para un actor. Para ello, analizo las condiciones y características de la emisión vocal en la vida cotidiana y las implicadas en el quehacer teatral, para luego explicitar algunos fundamentos sobre la necesidad indispensable de entrenamiento vocal para el actor.

En *El Peldaño – Cuaderno de Teatología N° 3* (2004) encontramos el artículo “Disecionando la Dicción. Algunas consideraciones de los conceptos que englobamos bajo el título de dicción.” (pp. 16-20). En él, el Lic. M. Valiente, profundiza sobre el concepto de dicción en vinculación con la proyección y la entonación.

En “¿Qué características presentan los ingresantes a la carrera de teatro en la Facultad de Arte de Tandil? Incidencias de las mismas en el aspecto vocal.” (pp. 25-30) procuro identificar, en forma de aproximación diagnóstica, las características que presentan los ingresantes a la Carrera de Teatro de la Facultad de Arte a fin de adecuar de mejor manera la propuesta metodológica de la sub-área vocal.

En *La Escalera Anuario de la Facultad de Arte*<sup>48</sup> N° 12 (2002) el artículo del Lic. M. Valiente que lleva por título “Un intento de organicidad en la entonación” (pp. 227-235) comparte con el lector intenciones, experiencias y dudas que se vinculan con el concepto de entonación en la expresión vocal del actor. Asimismo, expone los fundamentos de lo que él denomina *una entonación orgánica* tomando como referencia los aportes teórico-metodológicos de C. Stanislavski, Hedy Crilla y Raúl Serrano.

En *La Escalera Anuario de la Facultad de Arte N° 13* (2003) hallamos el artículo “Proyecto de Investigación Sistematización de una técnica vocal para actores. Fundamentos y conclusiones.” (pp. 227-236) En el mismo, reflexionamos con el Lic. M. Valiente sobre los resultados parciales obtenidos al finalizar el proyecto de investigación que lleváramos a cabo. Describimos avances parciales vinculados con temas tales como la necesidad de entrenamiento, la incidencia del cuerpo y la importancia de la relajación para una adecuada emisión vocal.

47 Publicación académica del Departamento de Teatro de la Facultad de Arte de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, cuyo objetivo es difundir distintas reflexiones acerca de la teoría y la práctica del hecho teatral, abordando aspectos pedagógicos, artísticos y técnicos.

48 Publicación académica anual con referato internacional de la Facultad de Arte de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires cuyo objetivo es abrir un espacio para el debate sobre la producción y los consumos culturales.

El segundo proyecto de investigación que tomamos como referencia llevaba por título *Experimentación en la práctica escénica, para la sistematización de una técnica vocal para actores* (código 03/G113), también era dirigido por el Lic. Mario Valiente y se desarrolló durante tres años. Con este proyecto se continua la búsqueda de sistematización de una técnica vocal para actores a partir de utilizar al hecho espectacular –representación teatral- como espacio de experimentación empírica. Así se proponía el montaje de dos espectáculos teatrales centrando la atención y análisis sobre el proceso constructivo vocal del mismo. A través de la de-construcción del camino creativo realizado, intentaríamos acercarnos a una suerte de sistematización de la expresión oral del actor en esas situaciones. A fin de que esta indagación resultara más rica, trabajamos con poéticas contrapuestas en sus artificios para que sirvieran como patrones de comparación.

Fruto de esta investigación podemos mencionar la publicación del artículo “La práctica escénica como laboratorio vocal” (pp. 11-15) en *El Peldaño – Cuaderno de Teatrología N° 4* (2004), donde junto con el Lic. M. Valiente construimos los fundamentos teóricos sobre la elección de la práctica escénica como espacio de experimentación vocal.

En *La Escalera Anuario de la Facultad de Arte N° 14* (2004) se publican dos artículos vinculados con este proyecto. Nos estamos refiriendo, en primer lugar, al trabajo del Lic. M. Valiente denominado “La escena como espacio para clarificar la elocución” (pp. 157-162) donde se analiza, define y vinculan aspectos relacionados con la expresión vocal de los actores, tales como dicción y articulación. En segundo lugar, en un artículo de mi autoría, reflexiono sobre incidencia negativa de la tensión muscular sobre la alineación del cuerpo en posición erguida y cómo este desplazamiento del eje vertical repercute sobre el sistema respiratorio y fonatorio. También enuncio brevemente las técnicas y métodos a través de los cuales el alumno/actor podría recuperar esa alineación perdida. Dicho trabajo lleva por nombre “Tensión muscular, la mayor enemiga del actor. Su incidencia en la voz” (pp. 147-156)

En *El Peldaño – Cuaderno de Teatrología N° 5* (2006), en el artículo “Fueres Cumbias, Leves Morenas. Un intento de experimentación vocal en la puesta en acto de dos piezas teatrales” (pp. 19-21) el Lic. M. Valiente analiza brevemente los textos dramáticos *Cumbia Morena Cumbia* de Mauricio Kartun y *Fuerte Leve, leve fuerte* de Ariel Barchilón como paso previo a la puesta en escena de los mismos. En el mismo número, en mi artículo “Entrenamiento actoral: el trabajo sobre la proyección de la voz” (pp. 22-29) reflexiono sobre la aplicación de la proyección de la voz en dos obras cortas con poéticas supuestamente opuestas: *Cumbia Morena Cumbia* de M. Kartun (moderna) y *Fuerte Leve, Leve Fuerte* de A. Barchilón (post moderna).

En *La Escalera Anuario de la Facultad de Arte N° 15* (2005) se publican dos artículos. El primero del Lic. Valiente lleva por título “Algunas consideraciones técnico-vocales en el marco de la práctica escénica como laboratorio vocal” (pp. 151-158) y en él el autor comparte con el lector algunas consideraciones a priori con respecto a procedimientos técnicos-vocales que se trabajarán en las puestas en escena de *Cumbia Morena Cumbia* de M. Kartun y *Fuerte Leve, Leve Fuerte* de A. Barchilón.

Por su parte, en mi artículo “La importancia de la proyección de la voz para el actor” (pp. 191-210) amplió el trabajo publicado en *El Peldaño – Cuaderno de Teatrología N° 5* (2006) respecto al entrenamiento de la proyección de la voz para el actor.

Los últimos artículos publicados por estos grupos de investigación los encontraríamos en *El Peldaño – Cuaderno de Teatrología N° 6* (2007) donde publicamos con el Lic. M. Valiente los artículos: “Dos poéticas, dos voces: Notas sobre la sistematización vocal en el proceso de ensayo de *Cumbia Morena Cumbia* de Mauricio Kartun” (pp. 25-29) y “Dos poéticas, dos voces: El trabajo Vocal en *Fuerte Leve, Leve Fuerte* de Ariel Barchilón” (pp. 19-24) En el primero, M. Valiente describiría y analizaría el proceso de trabajo vocal realizado en la puesta en escena de *Cumbia Morena Cumbia* de M. Kartun. Por mí parte haría lo mismo con la puesta en escena de *Fuerte Leve, Leve Fuerte* de Ariel Barchilón.

En el mismo sentido se orientaría el trabajo publicado en *La Escalera Anuario de la Facultad de Arte N° 16* (2006) cuyo título es “Dos poéticas, dos voces. La construcción vocal en una propuesta moderna y en una propuesta postmoderna” (pp. 247-264) escrito en colaboración con el Lic. M. Valiente. En él, a partir de analizar el trabajo realizado en la puesta en escena de las piezas seleccionadas, intentamos dar respuesta a interrogantes como ¿hay diferencias o similitudes en el abordaje vocal de un actor para un espectáculo que presenta apropiaciones modernas con uno con apropiaciones post-modernas? Si hay diferencias ¿cuáles son éstas? Si hay similitudes ¿cuáles son estas? ¿Hay desde lo vocal algunos elementos que trascienden a las poéticas? Si es así ¿qué elementos hay que trabajar desde lo vocal independientemente de la estética que se busque?

Durante el presente año (2008), hemos presentado para su evaluación y acreditación a la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires un nuevo proyecto de investigación. El mismo lleva por nombre *Hacia una entonación orgánica en la voz del actor y su posible sistematización* y a partir de él procuramos sistematizar un abordaje sobre la entonación de la voz en el actor a partir de utilizar la narración oral y el radio teatro como espacios de indagación vocal.

Si bien no hemos recibido el informe de evaluación del proyecto, ya comenzamos a trabajar en el mismo y presentamos al comité editorial de *El Peldaño – Cuaderno de Teatrología N° 7* (2008), dos artículos aceptados para su publicación. El primero, escrito en colaboración con el Lic. M. Valiente lleva por título “Hacia una entonación orgánica en la voz del actor y su posible sistematización” y en él informamos el nuevo emprendimiento investigativo detallando los objetivos del proyecto, la metodología a implementar y el plan de actividades a desarrollar. Por su parte, el Lic. J. Cicopiedi, y los profesores J. Balladares y M. Molina, colaboradores en las cátedras de *Educación de la Voz I e Interpretación III*, presentan un trabajo denominado “Primera aproximaciones al concepto de narración oral” en donde intentan identificar las características que presenta la narración oral como género y qué tipo de material textual se puede narrar.

Siguiendo el rastreo por materiales surgidos de proyectos de investigación dentro del ámbito universitario nacional debemos mencionar el artículo “La integración cuerpo-voz en la formación universitaria del actor” de la Dr. Ana Gloria Ortega y la Prof. Paula Sinay. El mismo fue presentado al Comité de Redacción de *Metavoces. Revista del Departamento de Fonoaudiología y Comunicación*, de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, para su publicación en el año 2007.

En él, las autoras señalan que el artículo surge como producto de una profunda reflexión a partir de una investigación cualitativa longitudinal y transversal efectuada durante cuatro años, realizada con los alumnos de la Licenciatura en Arte Dramático y Profesorado de Teatro de la Facultad de Artes y Diseño de la Universidad Nacional de Cuyo, en el marco del proyecto de investigación *Análisis del desarrollo vocal de los alumnos de Arte Dramático*.

Entre sus objetivos se propusieron el seguimiento de las actividades de aprendizaje en las materias de formación Corporal, Vocal y Actuación, con la finalidad de encontrar las relaciones intrincadas entre el cuerpo y la voz en el actor, para la elaboración de un marco teórico referente. Así, durante los dos primeros años de seguimiento, se analizaron 120 horas de filmación de exámenes parciales de las cátedras *Actuación I-II-III y IV; Técnicas Vocales I y II y Práctica Escénica I-II y III* y se evaluaron las situaciones de actuación de 158 alumnos. A dicha información se les anexaron entrevistas a los profesores y personajes claves.

Como resultado notorio de la primera etapa de investigación habrían observado en un gran porcentaje de alumnos, la falta de integración de las conductas vocales y corporales. Por ello, en la segunda parte del proyecto, se aplicaron y evaluaron distintas propuestas de entrenamiento corporal/vocal que permitieran solucionar la problemática observado. Como resultado de este proceso, consideran que los postulados y ejercicios desarrollados por Eugenio Barba y Tadashi Suzuki serían los más adecuados para lograr unificar cuerpo, voz y pensamiento en la formación actoral.

Las contribuciones que este material aporta a la presente investigación son más que destacables. En primer lugar, porque este artículo revelaría el interés dentro del ámbito académico por estudiar problemáticas vinculadas con el entrenamiento de la voz. A su vez, porque al utilizar la observación de videos y el registro de entrevistas como fuentes primarias, ese material se convierte en un valioso aporte para futuros proyectos de investigación desarrollados no sólo dentro de la Universidad Nacional de Cuyo sino en cualquier otro ámbito académico de la República Argentina. Y, finalmente, porque a partir de la descripción de ejercicios provenientes del trabajo pre-expresivo de E. Barba y los ejercicios de marchas Tadashi Suzuki se haría una propuesta práctica y concreta posible de ser aplicada en ámbitos donde se observen dificultades similares.

Por su parte el rastreo de encuentros, jornadas y congresos vinculados con el quehacer teatral dio cuenta de un panorama acerca de cuáles son los temas que se priorizan, las cuestiones que se debaten y las conflictivas que preocupan a los distintos sectores implicados. En este sentido, es posible observar la escasa cantidad de ponencias vinculadas con el entrenamiento vocal del actor.

“

La variedad de factores que determinan las características de nuestra voz han hecho posible la aparición de múltiples abordajes de la misma.

a) Bibliografía focalizadas en el aspecto anatómico y fisiológico –otorrinolaringología- y vinculados con la educación o reeducación vocal –foniatría-;

b) materiales con una concepción holística de la voz observando el cuerpo (respiración, tensiones, bloqueos corporales), lo mental y lo energético- y;

c) materiales que proponen ejercitaciones y entrenamientos destinados cantantes, locutores, maestros, profesores y actores. En el caso de los actores, a este conjunto de materiales citados, se le suman aportes teóricos y metodológicos que provienen del campo teatral.

De hecho, analizando los programas de los últimos diez Congresos Internacionales de Teatro Iberoamericano y Argentino<sup>49</sup> podemos observar una fuerte presencia de docentes/investigadores de la Facultad de Arte de Tandil y que los pocos trabajos vinculados con la preparación vocal de actores proceden de profesores de esta institución.

Así, a las publicaciones enumeradas en párrafos anteriores como producto de los proyectos de investigación de la sub-área vocal, podríamos agregar las ponencias “Hacia una entonación orgánica del actor. La narración como un pretexto didáctico” del Lic. J. Cicopiedi y los profesores M. Molina y J. Balladares y “Hacia una entonación orgánica en la voz del actor y su posible sistematización” escrita en colaboración con el Lic. M. Valiente en el *XVII Congreso Internacional de Teatro Iberoamericano y Argentino*. (Buenos Aires. 05 al 09-08-08).

“Liberación de la Voz. Marta Sánchez una pionera en la Educación Vocal de Actores y Cantantes” del Lic. Mario Valiente y “Liberación de la Voz. Una propuesta rioplatense para el trabajo vocal de actores y cantantes” de mi autoría fueron presentados en el *XVI Congreso Internacional de Teatro Iberoamericano y Argentino*. (Buenos Aires. 07 al 11-08-07).

En el marco del *XIV Congreso Internacional de Teatro Iberoamericano y Argentino* (Buenos Aires. 02 al 06-08-05) presenté la ponencia “La práctica escénica como laboratorio vocal. La resonancia como herramienta artística” y el Lic. M. Valiente “La práctica escénica como laboratorio vocal. Algunas consideraciones a priori sobre entonación, proyección y dicción.”

En el *XIII Congreso Internacional de Teatro Iberoamericano y Argentino* (Buenos Aires. 03 al 07-08-04) el Lic. M. Valiente presentó la ponencia “Por una clara elocución del personaje teatral”; la Lic. C. Gramajo “Los métodos de la vivencia y los de la representación en la formación vocal del actor.” y yo “La compensación muscular y su incidencia en la voz” y “Alineando la elocución del personaje”.

En el *XII Congreso Internacional de Teatro Iberoamericano y Argentino* (Buenos Aires. 03 al 07-08-04) presente en colaboración con el Lic. M. Valiente la ponencia que lleva por título “Hacia un entrenamiento vocal para el actor. Desde la necesidad a la conceptualización”.

Asimismo, podemos mencionar nuestra presencia en los tres encuentros *Iberoamericanos de Investigación en Arte y Diseño*<sup>50</sup> -ENIAD- con exposiciones vinculadas con el entrenamiento vocal del actor.

Podemos mencionar la ponencia escrita en colaboración con el Lic. M. Valiente “La voz del actor desde la relajación y hacia la entonación.” presentada en la ENIAD 2003 (La Plata, 09 al 11 de Octubre 2003). Mi trabajo “Vinculación entre la Técnica de Fredrick Matthias Alexander y la preparación vocal para actores.” presentado en la ENIAD 2002 (La Plata, 10 y 11 de Diciembre 2002) y la ponencia que escribí en conjunto con los Lic. M. Valiente, y C. Gramajo denominada “Sistematización de Técnicas Vocales para la formación de Actores” – Sesión “Sumarios de Informes” que fuera presentada en la ENIAD 2001 (La Plata, 12 y 13 Diciembre 2001)

También, he dictado conferencias relacionadas con el desarrollo expresivo de la voz para actores en jornadas y congresos vinculados a la Foniatría. Podemos mencionar la exposición “Trabajo expresivo sobre la voz. Una propuesta desde el teatro” que fuera presentada en las *I Jornadas Internacionales de Calidad Vocal en la Comunicación - X Jornadas Foniátricas*<sup>51</sup>. (San Luis, Argentina. 6 al 9 de Junio 2007), la conferencia “Entrenamiento Actoral: el trabajo sobre la proyección de la voz” dictada en las *IX Jornadas Foniátricas*<sup>52</sup> (San Luis, Argentina 7 de Junio 2006) y “El Trabajo Expresivo sobre la Voz y el Actor” presentada en las *II Jornadas de la Clínica Fonoaudiológica - El conocimiento científico al servicio de la comunidad*.<sup>53</sup> (San Luis, Argentina. 24 y 25 de Noviembre 2005). Las mencionadas conferencias, especialmente solicitadas por los comites organizadores, indican el interés de la comunidad académica especializada en la ampliación de los abordajes hacia campos de formación más allá de la clínica.

En el *I Congreso Argentino Internacional de Teatro Comparado*<sup>54</sup> (Bs. As. 3 al 6 de septiembre 2003) expusimos con los Lic. M. Valiente y C. Gramajo la ponencia “Intento de Sistematización de una técnica vocal para actores” donde explicitábamos los fundamentos del proyecto de investigación que se vinculaba con esa temática, las acciones desarrolladas y previstas en el marco del mismo.

49 El evento tiene lugar todos los años desde 1991 y con carácter internacional desde 1992. Es organizado por el Grupo de Estudios de Teatro Argentino e Iberoamericano, del Área de Investigación Teatral del Instituto de Historia del Arte Argentino y Latinoamericano, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA) con el patrocinio de distintas fundaciones, asociaciones, universidades y estamentos del gobierno nacional y de la ciudad de Buenos Aires.

50 Organizados por la Facultad de Bellas Artes y Bachillerato de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina.

51 Organizadas por el Proyecto de Investigación PROICO N° 22/H323 – “Análisis Semiológico, Diagnóstico y Estrategias Terapéuticas de la Voz”, del Departamento de Fonoaudiología de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de San Luis.

52 Ibid.

53 Organizada por la Clínica Fonoaudiológica, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis

54 Organizado por el Centro Cultural “Ricardo Rojas” de la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA)

Respecto de los programas y proyectos de investigación que se llevan adelante en el marco de las universidades nacionales debemos mencionar, como antecedentes indispensables en la recuperación de la historia del teatro argentino, a las múltiples actividades de investigación desarrolladas por los miembros del GETEA (Grupo de Estudios de Teatro Argentino e Iberoamericano). Fundado en 1987 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires, fue creado para la formación de investigadores. En la actualidad cuenta con más de cuarenta integrantes, muchos de los cuales son becarios del CONICET o de la UBA y han completado o se encuentran preparando su doctorado. El GETEA realiza múltiples actividades de investigación relativas al estudio del teatro argentino e iberoamericano, entre las que se destacan la elaboración de una *Historia del Teatro Argentino en Buenos Aires* en siete volúmenes, la edición de la revista semestral *Teatro XXI* que está por dar a conocer su vigésimo tercer número, la colección *Cuadernos del GETEA* en la que se estudian las relaciones del teatro argentino con los intertextos de diferentes países, la *Colección Estudios de Teatro* en las que se dan a conocer los mejores trabajos de los *Congresos Internacionales de Teatro Iberoamericano y Argentino* realizados cada año, además de los numerosos encuentros, jornadas, ciclos de comunicaciones y mesas redondas que se realizan periódicamente en los que se pretende el intercambio con otros investigadores del país y del exterior, así como con aquellos que están dedicados a la práctica teatral. Desde 1994, durante el Acto de Apertura del *Congreso Internacional de Teatro Iberoamericano y Argentino*, se hace entrega del Premio "Armando Discépolo" a la Investigación Teatral.

Del extenso material que este grupo de investigadores ha producido y produce, y a los fines de este trabajo, se recuperan aquellos que abordan la Historia del Teatro en las Provincias. Con el fin de comprender y analizar cómo se constituyó el discurso teatral en las provincias de Argentina desde principios del siglo XX, se conformaron equipos de trabajo en cada una de ellas, donde un investigador individual, o bien un grupo provincial, se hace cargo de indagar sistemáticamente y elaborar el relato sobre las singularidades del teatro de su región.

Aproximadamente en 1998 y a partir del Seminario Permanente para una Historia del Teatro Argentino, los investigadores del GETEA de las provincias se reúnen periódicamente para redactar las bases de sus futuras investigaciones. Así, tomando como antecedente la obra de Luis Ordaz, su historicismo, los investigadores nucleados en el GETEA realizan su propuesta a la que definen como neohistoricismo. Al estudio de los contextos históricos tratados originalmente por Ordaz, el GETEA agrega como núcleo de sus abordajes el estudio del aspecto inmanente de los textos, reconociendo que la recepción es histórica. De esta manera, el texto y la puesta no son tratados como autónomos, sino que se consideran integrados al proceso social.

Así, se estudia el hecho teatral de manera totalizadora: producción del texto dramático y del texto espectacular, circulación y recepción, teniendo presente que los enunciados son aspectos integrantes de un proceso complejo, solamente aislables en una instancia metodológica y que se constituyen –al menos parcialmente– a partir de su constante interacción.

La observación de este proceso demostraría que en él se producen cambios que constituyen su historia interna –la evolución de las formas– y que lo sincrónico jugaría un rol fundamental en la descripción de textos dramáticos y espectaculares y de los cambios que se advierten en él. Su marcha estaría aclarada por esa historia interna, pero las transformaciones se explicarían por sus contactos con la serie social, especialmente por sus vínculos, sus aperturas a nuevos públicos. Para entender esta relación dinámica entre lo interno –sistema teatral– y lo externo –serie social– el grupo se valdría de la noción de campo intelectual de Bourdieu. Se analizan así, hacia el interior de este espacio social autónomo, las luchas por la legitimidad cultural, las relaciones de los agentes intelectuales con las instituciones mediadoras y las tensiones del proyecto creador de los agentes con la estructura del campo intelectual.

Esta concepción de trabajo, sus implicaciones teóricas y metodológicas nos resultan esclarecedoras y fundamentales para poder comprender la conformación de los distintos campos culturales en las ciudades de San Miguel de Tucumán, Tandil, Córdoba y Mendoza y para explicar la aparición de instituciones formadoras de actores dentro del ámbito universitario. Por lo tanto, de las múltiples publicaciones generadas por este grupo de investigadores recuperamos como antecedentes para esta investigación los trabajos de Liliana Iriondo y Teresita Fuentes (Tandil); Juan Tríbulo (Tucumán), José Navarrete, Graciela González de Díaz Araujo, Cecilia Gava (Mendoza); y Graciela Frega, Mabel Brizuela, María J. Villa, Ana G. Yukelson (Córdoba) que integran los dos tomos de *Historia del Teatro en la Provincias Volumen I* (2005) y *Volumen II* (2007).

Un material que se suma a la escasa literatura existente sobre el teatro de las provincias argentinas es el editado por Halima Tahan y que lleva por título *Teatro Argentino. Escenas Interiores* (2000). En él se busca poner en discurso parte del mundo escénico del interior de la República Argentina a partir de artículos

relativos a las provincias de Buenos Aires, Córdoba, Mendoza, Neuquén, Jujuy, Salta, Santa Fe, San Juan, Santiago del Estero, Santa Cruz y Tucumán.

Elaborados por autores procedentes de diferentes profesiones, como teatristas, periodistas y académicos, se intenta caracterizar la escena argentina desde lo diverso y particular que presenta la actividad teatral en distintos puntos del país. A los fines de nuestro estudio interesa recuperar el trabajo de Teresita María Victoria Fuentes y Marcelo Daniel Jaureguiberry que lleva por título "Tandil. La dinámica teatral desde la postdictadura hasta la actualidad" (pp. 15-32) donde analizan el movimiento teatral en la ciudad de Tandil –Buenos Aires- en ese período. Así mismo, constituye un aporte el artículo de María José Villa "Córdoba. La Comedia Cordobesa desde la mirada de Raúl Brambilla" (pp. 61-73) donde, luego de realizar una breve síntesis sobre la historia y situación del teatro en Córdoba desde 1970 a 1990, el autor centra su análisis en el funcionamiento y desarrollo del elenco de la Comedia Cordobesa. Consideramos también el artículo "Córdoba. Una teatralidad nacida en los sesenta" (pp. 75-100) donde la profesora Silvia Villegas analiza el desarrollo de una corriente de teatralidad cordobesa que cobra definición a mediados de los años '60 y se prolonga al menos hasta mediados de los '90 y el trabajo de Halima Tahan "Córdoba. Presencia de Brecht. Las utopías escénicas (1969-1976)" (pp. 101-122) donde se reseña como la obra teatral y teórica de Bertold Brecht alcanzó su máxima expansión en la escena cordobesa entre 1969-1976. Estos últimos constituyen referencias indispensables para comprender el contexto teatral cordobés.

En relación a la provincia de Mendoza, se recuperan los artículos de Graciela González de Díaz Araujo denominados "Mendoza. La tradición, la militancia y las búsquedas" (pp. 147-166) y "Mendoza. Nuevas búsquedas del teatro de fin de siglo (1994-1998)" (pp. 167-186), donde la investigadora da cuenta de la intensa actividad teatral en esa provincia, verificada por los numerosos estrenos, la existencia de autores, directores, escenógrafos, críticos e investigadores. Asimismo, se refiere a emprendimientos culturales provinciales o municipales y presenta una nómina de los principales grupos de teatro que marcaron o marcan la escena teatral mendocina.

Finalmente, los artículos "Tucumán. Un recorrido teatral." (pp. 321-328) de David Lagmanovich y "Tucumán. Brevísima historia de cómo floreció el teatro en el benemérito jardín de la República Argentina" (pp. 329-335) de Susana Santos, dan un panorama, desde distintas ópticas, respecto de la actividad teatral tucumana. El primero, reconstruyendo la vida teatral –presente y pasada- de Tucumán a partir de un recorrido histórico/descriptivo sobre las distintas salas teatrales con que contaba y cuenta la ciudad. El segundo, describiendo en un eje sincrónico distintos hechos –salas, giras, grupos, instituciones- que fueron conformando el campo teatral tucumano desde la década del '40 a la de los '70.

Otro aporte al marco histórico del teatro argentino es el libro de Estela Obarrio *Teatro Fray Mocho. 1950-1962. Historia de una quimera emprendida* (1998). Editado por el Instituto Nacional del Teatro como parte de la colección Homenaje al Teatro Argentino, es un material donde la autora –que formara parte del emblemático grupo- asume una posición de cronista y comienza reseñando la historia del grupo teatral, pasa luego por la organización de la escuela de teatro –Centro de Estudios de Arte Dramático- que el grupo fundara; describe las actividades de extensión cultural, compila las publicaciones generadas por el Centro de Estudios y las conferencias dictadas por el grupo en sus giras nacionales; describe la concepción de trabajo del grupo en el cual se apoyó las creaciones escénicas; y reseña en una exhaustiva cronología la actividad artística y cultural de Fray Mocho entre 1952-1962. En cuanto a las giras emprendidas entre 1954 y 1958, la autora realiza una descripción cronológica de los lugares visitados, detallando las localidades y provincias donde el grupo se presentaba, la institución patrocinante, fecha, cantidad de funciones y el número de visita y; finaliza el libro con un fichaje de los espectáculos realizados, críticas recibidas y fotografías de los mismos.

En virtud de nuestro trabajo nos interesa recuperar la crónica de las giras del grupo por las ciudades de Tandil, Tucumán, Córdoba y Mendoza (Capítulo X, pp. 241-288) y la reseña del primer *Simposio de Directores Escénicos* (pp. 106-109) que se celebrara en Tucumán en 1958.

En la Universidad Nacional de Córdoba, desde proyectos de investigación y tesis de doctorado y maestría, se abordan diversas problemáticas relacionadas con el nivel universitario. Del conjunto de materiales teóricos surgidos de estos estudios podemos mencionar la tesis doctoral inédita de la Dra. Celia Salit *Procesos de cambio curricular en la Universidad en el contexto histórico-político de reformas educativas de los 90. El caso de la Escuela de Artes de UNC*, (2006) dirigida por la Dr. Gloria Edelstein y presentada en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

En ella, analiza las prácticas académicas generadas hacia el interior de la Escuela de Artes de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba a partir del proyecto de reforma curricular iniciado en 1997 y que se continúa durante los años 1998/1999. Partiendo del interrogante ¿de

qué modo se transforman recíprocamente diseño, desarrollo y prácticas docentes implicadas en el proceso de reforma curricular de la Escuela de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba? la investigadora procura dar cuenta de algunas de las conflictivas que se plantean al interior de las instituciones universitarias, con el propósito de contribuir -desde el estudio de un caso particular- a la construcción de categorías de análisis que aporten al campo de la teoría e investigación curricular, particularmente en el contexto de las universidades. Con este propósito, procura sistematizar, analizar e interpretar la multiplicidad de situaciones, sentidos, intencionalidades y efectos en las prácticas de los agentes sociales que, desde diferentes posiciones y trayectorias, participan en dicha experiencia y la significan a partir de los esquemas de percepción, de evaluación y de acción incorporados en su historia personal.

La investigación, al estar centrada en procesos de elaboración curricular en espacios universitarios, insertos en el cruce de lo histórico, lo social, lo institucional junto a lo específicamente curricular, toma como disciplina de referencia a la Didáctica y como una forma de atender a las múltiples dimensiones que se entrecruzan integra desarrollos provenientes de otras disciplinas del campo de lo social.

Si bien el objetivo de esta investigación se orienta específicamente a analizar y explicar los cambios curriculares ocurridos en la Escuela de Artes en la totalidad de sus carreras, la investigadora focaliza su atención en cada uno de los departamentos que conforman la unidad académica, entre ellos, el Departamento de Teatro. Apelando a un amplio corpus documental conformado por los sucesivos Planes de Estudio, resoluciones, decretos y publicaciones elaboradas en distintos tramos del desarrollo institucional y entrevistas a informantes claves, reconstruye parte de la historia de este Departamento. Así, esta investigación la consideramos relevante a los efectos de este estudio, en tanto complementa la reconstrucción del campo cultural cordobés, de sus transformaciones y de las tensiones encontradas entre el campo artístico y el campo académico.

En el marco de investigaciones desarrolladas en universidades extranjeras y como antecedente en la temática podemos mencionar la tesis doctoral inédita del Dr. Vicente Fuentes Pérez *El Roy Hart Theatre y la producción vocal en el teatro moderno* (2007), dirigida por el Dr. Ángel Berenguer Castellary y presentada en el Departamento de Filología de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Alcalá.

En ella, el investigador se propone explicar las bases teóricas y metodológicas que sustentan el trabajo desarrollado por el Roy Hart Theatre. Para ello, en los primeros capítulos, realiza una reconstrucción histórica focalizando su mirada en la personalidad de Alfred Wolfsohn y su particular abordaje de la voz a través del psicoanálisis y el canto. Luego, el relevamiento investigativo se centra en la figura de Roy Hart y la dimensión grupal que éste confiere a su experimentación. Y, finalmente, relata la crisis que supuso la desaparición física y abrupta del líder y cómo el grupo se reconfigura para seguir transmitiendo sus enseñanzas hasta el día de hoy.

En los últimos capítulos analiza las estrategias que el Roy Hart Theatre como grupo implementó de la mano de Roy Hart para transformar las terapias psicoanalíticas del canto wolfshoniano en una nueva vía de teatro experimental, que elige a la voz como el espacio de su creación.

El escaso material teórico circulante respecto de las investigaciones de este grupo -hoy Centro Artístico Internacional Roy Hart- hace de la tesis de Vicente Fuentes un material valiosísimo para comprender el entrenamiento y la transferencia al espacio espectacular de lo que Wolfshon denominaba "La voz sin cadenas". Así, es posible comprender cómo se trabajaría en la ampliación del registro a ocho octavas para potenciar la fantasía vocal, los colores, matices e intensidades poniéndolos al servicio de los personajes, secuencias e improvisaciones con la voz hablada y cantada.

Finalmente, a principios de 2008 la Editorial Universidad Nacional de Quilmes de la República Argentina publicó el libro *Cartografías de la voz en el teatro contemporáneo. El caso de Buenos Aires a fines del siglo XX* (2007) de la Dra. Silvia Davini.

Tomando como base su tesis doctoral titulada *Voice Cartographies in Contemporary Theatrical Performance: an economy of actors' vocalicity on Buenos Aires' stages in the 1990's*, que fuera presentada en el año 2000 en Queen Mary Collage de la Universidad de Londres, la autora plantea analizar qué sucede en el proceso que va del primer contacto con el texto hasta su concretización en la voz y la palabra en performance y qué posibilidades surgen de ese tránsito en término de creación de sentido en escena.

Para abordar una problemática como ésta utiliza el principio de cartografía aplicado a la vocalidad y el cuerpo del actor en relación con la puesta en escena. En este sentido, busca trazar líneas y puntos de contacto entre actores y directores que trabajan en el circuito oficial y en el alternativo, con el objetivo de bosquejar un mapa de la producción teatral porteña en la década del 90.

Para el logro de estos objetivos, la autora realiza una exploración de los estilos vocales en Occidente,

en su vínculo con las relaciones de poder y la evolución de las tecnologías, la revisión de algunas nociones dominantes en el teatro de las últimas décadas y las declaraciones de artistas y especialistas de marcada influencia en el teatro producido a fines del siglo XX.

Para detectar los vectores dominantes de vocalidad, así como las diversas líneas de fuga y captura que conformarían estos “mapas”, resultantes de estas cartografías, realiza entrevistas a directores y actores del quehacer teatral argentino y europeo. Completando su análisis, durante ocho meses asistió diariamente al teatro para observar el desempeño vocal de los actores y, como una forma de identificar las principales tendencias de preparación vocal en Buenos Aires, realizó entrevistas a alumnos de dos de las más importantes escuelas de teatro de Capital Federal: la Escuela de Teatro de Buenos Aires (ETBA) y la Escuela Nacional de Arte Dramático (ENAD).

A los fines de este trabajo, ya en su fase de redacción final, la publicación de este material aporta nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas en relación al análisis del cuerpo y la voz y llena, en parte, la gran ausencia de trabajos sobre la voz en las investigaciones sobre teatro. Asimismo, ante la necesidad de definir un marco conceptual para la vocalidad en la performance teatral contemporánea, la autora recurre a la búsqueda de definiciones sobre la voz desde distintas perspectivas: la semiótica, el psicoanálisis, los estudios culturales, así como otras definiciones aportadas por reconocidos entrenadores vocal de Europa. Definiciones estas que permiten determinar la multiplicidad de propuestas para el abordaje de lo vocal. Por otro lado, el recorrido por distintos momentos históricos, que la autora considera decisivos en la definición de las vocalidades occidentales, permite comprender cómo las contingencias históricas, políticas y sociales van determinando un uso de la voz y, por lo tanto, la configuración de la preparación vocal en el marco de la formación de actores.

Las producciones investigativas escritas, publicadas e inéditas, que se toman como referencia se complementan con los aportes de los textos bibliográficos consultados, los que se detallan en su apartado específico.



## 4. ABORDAJE METODOLÓGICO

4.1 Consideraciones metodológicas generales.

4.2 Estrategias metodológicas específicas.

4.3 La selección de los casos y del período estudiado.

## CAPÍTULO 4

### ABORDAJE METODOLÓGICO

#### 4.1 Consideraciones metodológicas generales

Como planteáramos en la Introducción y en los capítulos de fundamento, el abordaje de las perspectivas con que se enfoca la enseñanza de la educación vocal en la preparación universitaria del actor requiere de una mirada multidimensional, capaz de dar cuenta del entramado de condiciones institucionales, sociales, históricas y culturales que atraviesan los procesos de producción académica y curricular, en este campo específico de la formación profesional del actor.

Del mismo modo, consideramos que la “especialización creciente” de los ámbitos de conocimiento profesional considerados desde las lógicas universitarias, en este caso del profesional de la actuación teatral, se ha visto sujeta a una redefinición paulatina, la que no puede considerarse ajena a factores internos a la constitución de las carreras universitarias. Esta mirada internalista debe considerar, para su análisis, el conjunto de regulaciones propias del sistema universitario, las que incluyen parámetros para la definición de los recorridos formativos previstos orgánicamente para proveer a los estudiantes de conocimientos propios de un campo disciplinar. Quedan incluidas en estos parámetros las discusiones sobre los alcances generales y especializados de la formación, que son expresados en los Planes de Estudio, legalizados por las normas institucionales, que los habilitan para el otorgamiento de las respectivas titulaciones.

Esta mirada debe complementarse con la reconstrucción de las condiciones contextuales, históricas, sociales y culturales, en las que dicha formación adquiere relevancia social y significatividad profesional, lo que constituye una mirada externalista. Es decir, retomamos para su abordaje metodológico la consideración de los factores propios de la serie social en que se produce la concreción de un Plan de Estudios, el conjunto de expectativas socialmente circulantes, de conocimientos disponibles en el campo artístico y sus transformaciones, los puntos de vista y orientaciones culturales propias del campo cultural dominante, o de las formaciones emergentes, tales que constituyen las tradiciones selectivas en las que se inscriben los procesos de determinación curricular.

Teniendo en cuenta estas dimensiones el estudio de la formación vocal del actor en las carreras universitarias de Teatro en la República Argentina, se aborda desde una perspectiva multidimensional, considerando la complejidad del objeto de estudio seleccionado.

Los intereses investigativos que dieron lugar al proyecto me incluyen como investigador y al mismo tiempo como parte del universo en estudio, en tanto la formación vocal constituye el propio campo de desempeño laboral. Esta primera consideración requiere un criterio metodológico que tome en cuenta esta implicación personal como parte de los resguardos metodológicos.

En este sentido, la pertenencia al terreno de la investigación tiene la ventaja de la familiaridad con el campo objeto de estudio, ligada al sentido común constituido en la propia práctica. Ello puede considerarse como un elemento facilitador para acercarse a las instituciones, -en este caso, universitarias- que son las más difíciles de entender para alguien en condición de extranjero. No obstante, y, paradójicamente, esta familiaridad debe ser puesta en cuestión permanente para no caer en el riesgo que implica obviar el análisis de ciertas situaciones en tanto se han tornado, por conocidas, en “obvias”. El esfuerzo analítico fue controlado, en este caso, mediante la aplicación rigurosa de las dimensiones de análisis que se establecieron para todos los casos seleccionados.

Así, para lograr adecuada relación entre la implicación y el necesario distanciamiento, es necesario dar cuenta de las concepciones que se sostienen y desde las cuales han sido construido el dispositivo teórico/metodológico puesto en juego para elaborar la trabajo de investigación, el proceso desarrollado durante la investigación y sus progresos; las dificultades enfrentadas en relación con el objeto de estudio y los modos en que han sido resueltas; para finalmente mostrar los productos elaborados a la comunidad científica y a las instituciones acerca de cuyas prácticas se indaga. Es necesario algún grado de extrañamiento respecto de los hechos que se estudian, de modo de poder reconocer las disonancias con el propio punto de vista comprometido en un campo de conocimientos del que se es parte activa.

La investigación realizada responde así a las lógicas de la investigación cualitativa, en tanto procura la comprensión de fenómenos sociales complejos, tal como se entienden las perspectivas de enseñanza de la formación vocal del actor. Consideradas desde la complejidad, estas perspectivas se consideran producto

de procesos históricos y sociales en los que confluyen determinaciones de diverso orden, institucional, cultural y pedagógico.

La comprensión de este complejo entramado incluye no solo las propias concepciones sino, principalmente, las significaciones atribuidas a sus prácticas por los sujetos, artistas y docentes, en las que confluyen, así mismo, componentes subjetivos, experiencias personales, matrices de comprensión que articulan lo individual y lo social.

Adherimos así, a una **perspectiva interpretativa**, capaz de reconstruir las prácticas de las que participan los actores sociales, sus características performativas (qué se hace/cómo se hace) y los significados que atribuyen a sus prácticas. Del mismo modo, es necesaria una perspectiva interpretativa para abordar el análisis de los documentos que materializan institucionalmente las prácticas de enseñanza universitaria, los Planes de Estudio, entendidos como prácticas discursivas que textualizan y codifican la transmisión de conocimientos.

Al considerar la historicidad de los fenómenos estudiados se procura establecer las condiciones relacionales, históricas, políticas y culturales en que se inscriben y en las que adquieren un carácter productivo y reproductivo, lo que implica considerar las condiciones históricas de su producción.

Los cambios en la naturaleza interna de la enseñanza sólo pueden establecerse mediante un trabajoso estudio histórico, y el currículum escrito es precisamente una fuente fundamental para la comprensión histórica de la naturaleza interna de la enseñanza (sobre todo si es examinado y desarrollado junto con las historias de la pedagogía)<sup>55</sup>

## 4.2 Estrategias metodológicas específicas

Dado que estas perspectivas de enseñanza contienen un gradiente histórico, se adopta complementariamente una **perspectiva histórica** que permite dar cuenta tanto de las dimensiones internas como de las externas propias curriculum universitario, vinculando las cuestiones curriculares con el estado de situación del campo artístico y cultural, en el marco de los procesos sociales de cada momento.

Esto requiere atender la vinculación entre las perspectivas artísticas y pedagógicas expresadas en los Planes de Estudio y los programas de educación de la voz, con la historia social y cultural en la que se inscriben.

Adoptar una perspectiva histórica, e interpretativa, requiere en principio una estrategia basada en el **análisis documental**.

La reconstrucción del campo cultural en que se fueron organizando e institucionalizando las carreras universitarias de Teatro y, en ellas, la educación vocal, requirieron un tratamiento de información histórica procedentes de fuentes y documentos elaborados con anterioridad por investigadores, teatristas y funcionarios de las universidades. Fuentes secundarias generadas con propósitos distintos de los que guiaron la investigación, pero pertinentes para los fines que se proponen.

Del mismo modo, la naturaleza del objeto de estudio hace necesaria la recopilación de fuentes documentales propias del campo educativo y de los distintos niveles de determinación curricular (en este caso, ordenanzas, resoluciones, Planes de Estudio) así como toda otra documentación institucional que pueda contribuir al esclarecimiento de las decisiones y recomendaciones emanadas de los órganos de gobierno. Los propios documentos curriculares constituyen fuentes imprescindibles, en tanto textos en los que materializan enunciados prescriptivos para la orientación y/o gobierno de lo que será enseñado en cada carrera y en las asignaturas que los componen.

Teniendo en cuenta que los propósitos de la investigación se orientan a comprender las perspectivas de enseñanza, situadas históricamente, es decir en su historicidad, pero no tratándose especialmente de un estudio histórico, la reconstrucción de las condiciones contextuales no se ha considerado como objeto de especial construcción. Se han tomado para ello fuentes relevantes, debidamente validadas por la comunidad académica y consideradas por su aporte a la construcción de la historia del teatro nacional. La mayor parte de ellas han sido informadas en el capítulo correspondiente al estado de la cuestión.

<sup>55</sup> Goodson, I. (1995) Op. cit., p. 11

Artículos en publicaciones especializadas, informes de investigación, memorias institucionales y otros documentos de diverso género se han utilizado tanto para completar como para validar los análisis documentales y las categorías analíticas que se han ido perfilando como apropiadas para el análisis.

Las exigencias metodológicas propias de una estrategia de investigación documental, referidas a la pertinencia, validez, accesibilidad, exhaustividad, selectividad, credibilidad, entre otros problemas y limitaciones propios de este tipo de estudios, fueron tenidas en cuenta para la construcción de un corpus documental inicial, sometido luego a los necesarios controles, en función de los cuales fue posible establecer el corte temporal con el que se restringió el estudio. Así mismo, permitió una mayor selectividad de la información pertinente, en cuanto a su capacidad para reconstruir los procesos históricos en los que se fueron situando antecedentes y condiciones de producción.

El análisis documental fue complementado con los aportes de informantes clave. Se consideraron como tales aquellos que hubieron participado de las transformaciones curriculares que se analizan, sea como directivos o como docentes de la especialidad y que mostraran disponibilidad para reconstruir a partir de sus relatos la experiencia en el recorrido histórico que se considera.

Considerando los elementos que las normativas vigentes establecen como imprescindibles para la aprobación de los Planes de Estudio, se pudo considerar a los mismos como dimensiones de análisis de los Planes que se estudian. No obstante, cuando se hizo necesario considerar versiones anteriores se tuvo en cuenta la posible disparidad de criterios en su elaboración y la posibilidad de que alguno de los elementos estuviera ausente o eventualmente que pudiera desprenderse de la lectura de algún otro componente.<sup>56</sup>

Respecto de los programas de las asignaturas destinadas a la formación vocal, se procedió al análisis de los mismos a partir de algunas categorías básicas, tales como fundamentación explícita, objetivos explícitos, contenidos de enseñanza, orientaciones metodológicas, entre otros. Debe tenerse en cuenta que los formatos de presentación de los programas de cátedra y los elementos que los integran se encuentran sujetos a variaciones institucionales, por lo que los contenidos susceptibles de análisis pueden encontrarse localizados en los mismos bajo distintas denominaciones o aún no hallarse explicitados. Las categorías analíticas adoptadas corresponden a los formatos más generalizados de presentación en la educación universitaria nacional.<sup>57</sup>

Las entrevistas a los informantes permitieron completar o mejorar la interpretación de esos tópicos. Fue necesario, también en este caso, complementar el análisis con los puntos de vista de los docentes que actualmente se desempeñan a cargo de las asignaturas, como agentes responsables y creativos de la interpretación metodológica de las previsiones establecidas por los Planes de Estudio. Ello se efectuó por medio de entrevistas personales en profundidad. Fueron exhaustivas en los aspectos idiosincráticos que permiten identificar las marcas particulares que cada docente imprime a la enseñanza, aunque guiadas por un guión básico común para todos los entrevistados, más un conjunto de interrogantes más específicos surgidos del análisis de los programas, realizado previamente.<sup>58</sup>

Dados los objetivos propuestos, las entrevistas buscaron acceder a las experiencias que permitieron a los docentes construir una perspectiva personal y profesional sobre el tema. En este aspecto se tuvieron en cuenta los supuestos teórico-metodológicos implicados en los enfoques biográficos, en tanto géneros narrativos. Del mismo modo se introdujeron preguntas específicas referidas a los trayectos formativos de los docentes entrevistados, procurando conocer y comprender la incidencia de instancias formativas que los propios entrevistados reconocen en su propia trayectoria profesional y que consideran han influido en sus perspectivas sobre la enseñanza.

El contenido y forma de la narración expresan la relación entre la persona y su contexto experiencial...<sup>59</sup>

La ventaja que ofrece el paradigma de la narrativa en ciencias sociales es precisamente la posibilidad de construir tramas de sentido a través de la confrontación y la negociación- entre personajes, argumentaciones, temporalidades disyuntas, lenguas diferentes, voces protagónicas y secundarias,-y articularlas en relatos cuya lógica interna sea susceptibles de ser mostrada, no impuesta desde una exterioridad<sup>60</sup>

56 Ver en Anexo, Criterios para el análisis de Planes de Estudio.

57 Ver en Anexo, Criterios para el análisis de Programas de Asignaturas.

58 Ver en Anexo, Guión Básico de Entrevista a Docentes

59 Sautú, R. (2004) *El método biográfico*, Lumiere, Buenos Aires, p. 27

60 Arfuch, L. (2002) *El espacio biográfico*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, p. 196

### 4.3 La selección de los casos y del período estudiado

Para delimitar el estudio se ha tomado una decisión metodológica relevante, posterior al primer relevamiento de información general. **Se han seleccionado cuatro casos para el estudio:** las carreras universitarias de Teatro dictadas en las Universidades Nacionales de Córdoba, Tucumán, Cuyo y Centro de la Provincia de Buenos Aires. Estos casos corresponden a carreras universitarias de Teatro, gestionadas bajo los parámetros propios de la enseñanza universitaria y que cuentan con Planes de Estudio aprobados por el Ministerio de Educación de la Nación.

Una segunda decisión metodológica estuvo constituida por la determinación del corte temporal imprescindible para establecer el corpus informativo apropiado para el estudio.

Reconstruir la trama histórica en la que se inscriben los procesos curriculares puede llevar al investigador a un acopio de datos históricos, interesantes pero poco significativos para la comprensión de los fenómenos en los que se requiere una focalización ponderada. En el caso de los Planes de Estudio que analizamos, la historicidad de los mismos exigía una reconstrucción de factores, tensiones e influencias múltiples, susceptibles de rastrearse desde sus orígenes más remotos. Sin embargo, contribuyendo a la comprensión de las matrices que se expresan en los actuales criterios formativos, debía restringirse a aquellos aportes que permitieran dotar de significación a las perspectivas con que actualmente se materializa la formación vocal de los actores. Es por ello que se delimitó el período comprendido entre 1980 y 2000, considerando los recorridos comunes de las instituciones universitarias que se analizan y observando la vigencia de los Planes de Estudio respectivos. Esta decisión fue tomada con posterioridad a la construcción de un corpus documental más extenso, el que permitió establecer una base informativa sintética, la que -a su vez- posibilitó establecer ciertos parámetros comparativos mínimos entre los casos seleccionados, otorgando significatividad a la misma.

Estas decisiones metodológicas implicaron la **exclusión del análisis de la carrera de teatro que se dicta en el IUNA** (Instituto Universitario Nacional de Arte), por dos razones: la primera, por no encuadrarse la institución entre los estudios universitarios en el período considerado<sup>61</sup>; en segundo lugar, debido a que el Plan de Estudios de la carrera de teatro de esta institución se encontraba en proceso de reelaboración como parte de las condiciones de reformulación institucional exigidas por la CONEAU, sin contar con aprobación ministerial en el período que se estudia.

Con la intención de que los criterios metodológicos adoptados resulten coherentes con el enfoque teórico sobre los procesos curriculares, adquiere un particular peso la mirada histórica, en tanto posibilidad para explicar la vinculación entre las matrices disciplinares y el pasado institucional reciente. Este pasado reciente es recuperado desde la memoria de los protagonistas y posibilita el reconocimiento del juego permanente entre la tradición y la invención en la configuración curricular.

En el recorte relativo a las fuentes de información, se privilegia la palabra de los docentes, dado el papel que se le reconoce al profesor como agente de desarrollo curricular. En particular interesa comprender los puntos de vista personales sobre la enseñanza vocal, los marcos teóricos y metodológicos que fundamentan sus decisiones y las modalidades prácticas por las cuales sus perspectivas son llevadas a la práctica de enseñanza.

En relación con la relevancia de los docentes entrevistados, como informantes clave, se incluyen transcripciones de expresiones textuales de los mismos.<sup>62</sup> La alusión a quienes asumieron cargos en la gestión directiva o curricular, en alguna etapa de la historia de la institución, o de quienes fundaron las cátedras de educación vocal, o de los personajes que incidieron significativamente en la constitución del campo, se torna en referencia ineludible como parte del relato histórico.

<sup>61</sup> Debe recordarse que la creación del IUNA como Instituto Universitario a fines de 1996, surge como parte de las innovaciones introducidas por la Ley de Enseñanza Superior N° 24.521. Así se genera un proceso de gestión y organización de los institutos superiores que en él se incluyeron, significativamente diferente de las demás instituciones universitarias. En este marco de transformación estas instituciones estuvieron autorizadas para funcionar con Planes de Estudio provisorios a la espera de la aprobación definitiva por la CONEAU.

<sup>62</sup> Ver en Anexo, los textos completos de las entrevistas, ordenadas por institución de pertenencia.

Cabe destacar que las entrevistas a los docentes actualmente a cargo de las asignaturas vocales se realizaron en las ciudades de residencia de los entrevistados, con acuerdo previo sobre los lugares de realización de las mismas, según su propia elección. Fueron realizadas entre el 03 y el 27 de junio de 2008. Los entrevistados aceptaron en todos los casos el uso de dispositivos de grabación. La explicitación de los objetivos de la investigación y el esclarecimiento de la posición del investigador como docente de la especialidad, contribuyeron a la colaboración brindada.

En algunos casos, la memoria se refirió a la propia historia personal y profesional, a su recorrido formativo, a sus propios cambios conceptuales sobre la asignatura, a la inclusión del docente en la trama institucional, a su vinculación con la producción teatral, local o nacional, por fuera de la institución universitaria. En otros, estuvo más ceñida a las perspectivas con que aborda actualmente la enseñanza. Se acompaña el anexo documental, la versión básica del guión de entrevista. No así respecto de los interrogantes puntuales que surgían del análisis de los programas vigentes, ya que cada uno de ellos contenía aspectos singulares.

Con anterioridad, entre los meses de enero y marzo de 2007, fueron realizadas entrevistas al directivo fundador de la carrera de teatro de la Facultad de Arte de la UNICEN y a la docente fundadora de las cátedras vocales en esta institución.

El tiempo transcurrido entre los hechos y su evocación se configuró en un desafío en las situaciones de entrevista, en tanto puso a los sujetos en la necesidad de recordar, de construir una suerte de autobiografía y demandó al entrevistador asumir la posición de escucha atenta y posición no evaluativa. En ese sentido, se procuró invitarlos a recuperar la memoria desde una intervención que no limite, que no obstruya la posibilidad de reconstruir momentos de interés personal, de evocar con sus vacíos y sus propios sentidos, respetándose los hechos y situaciones evocadas en la secuencia en que aparecen y desde la construcción del propio relato del entrevistado.

No obstante, en el marco de estas narraciones y en cuanto referían a los componentes específicamente teóricos o metodológicos de sus propuestas de enseñanza, se enfatizó en los aspectos considerados relevantes por los entrevistados o desconocidos para el investigador. Fue necesario así adoptar una posición de extrañamiento frente a las perspectivas expresadas por los entrevistados, de modo que el objeto analizado -la enseñanza de lo vocal- que podía presentarse inicialmente como lo conocido, fuera convirtiéndose en desconocido. Esta actitud interrogativa debía posibilitar que a lo largo de las entrevistas pudiera acceder a nuevas formas de comprender el objeto de estudio, a nuevos supuestos, a una mirada diferente desde la cual redescubrir, reconstruir o re-significarlo, desde la perspectiva de los entrevistados.

Esta disposición implicó disponerse a la interrogación epistemológica de la propia postura epistémica, registrando lo diverso no sólo como investigador que indaga un campo de conocimientos, sino frente a la propia posición en el campo académico y al propio punto de vista sobre los asuntos analizados.

Las entrevistas fueron cuidadosamente desgrabadas atendiéndose a la textualidad del discurso oral. Una vez concluida dicha tarea se comenzó un trabajo de reconocimiento de ejes temáticos, a los fines de identificar paulatinamente cuestiones a las que se alude a partir del planteo inicial de la situación de entrevista, iniciando así los primeros tramos del trabajo analítico. Consideramos, que las perspectivas profesionales adoptadas por los entrevistados no constituyen sólo una racionalidad personal sobre la temática en cuestión, sino y tal como lo interpreta Goodson “una mediación entre la historia individual y medio cultural más amplio en la que se inscribe”<sup>63</sup>. Permite, por tanto, una posible construcción de la genealogía del contexto. Esta posibilidad se retoma en el análisis sintético de cada una de las propuestas pedagógicas.

En síntesis, en la etapa de análisis se sistematizaron los elementos informativos que permitieron reconstruir las características principales de los contextos sociohistóricos de creación de las carreras de teatro, considerando las dinámicas del campo cultural y académico, destacando la presencia e influencia de actores sociales que actuaron en su constitución y transformación, la influencia de estímulos externos y las visiones teatrales dominantes, a partir de fuentes informadas y validadas.

En el análisis de los Planes de Estudio se procedió a sistematizar su contenido a partir de las dimensiones curriculares seleccionadas y considerando su legalidad y validez institucional como documentos formales.

63 Goodson, I. (1995) Op. cit., p. 126

En cuanto al análisis de los Programas de asignaturas se sistematizó su contenido considerando sus componentes formales objetivados en su presentación, su correspondencia con los contenidos mínimos previstos en el Plan de Estudios y complementando su interpretación con los aportes personales de los docentes a su cargo.

La presentación del análisis se hace en capítulo siguiente por institución, procurando establecer los vínculos de significación implicados en la perspectiva multidimensional adoptada. Posteriormente, se procura alcanzar una visión de síntesis que de cuenta del estado actual de la formación vocal en las carreras universitarias, las perspectivas de enseñanza dominantes y los interrogantes y cuestionamientos posibles de formular a la luz de las transformaciones de la teatralidad contemporánea.



## **5. ANÁLISIS DE LOS CASOS ESTUDIADOS**

**5.1 Sobre el análisis institucional y curricular.  
Algunas puntualizaciones preliminares.**

## CAPITULO 5

### ANALISIS DE LOS CASOS ESTUDIADOS

#### 5.1. Sobre el análisis institucional y curricular. Algunas puntualizaciones preliminares.

El presente capítulo se propone iniciar el análisis de las propuestas pedagógicas destinadas a la formación **vocal** del actor en las carreras universitarias de teatro seleccionadas para este estudio.

Como se señaló, el ingreso de la formación teatral a las universidades argentinas es un hecho que registra apenas sesenta años, en el transcurso de los cuales fueron creándose carreras artísticas destinadas a esta especialidad, en el contexto de instituciones universitarias de distinta trayectoria y ubicación socio geográfica.

En nuestras consideraciones teóricas hemos planteado un conjunto de supuestos que plantean la necesidad de abordar los hechos estudiados teniendo en cuenta su inscripción en una trama social y cultural, que permite comprender su concreción como parte de las luchas materiales y simbólicas propias del campo cultural, el que especificamos en su doble articulación artística y académica.

Por otra parte, hemos señalado que los estudios curriculares y las líneas teóricas adoptadas para abordarlo enfatizan la vinculación entre las previsiones curriculares y las condiciones contextuales que expresa cada Plan de Estudios, por una parte, y entre las prescripciones curriculares y las perspectivas pedagógicas de los profesores responsables de llevarlas a cabo en la práctica concreta de enseñanza.

Hemos tomado como presupuestos básicos que de la lectura analítica de los Planes de Estudio es posible inferir ciertas visiones preponderantes sobre el teatro como práctica artística, sobre el papel asignado a esta práctica en el campo cultural, sobre la concepción del actor en la representación teatral y sobre los componentes formativos necesarios para el desempeño de su rol en la representación.

Así mismo, hemos asumido que la construcción formal de los Planes de Estudio está, en cada caso, sujeta a las determinaciones operantes a distintas escalas de su elaboración: leyes, disposiciones, ordenanzas, en un primer nivel; lógicas académicas dominantes al interior de cada institución, en un segundo nivel, en muchos casos conformadas por la influencia de los actores institucionales que intervienen en su elaboración y, finalmente, la interpretación realizada por los docentes de esas determinaciones, en cuanto agentes especializados en una determinada rama del saber -o disciplina- según sus propias interpretaciones personales, construidas estas en la amalgama de saberes disciplinares formales o en su recorrido experiencial.

Los capítulos siguientes procuran dar cuenta de las condiciones contextuales propias de cada carrera, en un sentido diacrónico pero que permita comprender la actual posición respecto de la formación vocal.

La organización adoptada para la presentación tiene en cuenta, tal como desarrollamos en el capítulo metodológico, el tratar de captar el aspecto dinámico que presentan los campos culturales donde surgen estudios sistematizados de formación de actores, a partir de la noción de campo desarrolladas por P. Bourdieu.

Tal como mencionábamos en la introducción, consideramos que el presente de cada institución es consecuente con un pasado y es por ello que intentamos una aproximación de carácter histórico a cada de las unidades académicas seleccionadas, en las que posteriormente focalizaremos el análisis de la formación vocal. En este sentido trataremos de capturar el pasado a partir, tanto de un ordenamiento objetivo de datos históricos, como de una historización selectiva, es decir de una sistematización subjetiva de las tramas reconstruidas a partir de valiosos aportes.

Tomaremos como antecedentes los trabajos elaborados por distintos investigadores que, utilizando entre otras, la noción de campo de P. Bourdieu, realizan un relevamiento de los distintos agentes que han compuesto los campos culturales de las ciudades de San Miguel de Tucumán, Mendoza capital, Córdoba capital y Tandil, en la provincia de Buenos Aires. Dichos trabajos están compilados por del Dr. Osvaldo Pellettieri en el Tomo I y II de Historia del *Teatro Argentino en las Provincias*. Somos concientes de que relatar desde aquello que está escrito y desde lo que es posible leer entrelíneas -entrelazado con la propia manera de interpretar- es sólo una versión, entre otras posibles, de comprender la historia particular de cada una de estas instituciones y sus propuestas formativas .

Es necesario así aclarar que, del material elaborado por los mismos, extraeremos aquellos sucesos

que nos ayuden a dar respuesta a algunos de los interrogantes que nos planteamos en la introducción de este trabajo. Ello considerando que los propósitos de estas investigaciones se orientan a objetivos más amplios vinculados con la reconstrucción de los sistemas teatrales nacionales.

Así intentaremos determinar ¿en qué momento apareció en el campo cultural la necesidad de contar con una formación sistematizada respecto de lo teatral en general y lo actoral en particular? ¿Qué respuestas fue dando el campo cultural y académico a estas demandas y a través de qué acciones? ¿Se puede identificar en esas acciones/respuestas algún patrón común? ¿Quiénes dieron esas respuestas a nivel institucional?

Para dilucidar algunos de estos interrogantes comenzaremos haciendo una breve descripción general de los elementos que componen el campo cultural particular de cada ciudad en la que se implementó una carrera de formación actoral, haciendo un corte temporal a partir de 1930.

Recordamos que hemos seleccionado para este estudio las carreras destinadas a la formación actoral dictadas por:

- Departamento de Teatro, de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán.
- Departamento de Artes del Espectáculo, de la Facultad de Artes y Diseño, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza
- Departamento de Teatro, de la Escuela de Artes, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba
- Carrera de Teatro, de la Facultad de Arte, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Buenos Aires

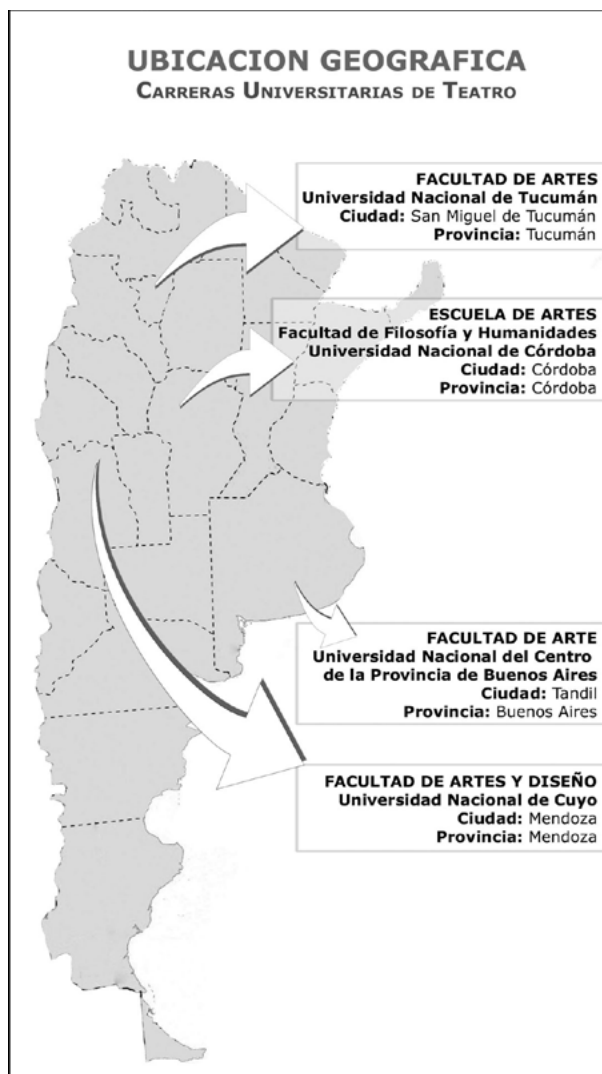
Luego, organizaremos la información en un eje diacrónico, identificando las propuestas de sistematización pedagógica de lo teatral a partir del dictado de talleres, cursos y seminarios, o la creación de instituciones formales que fueron respuestas tanto del ámbito oficial y privado a demandas del campo teatral.

En este sentido nos interesa determinar desde qué agentes y ámbitos provinieron dichas respuestas. Por ello, y como una forma de discriminar los espacios de producción teatral que han intervenido en esta generación hemos atendido las propuestas de las instituciones en dos grandes grupos: las procedentes del ámbito oficial y las procedentes del ámbito privado.

Dentro del ámbito oficial incluiremos todas las acciones llevadas a cabo por los municipios, gobiernos provinciales y la universidad. Dentro del ámbito privado señalaremos las acciones llevadas a cabo por colectivos teatrales de carácter independiente o auspiciados por instituciones no oficiales (clubes, peñas, bibliotecas, etc.).

También nos interesa identificar, en un análisis sintético posterior, si en estas propuestas de formación aparecen rasgos comunes, la eventual repetición de algunos agentes como actores, directores, escenógrafos, o grupos teatrales que hubieran funcionado como personajes claves o la tendencia a impartir una formación orientada hacia alguna estética particular.

La conformación de grupos teatrales y la producción y circulación de sus espectáculos, serán tenidas en cuenta sólo si aportan algún elemento sustancial a nuestro análisis puntual. El mismo tratamiento se le dará a aquellos elementos que provengan de la denominada "serie social" –situación cultural general, situación política, preferencias del público-.



En este punto es bueno aclarar que la reconstrucción de este entramado histórico se realizará a partir de los materiales teóricos con los que se cuenta, donde se observa una escasez de textos sobre el mundo teatral del interior del país. Es decir, Argentina es un país muy extenso, donde el paisaje escénico puede reconocer dos territorios: el de la metrópoli –Capital Federal- y el resto de país –al que se denomina eufemísticamente interior-. La mayor concentración teatral se encuentra en la ciudad de Buenos Aires, cuya enorme oferta y variedad cultural resulta muchas veces abrumadora. A pesar que en los grandes centros urbanos del interior –como las capitales de provincia- y en ciudades más pequeñas se despliega una constante y, a veces, sorprendente actividad escénica, estos desarrollos no aparecen suficientemente consignados en estudios realizados sobre el teatro argentino, salvo los que referimos.

En este sentido, Halima Tahan en la Introducción de libro *Teatro Argentino-Escenas Interiores* expresa

Cabe preguntarnos si la escasa presencia del teatro del interior, en el campo de los estudios teatrales, obedece sólo a la inexistencia o a la dificultad de encontrar registros sobre estas producciones, a lo efímero y a veces discontinuo de sus puestas, al predominio de la cultura escrita sobre lo visual o si, también, dicha falta manifiesta el desinterés por una temática que evidencia características que la alejan de los modelos legitimantes<sup>64</sup>

Una vez contextualizada la creación de las carreras en cada institución universitaria, pasaremos a analizar el Plan de Estudios en vigencia<sup>65</sup>.

Consideramos que en la elaboración de este documento oficial confluyen un sinnúmero de condicionantes de índole internos y externos. Por ello, el análisis del mismo no quedará en una mirada técnica sino que se lo pondrá en relación con el contexto histórico institucional en el que surgió.

Respecto de aquellas unidades académicas con que se cuente con los Planes anteriores, serán tomados como antecedentes, observando los aspectos que retienen y las modificaciones que introducen. Se trata de analizar el lugar asignado a la formación vocal en relación con la perspectiva adoptada para la formación actoral y, cuando la estructura del Plan lo permita, el tipo de conocimientos vocales incluidos.

Esta misma metodología será utilizada para el análisis de las propuestas didácticas elaboradas por los docentes de formación vocal de cada carrera, enfatizando el punto de vista teórico y metodológico al que adhieren y a partir del cual elaboran sus programas. En este caso, será de interés analizar el grado de convergencia con las previsiones del Plan de Estudios o de innovación introducidos a la enseñanza vocal por los puntos de vista y concepciones epistemológicas de los profesores.


---

64 Tahan, H. (2000) "Escenas Interiores. Reinterpretar lo propio" en *Teatro Argentino. Escenas Interiores*, Instituto Nacional del Teatro/Artes del Sur, Buenos Aires, p. IX

65 La lógica con que analizaremos el surgimiento de un Plan de Estudios es la siguiente: en una época determinada, con un contexto social-económico-político y cultural determinado, comienzan a generarse determinadas demandas de formación –en este caso teatrales- que incluye la formación actoral, como directores, escenógrafos, vestuaristas, maquilladores, etc.-

Para que esas demandas sean tomadas en cuenta por una institución como la universidad se deben dar hacia su interior ciertas condiciones epistemológicas –que consideren que ese conocimiento debe ser validado por la universidad- y políticas que ejecuten y lleven adelante la acción de crear una nueva oferta académica. Cuando estas condiciones se dan y esas demandas del contexto son asumidas por la Universidad se propone una alternativa de formación.

Como la universidad es un espacio de formación profesional legitimante de un saber, esa respuesta debe responder a ciertos criterios y lógicas que están determinados por el Ministerio de Educación de la Nación quien, a través del sector de Planes y Programas de la Dirección de Asuntos Universitarios y, actualmente por la Secretaría de Políticas Universitarias, regula la elaboración de Planes de Estudio de las universidades.



## **6. TUCUMÁN: LA FORMACIÓN VOCAL DEL ACTOR EN LA CARRERA DE TEATRO DEL DEPARTAMENTO DE TEATRO, FACULTAD DE ARTES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN.**

- 6. 1 Antecedentes en el campo cultural tucumano.
- 6.2 Creación del actual Departamento de Teatro.  
Acerca de su fundación.
- 6.3 El plan de estudios.
- 6.4 Los programas de cátedra
  - 6.4.a. Técnica vocal I
  - 6.4.b. Técnica vocal II
  - 6.4.c. Técnica vocal III
- 6.5 Conclusiones parciales sobre la formación vocal  
en la carrera de Teatro de la Universidad Nacional  
de Tucumán.

## 6. La formación vocal del actor en la carrera de Teatro del Departamento de Teatro, Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán.

### 6.1. Antecedentes en el campo cultural tucumano.

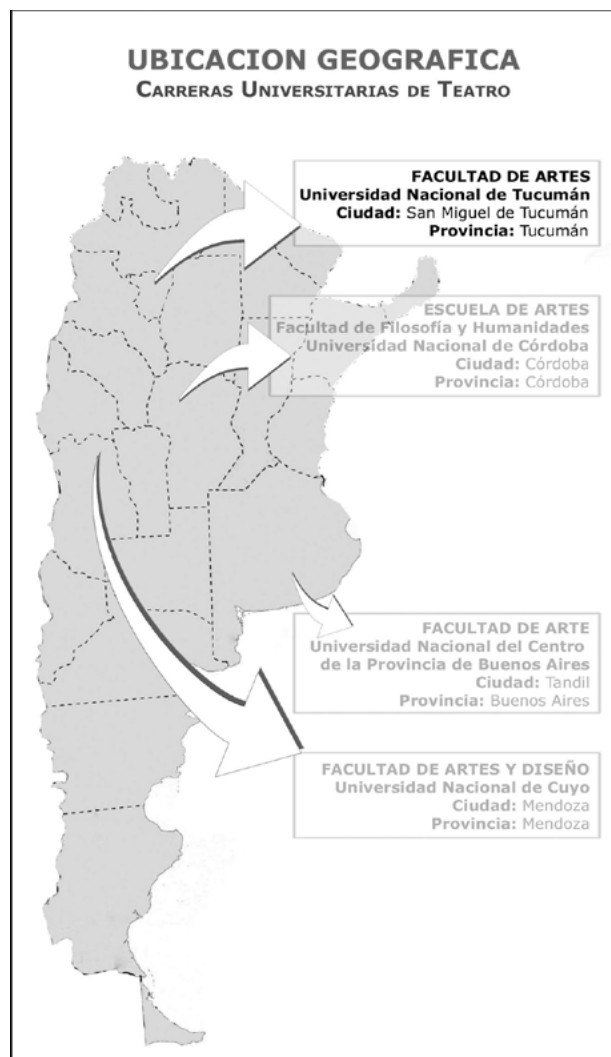
Cuando en 1984 se crea la Escuela de Teatro de la Universidad Nacional de Tucumán, el teatro llega legítimamente al ámbito universitario y se cubre un gran déficit en el medio cultural/teatral tucumano: la formación sistemática de actores, directores y docentes.

Juan Tríbulo<sup>66</sup> al respecto expresa:

Frente a un medio cultural ávido por expresarse, que comprende que para poder hacerlo al más alto nivel debe capacitarse primero, la creación de la Escuela de Teatro cubre una necesidad imperiosa no solo de los intereses artísticos tucumanos sino de todo el Noroeste Argentino. Es preocupación de la UNT la formación profesional, el progreso y la investigación de sus estudiantes en las distintas áreas: científica, humanística, técnica y artística. Posee en su estructura, una Facultad de Artes que estimula el estudio y la creación en plástica, música y danza. Por lo tanto, no puede ser cómplice indolente del abandono en que se encuentra la enseñanza teatral en Tucumán.<sup>67</sup>

Pero la creación de una carrera de teatro dentro del ámbito de la Universidad y en el contexto de la década de los '80, no se da por generación espontánea. Es el resultado de un sinnúmero de tentativas –algunas fallidas y otras ejecutadas– que se dieron a lo largo del tiempo, orientadas a organizar espacios de formación teatral en la ciudad de Tucumán.

La posibilidad de la constitución de un campo teatral tucumano, comenzó con la construcción de teatros –sobre fines de fines del siglo XIX y comienzo del XX<sup>68</sup>– y la habilitación de salas adecuadas para la presentación de espectáculos. Esto permitió la llegada de compañías teatrales en gira, primero extranjeras y luego nacionales<sup>69</sup>, las que se incrementaron notoriamente con la instalación del ferrocarril (1876).



66 Actor, Director, Docente e Investigador Universitario de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT). A fines de 1983 fue convocado para crear la Escuela de Teatro de la Universidad Nacional de Tucumán.

67 Tríbulo, J. A. (2006) *Stanislavski- Strasberg. Mi experiencia de actor con la emoción en escena*, Atuel/Universidad Nacional de Tucumán, Buenos Aires, p. 133

68 David Lagmanovich (2000) "Tucumán. Un recorrido teatral", en *Teatro Argentino – Escenas Interiores*, Instituto Nacional del Teatro/Artes del Sur, Buenos Aires, pp. 321-328.

Según David Lagmanovich en 1878 se inaugura el Teatro Belgrano. En la década del 50 fue demolido. En 1912 se inaugura el teatro Odeón. Después de la década del 30 permaneció cerrado varios años hasta que en 1944 reabrió sus puertas con el nombre de Teatro San Martín. En el mismo año (1912) se inaugura el Teatro Alberdi. Explotaba la línea del teatro comercial de esa época.

69 Tríbulo, J. A. (2005) "Tucumán (1873-1958)", en Pellettieri, O., *Historia del Teatro Argentino en las Provincias – Volumen I*, Colección Instituto Nacional del Teatro, Galerna/Instituto Nacional del Teatro, Buenos Aires. p. 506

"A principios del Siglo XX se presentaron, entre otras, las compañías de María Guerrero, Rosario Pino, Giovanni Grasso, Tallaví, Camila Quiroga, Margarita Xirgu, Lola Membrives, Remete Zacconi y Ana Pavlova, estimuladas por la inauguración de los teatros Alberdi y Odeón. En 1920, la compañía Buschiazzo, Gómez y Manginate, que actuaban en el Alberdi, y la compañía de Blanca Podestá, en el Odeón, representaron repertorios compuestos enteramente por obras nacionales, de autores como Vicente Cuitiño, Ezequiel Soria, Alberto Novión, Florencio Parravicini y Roberto L. Cayol. Entre otras, pasaron por esta ciudad las compañías de Angelina Pagano-Francisco Duchase (1923), Berta Singerman (1925 y 1931), Narciso Ibáñez Serrador y Blanca Podestá (1931)",

Estas temporadas, en algunos casos a cargo de renombrados artistas, desarrollaron el gusto de los espectadores y estimularon la aparición de los aficionados<sup>70</sup>, que en distintos ámbitos –colegios secundarios, bibliotecas públicas, sociedades de colectividades- comenzaron a gestar representaciones teatrales.

Las producciones teatrales de aficionados se realizaron en el seno de instituciones que ofrecieron un espacio de trabajo y creación. La formación de grupos cada vez más frecuente y organizados se conectó en forma directa con el movimiento de grupos independientes que se fue desarrollando en la provincia, paralelo al de Buenos Aires.

Asimismo, a principios del siglo, recorría los caminos del país el circo criollo también llamado de dos partes, en cuya segunda sección se colocaban tablones al frente del picadero para construir un escenario, donde se representaba una obra de teatro, característica que hizo de este circo una expresión netamente argentina. La obra por antonomasia de esa época era el drama costumbrista *Juan Moreira*. Por esa época había mucha gente trabajando el campo. Los obreros iban a las cosechas con sus familias enteras y la llegada del circo les proporcionaba diversión y les permitía conocer el naciente teatro nacional<sup>71</sup>.

En este contexto cultural se produce la creación de la Universidad de Tucumán en 1914. Nació como una institución provincial para dar respuesta a los requerimientos directos del contexto regional. Se nacionalizó en 1921, denominándose Universidad Nacional de Tucumán. De esta manera se abrió un nuevo espacio de desarrollo intelectual y, a la vez, se reunió a individuos con inquietudes culturales similares, que en las décadas siguientes emprendieron la creación de grupos teatrales.

En 1928, Avelino Muñoz Aldao (1894-1973) fundó LV7, no sólo la primera emisora radial de Tucumán sino del Noroeste. La apertura de esta y otras radiodifusoras "(...) facilitó la transmisión de textos teatrales o adaptaciones de famosas novelas, por entregas o unitarias o fragmentadas en capítulos, que luego derivó en el radioteatro"<sup>72</sup>. Las compañías teatrales se multiplicaron, puesto que a la difusión de los textos radiales se le sumaba la gira por improvisados espacios de representación en toda la provincia, donde el público concurría a presenciar la versión escénica de los textos radiales.

Así, el campo teatral tucumano se constituyó paulatinamente con el aporte de actores, directores y autores que transitaban por el circo, la radio y pequeñas participaciones en producciones profesionales en gira.

Algunas agrupaciones de aficionados, al plantearse otros objetivos más rigurosos en cuanto a la selección de textos y su puesta en escena, paralelamente a lo que iba sucediendo en Buenos Aires, fueron gestando otro espacio de producción que comenzó llamándose vocacional, "amateurs" o filodramáticos y que luego se consolidó como independiente, a tal punto simbiótico con el modelo porteño que el primer grupo se denominó *Teatro del Pueblo* (1938), al igual que el fundado por Leónidas Barletta en Capital Federal.

La formación del plantel de actores y directores y la aparición de autores y críticos se debió a la estrecha convivencia de las distintas áreas de producción espectacular que establecieron los propios teatristas en sus recorridos. Algunos casos resultan paradigmáticos: comenzaron haciendo reemplazos o pequeños papeles en las compañías profesionales que llegaron en gira a San Miguel de Tucumán, participaron en elencos de circos criollos locales, se insertaron luego en el radioteatro, integraron a la vez grupos de aficionados y luego continuaron trabajando en los grupos independientes como actores, directores, asistentes, autores y escenógrafos, en uno o varios roles a la vez.

Si bien la conformación de grupos independientes, la presentación de espectáculos, la aparición de salas y de autores era cada vez mayor, estaba faltando en el campo cultural tucumano la conformación de espacios de formación teatral sistematizados, puesto que muchos de estos protagonistas siguieron aprendiendo desde la práctica<sup>73</sup>.

---

70 Ibid., p. 513

"El rasgo principal que definió al actor y director aficionado se centró en el impulso por hacer teatro sólo por el placer de hacerlo o por un "llamado de la vocación" o por una inclinación a desarrollar una actividad cultural o social, pero sin ninguna instrumentación técnica, basándose en la intuición, en la imitación de modelos espectaculares, modismos de actores y utilización de textos consagrados o en boga"

71 Tríbulo, J. (2005) Op. cit., p. 510

"En los años 50, el circo criollo comenzó a declinar, la mecanización del campo y el cierre de los ingenios forzó la migración de campesinos a la periferia de las grandes ciudades. Los actores se volcaron al radioteatro y desde allí volvió a sonar la voz de Juan Moreira"

72 Ibid., p. 502

73 El único antecedente que menciona Tríbulo respecto de la posibilidad de adquirir un perfeccionamiento técnico y artístico se da entre los años 1927 y 1930 en la *Academia de Recitación y Arte Dramático y su Teatro Infantil*. Creada por el español Ramón Serrano -actor, autor y director de origen español- quien llegó a Tucumán con una pequeña compañía en gira proveniente de Salta, donde había residido. Recogió en España la tradición de la buena dicción y el recitado clásico. Comenzó a dar clases de declamación en su casa, que luego convirtió en academia.

La toma de conciencia por parte de los actores tucumanos sobre la necesidad de estudiar, investigar y perfeccionarse, se concretó en 1954 cuando Tucumán fue visitada por el elenco de *Fray Mocho*<sup>74</sup> procedente de Buenos Aires.

Creado en 1951 por Oscar Ferrigno, al retirarse del grupo *La Máscara; Fray Mocho*, además de ser un grupo de teatro era un espacio de formación, investigación y publicación. Partían de la premisa fundamental que podemos extraer de su Declaración de Propósitos del 1 de Junio de 1951.

Un equipo dedicado a un arte dramático nuevo y vigoroso necesita respaldarse en una consubstanciación espiritual, en conocimientos artísticos y técnicos adquiridos en común que lo hagan responsable de sus posiciones estéticas y de sus creaciones frente al público. Por eso necesitamos “nuestra escuela” y queremos que éste sea el lugar donde autores, escenógrafos, directores y actores, prueben la solidez y el valor de su vocación; la naturaleza, la envergadura y la calidad de sus aspiraciones y de sus dotes. Donde se realice la indispensable capacitación para la escena al abrigo de compromisos comerciales.<sup>75</sup>

Pero, a esta preocupación por generar un espacio de formación se sumaba el interés del grupo en conformar un Centro de Estudios. Centro que contaría con una publicación regular de documentación e información dedicada exclusivamente al arte dramático, biblioteca, documentación y archivo. Entre el sinnúmero de actividades desarrolladas por este emblemático grupo del teatro independiente capitalino se encontraron las giras nacionales. En consonancia con sus objetivos fundacionales las mismas tenían una misión educativa:

Durante 1954 el Fray Mocho encaró la experiencia más significativa de su trayectoria: la Primera Gira Nacional. Significativa porque su realización era inédita en el movimiento teatral independiente y porque la organización no estaba basada en planteos comerciales sino culturales. El espíritu de la misión era educativo: el repertorio, las conferencias, los cursos, el asesoramiento.<sup>76</sup>

Así, esta primera gira de Fray Mocho impulsó a algunos directores de grupos independientes tucumanos como Juan Carlos Sager, Adela Hernández Heredia, Raúl Serrano y Jorge Saad a crear, en 1955, la Federación de Teatros Independientes de Tucumán, vinculados a la FATI –Federación Argentina de Teatro Independientes- .

La primera necesidad que reconocieron los grupos que formaban la Federación fue la del perfeccionamiento de actores y directores, por lo que esta institución propició la creación de una Escuela de Teatro, bajo su dependencia.

Funcionó en el salón de actos de la Escuela Normal, cedida por su entonces Rector Oscar Sarrulle. Los profesores surgieron de los mismos grupos federados: Raúl Serrano dictaba *Técnica Teatral*; Lucía Piosek y Hernán Zucci *Literatura*; Adela Hernández Heredia *Técnica de la Voz*; Juan Carlos Sager *Puesta en Escena y Expresión Corporal* y Alfredo Fenik dictaba *Actuación*. La misma dejó de funcionar en 1958.

En ese mismo año ocurre un hecho que, para Juan Tríbulo, marca un quiebre en la historia teatral tucumana y ayuda a la consolidación de un teatro propio: el dictado del *Seminario de Teatro* a cargo de Alberto Rodríguez Muñoz<sup>77</sup>, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT, el que permitió la formación de actores y según Tríbulo:

74 Presentaron los espectáculos *La gota de miel de Chancerel* y *Los casos de Juan El Zorro* de Canal Feijóo.

75 Obarrio, E. (1998) *Teatro Fray Mocho. 1950-1962. Historia de una quimera emprendida*. Instituto Nacional del Teatro, Colección: Homenaje al Teatro Argentino, Buenos Aires. p. 15

76 Obarrio, E. (1998) Op. cit., p.154

77 Había sido un integrante activo del medio teatral porteño desde 1934, antes de su arribo a Tucumán. Había realizado en Buenos Aires más de 40 puestas en escena; dirigido revistas; creado entidades, como la OLAT (Organización Latinoamericana de Teatro, 1951-1955); colaborado en publicaciones; y dictado cursos y conferencias.

(...) cerró un primer período del quehacer teatral de Tucumán. Las décadas 60 y 70 se caracterizaron por una producción plena, desarrollada en tres ámbitos definidos en cuanto a los medios de producción: el oficial provincial, el universitario y el independiente, en los que se observa una indeterminación de sus límites, ya que los agentes se intercambian, superponen y combinan y los tres se estimulan, compiten y se complementan, en diferentes momentos.<sup>78</sup>

La posibilidad del dictado de este seminario en el ámbito universitario se da por la confluencia de varios factores: 1) la aparición desde 1940 de grupos de teatro universitarios integrados por alumnos de la Facultad de Filosofía y Letras<sup>79</sup>; 2) creación del Instituto de Artes<sup>80</sup> impulsado por Guido Parpagnoli<sup>81</sup> Decano de la Facultad de Filosofía y Letras; 3) la petición de los integrantes de la Federación de Teatro Independiente para que el Seminario fuera organizado por la UNT y; 4) la voluntad política del Rector Eugenio Flavio Virla y la Decana de la Facultad de Filosofía y Letras, María Delía Paladín, quienes aceptaron la propuesta de organizarlo.

El seminario de Teatro de la Facultad de Filosofía y Letras fue creado por el Honorable Consejo Superior de la UNT, que dispuso contratar a Lía Gravel como profesora de interpretación Escénica y a Alberto Rodríguez Muñoz como director y profesor. Se desarrolló desde el 15 de abril hasta el 31 de noviembre de 1958. Comprendió elementos artísticos y técnicos del actor: **fonética (educación respiratoria, articularia y elocutiva)**; mímica (estudio del gesto, la acción escénica, coordinación motora, ritmo); la creación interpretativa (imaginación, carácter, estilo) y teatro de improvisación.

Los asistentes procedieron básicamente de la Escuela de Teatro de la Federación, que había dejado de funcionar ese mismo año, o eran integrantes de distintos grupos independientes.

Además del dictado de los temas incluidos dentro de la propuesta, se habían planificado dos actividades complementarias: 1) la contratación por parte de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la UNT de Luis Diego Pedreira para dictar un Taller de Escenografía y; 2) la realización del Primer Simposio de Directores, donde Alberto Rodríguez Muñoz fue designado Secretario General. Este evento le permitió a los teatristas tucumanos y alumnos de diversas universidades nacionales tomar contacto con distintos referentes del quehacer teatral nacional de ese momento.<sup>82</sup>

Fue precisamente este evento el que lo puso en contacto a Oscar Fessler, Juan Carlos Gené y Carlos Izcovich, quienes un año más tarde, como concreto resultado de su encuentro personal y de las ponencias, debates y propuestas del Simposio, configuraron el plantel de docentes del Instituto de Teatro de la Universidad de Buenos Aires –ITUBA-

Oscar Fessler<sup>83</sup> expuso sobre *Lo que podríamos aprender de Stanislavski y Brecht*. Según Juan Tríbulo “Es digno de destacar que la presencia de Fessler en 1958 en Tucumán permitió la introducción, circulación y enseñanza del método de las acciones físicas de Stanislavski en esta provincia, simultáneamente a lo realizado por Hedy Crilla en Buenos Aires y Galina Tolmacheva allí y en Mendoza”<sup>84</sup>

Juan Carlos Gené expuso sobre el teatro regional, destacando el aporte de los grupos independientes que comenzaron a estudiar los textos de Copeau y Stanislavski y propuso la constitución de escuelas de teatro dentro de las universidades nacionales para estimular el desarrollo teatral de cada región.

78 Tríbulo J. (2007) “Tucumán (1959-1976)” en Pellettieri, O., *Historia del Teatro Argentino en las Provincias Volumen II*, Colección Instituto Nacional del Teatro, Galerna/ Instituto Nacional del Teatro, Buenos Aires. p. 530

79 1940 –Se crea el Teatro Universitario en la Facultad de Filosofía y Letras con dirección del Prof. Marco Morínigo.

1941 –Se crea el Taller de Teatro Universitario, fundado por Manuel Serrano Pérez –Secretario del Centro de Estudiantes- y alumno de la Facultad de Filosofía y Letras junto con Alberto Bournichón - Llegado desde Córdoba con un grupo de titiriteros que integraba también el pintor y escultor brasileño de origen lituano Ben Ami Voloj-. Con el elenco realizaron un ciclo de teatro leído y la puesta en escena de obras breves de A. Chejov, Roger Pla, Charles Vildrac, Lord Dunsany y Georg Kaiser. En el espacio de taller se dictaban clases. Bournichón dictaba clases de Actuación, el pintor Ben Ami Voloj dictó Escenografía y Serrano Pérez Literatura Teatral. En 1945 se terminó con el taller y las clases de teatro.

1950 –Resurge Taller de Teatro Universitario bajo la dirección de Bournichón

1951 –Se conforma el grupo de Teatro Gymnas fundado por los estudiantes del Gymnasium Universitario, organizado por Felipe Alberto Mantero. Espectáculos escritos y actuados por los propios alumnos, con características del género de la revista político musical, tuvieron un momento de auge en la segunda y tercera década del siglo XX.

80 Básicamente se dictaban talleres de distintas disciplinas artísticas: Artes Plásticas a cargo de Lino Eneas Spilimbergo; Escultura a cargo de Lorenzo Domínguez; Grabado a cargo de Víctor L. Rebuffo; Metalistería a cargo de Lajos Salía, Ramón Gómez Cornet y Pedro Zurro de la Fuente. Bajo su órbita también estaba La Orquesta Sinfónica, el Gymnasium Universitario; el Taller de Luthería y el Instituto Cinefotográfico.

81 Profesor de Historia y de Letras, apasionado por el teatro. Personalidad importante para la cultura tucumana por las obras que concretó tanto en el ámbito universitario como en el independiente, se instaló en Tucumán durante el auge económico y cultural de la post-guerra. De inmediato se incorporó a la vida cultural y universitaria.

82 Sugerimos leer las resoluciones y conclusiones surgidas del mismo en Obarrio, E. (1998) Op. cit., pp. 106-109

83 Oscar Fessler arribó a Buenos Aires, invitado por el teatro IFT para poner en escena *El diario de Ana Frank* de Goodrich y Hackett, en 1957, y *El alma buena de Se-Chuan* de Bertolt Brecht, en 1958. Fessler fue discípulo de Charles Dullin en París y en Berlín de Alexis Granovski, donde tomó también cursos de Ciencia Teatral. Esto prueba que en sus valijas europeas traía el Método de las Acciones Físicas y los recursos estéticos del distanciamiento brechtiano.

84 Tríbulo, J. (2007) Op. cit., p. 545

Las ponencias presentadas y las conclusiones del Simposio fueron publicadas por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT en *Teatro y Universidad*, libro que se convirtió en texto de consulta y referente y que da cuenta de la importancia que la UNT le otorgó al teatro dentro de sus claustros.

Entre los meses de febrero y marzo de 1959, y como una extensión del Seminario desarrollado durante el año anterior, Rodríguez Muñoz dictó un curso que llevaba por nombre "Análisis y Puesta en Práctica del Sistema Stanislavski". El ciclo culminó con la presentación de *El abanico de Carlo Goldoni* (20-03-1959) bajo su dirección.<sup>85</sup>

En ese mismo año, pero en el ámbito provincial se estaba gestando un proyecto cultural que iba a marcar la vida teatral/cultural tucumana hasta 1976. Nos estamos refiriendo a la creación del Consejo Provincial de Difusión Cultural presidido por Julio Ardiles Gray.

En marzo de 1958 fue designado gobernador de Tucumán Celestino Gelsi, quien asumió el cargo el 1º de mayo, el mismo día en que Arturo Frondizi juró la presidencia de la República. Ese mismo año, el escritor y periodista Julio Ardiles Gray fue invitado por el gobernador a hacerse cargo de la Dirección de Cultura de la Provincia. "La actividad cultural oficial se reducía hasta ese momento a un Salón Anual de Artes Plásticas y a algunas conferencias y conciertos, y contaba con muy poco presupuesto y deudas contraídas por la gestión anterior."<sup>86</sup> Esta situación estimuló a Gray a trabajar en un proyecto para revertirla, el que dio lugar a la Ley 2765, que creó el Consejo Provincial de Difusión Cultural (CPDC), organismo colegiado, autárquico, cuyo presupuesto surgía del 5% de las utilidades del Casino y la quiniela. La autonomía financiera y la descentralización operativa permitieron al nuevo organismo manejar sus propios fondos, lo que le otorgó la libertad y la rapidez necesarias para llevar a cabo una extensa acción cultural. En el período 1958-1976 se fundaron el Ballet y el Teatro Estable, la Escuela de Danzas, el Conservatorio de Arte Dramático y el Nocturno para obreros, los Conciertos Didácticos y los Conjuntos de Cámara. Se concluyeron los trabajos de la Casa de la Cultura y se creó la Biblioteca Provincial, la Escuela de Bibliotecarios y la Radio Provincial. La continuidad e importancia de todas estas entidades transformó a Tucumán en un verdadero epicentro cultural del NOA (Noroeste Argentino).

El CPDC estaba dividido en Vocalías dedicadas a las respectivas disciplinas y bajo su égida se pusieron el Teatro San Martín, el Museo Provincial de Bellas Artes y las escuelas de enseñanza artística. Se organizó en base a cinco Departamentos, dirigido cada uno por un vocal del directorio: Teatro, Radiofonía, Cine y Literatura, Artes Plásticas y Música.

En abril de 1959 el Teatro Estable de la Provincia estrena *El Casamiento* de Nicolás Gogol, dirigida por Alberto Rodríguez Muñoz -que había venido a Tucumán a dictar el Seminario en la UNT-. Se seleccionó el elenco -en su mayoría actores provenientes del Seminario- y el estreno de la pieza dio por constituido al *Teatro Estable* que, como elenco oficial, funciona hasta el presente.<sup>87</sup>

Por su parte y desde ámbito independiente, el grupo Nuestro Teatro integrado por Guido Parpagnoli, Oscar Quiroga<sup>88</sup>, Rosita Avila y Alfredo Fenik<sup>89</sup> inauguran su propia sala, donde además de presentar sus espectáculos dictaban talleres de teatro.

Y fue precisamente por gestiones de Parpagnoli que el entonces intendente de Tucumán, Ramón Isaura Martínez, apoyó la creación, en 1960, de la Escuela Municipal de Arte Dramático destinando para el dictado de clases un local de la comuna. Para organizar la propuesta Parpagnoli pidió asesoramiento a Antonio Cunill Cabanellas, profesor y director del Conservatorio Nacional de Arte Dramático de Buenos Aires, quien recomendó a Héctor Giovine, flamante egresado de esa institución.

Así, el cuerpo docente estuvo conformado por Héctor Giovine en *Arte Escénico*, Guido Parpagnoli en *Historia del Teatro*; **Mabel Rojas de Castillejo en Fonación**<sup>90</sup> y Marta Forté en *Expresión Corporal*. De los 37

85 Lo gestado en la Universidad durante ese intenso año consolidó un criterio de rigurosa formación, investigación y trabajo profesional, que se desplegó a todo el movimiento teatral. Así, el elenco casi completo pasó a integrar el reparto del primer espectáculo del Teatro Estable de la Provincia, inaugurado el 28 de abril de 1959.

86 Tríbulo, J. (2007) Op. cit., p. 531

87 Tríbulo, J. (2007) Op. cit., p. 532

Ardiles Gray perseguía el objetivo de "(...) lograr un elenco y un teatro que fuera un modelo referencial, con un nivel de calidad de puesta, de actuación y dirección para el movimiento teatral de la provincia". Para asegurar este resultado se pensó en contratar directores de los centros teatrales del país (Buenos Aires, Córdoba, Rosario) o del extranjero (Chile, Uruguay, España), criterio que continuaron aplicando los siguientes conductores del Teatro Estable.

88 Oscar Quiroga había ingresado al grupo de la Peña El Cardón en 1958. Cursó tres años en la carrera de Letras, tomó el Seminario de Expresión Corporal que dictó Roberto Espina en 1960 y las clases que dictaron en la Escuela Municipal de Teatro, en 1961, Guido Parpagnoli, Héctor Giovine, Alfredo Fenik y Marta Forté, pero a quien reconoció como verdadero maestro fue a Parpagnoli.

89 Tucumano de nacimiento, había estudiado arte dramático en el Conservatorio Nacional, de donde egresó en 1952. Fueron sus maestros Antonio Cunill Cabanellas, Vicente Fatone, Alfredo de la Guardia y Osvaldo Bonet. Regresó en 1956, fue profesor de Actuación en la Escuela de Teatro de la Federación de Teatros Independientes y en la Escuela de Teatro Municipal, de la que fue director fundador.

90 Es importante señalar que Mabel Rojas de Castillejo integró desde su fundación el cuerpo docente de la Escuela de Teatro de la Facultad de Arte hasta su jubilación en el año 2004.

alumnos regulares, algunos trascendieron luego en la actividad teatral tucumana como actores y directores. Dicha institución funcionó hasta fines del año 1961.

En el ámbito universitario el Centro de Estudiantes de Filosofía y Letras contrata a Roberto Espina para dictar un Seminario de Expresión Corporal. Este actor y director capitalino había visitado Tucumán en la primera gira nacional realizada por el grupo independiente *Fray Mocho* (1954).

Un nuevo intento de ofrecer un espacio de formación y entrenamiento actoral se concreta entre 1961 y 1962. Desde el ámbito provincial –a instancias del Departamento de Teatro del CPDC- se propone crear la Escuela Provincial de Arte Dramático con el fin de propiciar el perfeccionamiento de los actores de de su planta estable y la formación de nuevos valores. Se convocó como docentes a especialistas y a directores locales, conformando un cuerpo educativo integrado por: Roberto Espina en el dictado de *Expresión Corporal*, materia que luego asumió Marta Forté, quien se había iniciado como actriz en *Nuestro Teatro*; y a Antenor Ignacio Sánchez y Ethel Zarlenga para dictar *Técnica Escénica*, materia que luego dictó Alfredo Fenik, actor del *Teatro Estable Provincial* y egresado del Conservatorio de Arte Dramático de Buenos Aires; en *Literatura Teatral* al actor Raúl Albarracín y en *Preparación Vocal* a **Alba Gaier y Elier Gómez**. Esta institución deja de funcionar en 1964.

En el mismo año las autoridades universitarias le proponen a Óbice Díaz Ulloque<sup>91</sup> un curso de dos años de formación actoral que, según J. Tríbulo

(...) duró un año y medio y dio como resultado el Teatro Universitario que luego se volcó a la producción pero no a la formación de actores. El Teatro Universitario<sup>92</sup>, siempre con la dirección de Ulloque, presentó espectáculos donde se privilegiaba textos extranjeros por sobre los nacionales, con una orientación al gran espectáculo, con despliegue escenográfico y de vestuario. Luego de quince años de ininterrumpida labor, desaparece en 1979.<sup>93</sup>

Desde el ámbito provincial en 1968 el CPDC insiste nuevamente en la creación de una institución dedicada a la enseñanza del teatro: el Instituto de Arte Dramático.

El CPDC creó el Instituto de Arte Dramático, un nuevo intento de implementar una instancia sistemática de enseñanza y aprendizaje del teatro, y lo puso bajo la dirección de Santángelo.<sup>94</sup> La Gaceta (22-2-1969) afirmó que dicho Instituto “llegó hasta el punto de ser considerado como un fracaso” puesto que “presentaba como problema básico el aspecto docente”. Luego del entusiasmo inicial, en pocos meses comenzó a perder alumnos y quedó reducido a un pequeño grupo.<sup>95</sup>

Pero fue la figura de Bernardo Roitman<sup>96</sup> quien permitió que el anhelo del CPDC de crear una institución de formación sistemática teatral se hiciera realidad. Así el Conservatorio Provincial de Arte Dramático dependiente del CPDC otorgaba un título terciario y era dirigido por Roitman.

En 1969 se creó la esperada institución de formación teatral sistemática por iniciativa de Guido Torres: el Conservatorio Provincial de Arte Dramático. Bernardo Roitman fue contratado como director y docente, en principio por tres años, “a efectos de lograr una continuidad conceptual”, cargos en que se desempeñó durante el período de funcionamiento del Conservatorio – denominados luego Escuela-: 1969-1976.<sup>97</sup>

91 No era oriundo de Tucumán. Residió en la provincia hasta 1979 y desarrolló una actividad intensa, imponiendo un estilo propio y formando profesionales del teatro que luego se erigieron en continuadores de esa forma particular de hacer teatral. Cuando fue contratado por el Consejo Provincial de Difusión Cultural para dirigir en dos puestas en escena el Teatro Estable, llegó precedido de importantes antecedentes. Había cursado estudios de arte dramático en Buenos Aires y luego en Roma, se había especializado con Pierre Fresnay, Luis Jovet y Marcel Marceau en París, en Londres había asistido a cursos de la Royal Shakespeare Company y en Buenos Aires había sido el creador del primer Teatro Carpa donde dirigió *Electra* de Sófocles y *Mirandolina* de Goldoni.

92 Debemos consignar que se lo denominaba Teatro Universitario porque era financiado por esa Casa de Estudios, aunque sus actores no provenían de ella.

93 Tríbulo, J. (2004) “Fundamentos para la reapertura de un Teatro Universitario” en *Otra Boca* Revista del Departamento de Teatro de la Facultad de Artes de la UNT, Año 1 – N° 1, Tucumán, Argentina p. 39

94 Salvador Santángelo llegó desde Buenos Aires contratado por el CPDC para dirigir dos puestas para el Teatro Estable.

95 Tríbulo, J. (2007) Op. cit., p. 538

96 Autor y director tucumano. En 1965 fue contratado por el elenco TUDEFYL (Teatro Universitario de Estudiantes de Filosofía y Letras)- para el dictado de un curso y que los dirigiera. Ese año presentaron *La venganza de don Mendo* de Pedro Muñoz con dirección de Roitman. En el mismo año dictó el curso “Preparación y Práctica del Actor” en la sala del grupo Nuestro Teatro y en 1966 el elenco Taller de Teatro lo convoca para que los dirija.

97 Tríbulo, J. (2007) Op. cit., p. 540

La tarea de preparación del trabajo a desarrollar, así como la organización de las pruebas selectivas de alumnos quedaron bajo la responsabilidad de Hugo Gramajo.<sup>98</sup> Las orientaciones de Hugo Gramajo se vieron reflejadas en los postulados que definieron a la institución que "(...) se enunció como un equipo de teatro con un Plan práctico en el que estén excluidas las materias demasiado teóricas. Afirmó que formar actores, como formar maestros, es capacitar a individuos aptos para que movilicen con su trabajo la vida colectiva, formar hombres de teatro en el cabal sentido"<sup>99</sup>

Bernardo Roitman se encargó de conformar el plantel de docentes para dictar sus materias.<sup>100</sup> También abogó por la validación nacional del título y mantuvo entrevistas con Agustín Alezzo, entonces Director de la Escuela Nacional de Arte Dramático, para definir su denominación. En Buenos Aires se otorgaba el título de "Actor Nacional" y en Tucumán finalmente se impuso el de "Técnico Profesional de Arte Dramático".

En 1971 el Conservatorio pasó a ser Escuela Provincial de Arte Dramático "Ramón Serrano", en homenaje al maestro español, que había fundado la primera Escuela de Arte Escénico y Recitado que funcionó en la provincia entre 1927 y 1930.

En 1972, los alumnos de la primera promoción rindieron sus pruebas finales, poniendo en escena *Atavismo* de Lauro Campos y una adaptación abreviada de *Macbeth*, de Shakespeare –*El asesino de los sueños*-, hecha por Bernardo Roitman como supervisor de dichas puestas. Recién el 23 de noviembre de 1975 se realizó la primera –y última- colación<sup>101</sup> de grados. La escuela fue cerrada por el Gral. Antonio Bussi en 1976. Cabe recordar que el 24 de Marzo de 1976, las Fuerzas Armadas depusieron a la presidente Isabel Martínez de Perón y en Tucumán, el Gral Antonio Bussi asumió el mando de la Provincia como "interventor militar", simultáneamente con sus funciones de comandante de la V Brigada de Infantería. El 22 de abril, las Fuerzas Armadas le confirieron el título de "gobernador". Permaneció en esas funciones hasta el 6 de diciembre de 1977. Las medidas que adoptó, como en "efecto dominó", destruyeron y paralizaron la actividad teatral en la Provincia.

Si bien algunos grupos independientes siguieron desarrollando su actividad durante el período comprendido entre 1976 y 1983 –año del regreso a la democracia en la Argentina- es evidente que toda esta gran productividad teatral se vio interrumpida drásticamente por el gobierno de facto del Proceso Militar. De hecho en Tucumán, Bussi disolvió el CPDC, clausuró el Conservatorio de Arte Dramático, controló la actividad de los elencos independientes y la intervención de la UNT dejó apagar lentamente al *Teatro Universitario*. Es por ello que coincidimos con Juan Tríbulo cuando expresa "(...) visualizamos una etapa de transición entre 1976 y 1983 que preparó una nueva etapa de recuperación y crecimiento, etapa ésta que se inició en 1984 con la restitución de la democracia."<sup>102</sup>

Y es precisamente en ese momento, al crearse en 1984 la Escuela de Teatro de la Universidad de Tucumán que, como expresábamos al comienzo de este apartado, el teatro llega legítimamente al ámbito universitario y se cubre un gran déficit en el medio cultural/teatral tucumano: la formación sistemática de actores, directores y docentes.

98 Este actor y director tucumano había egresado en 1965 del Instituto de Teatro de la Universidad de Buenos Aires, creada y dirigida por Oscar Fessler.

99 Tríbulo, J. (2007) Op. cit., p. 540

100 El plantel docente quedó conformado con Marta Forté (*Expresión Corporal*) Miguel Jordán (*Técnica Escénica*), Cástulo Guerra (*Historia Estética del Teatro*); a los que sumaron luego María Lidia Rubini (*Expresión Corporal*); **Mabel Rojas de Castillejo** (*Foniatría*); **Mario Albornoz** (*Canto*); Ricardo Barros (*Esgrima*), Hugo Gramajo (*Técnica Escénica*) y Bernardo Roitman (*Técnica Escénica Superior y Análisis de Textos*). En 1971 se agregaron *Maquillaje y Psicología del Actor*.

101 Al cierre de la Escuela se habían sumado al cuerpo docente María Angélica Robledo (*Verso*), Marta Amas (*Maquillaje*), Cristina Sbrocco (*Sicología*), Susana Guntern (*Danza*), José María Bruguera (*Análisis de Textos – Historia Estética del Teatro*), Juan Carlos Torres Garavat (*Técnicas Escénica*) y Enrique Rodríguez (*Escenografía*)

102 Tríbulo, J. (2007) Op. cit., p. 566

“

“En el apartado que sigue centraremos nuestra mirada en aquellos elementos históricos que nos permitan entender las circunstancias en las se produjo la creación de la Escuela de Teatro de la Universidad Nacional de Tucumán. Partiremos reconstruyendo el campo cultural tucumano y sumaremos algunos aspectos de la biografía de Juan Antonio Tríbulo, fundador de la institución que estamos analizando.

## 6.2. Creación del actual Departamento de Teatro. Acerca de su fundación

En este apartado centraremos nuestra mirada en aquellos elementos históricos que nos permitan entender las circunstancias en las se produjo la creación de la Escuela de Teatro de la Universidad Nacional de Tucumán.

Nuevamente partiremos de considerar al desarrollo histórico como un proceso dinámico donde distintas variables se van imbricando para configurar acciones concretas.

A la reconstrucción del campo cultural sumaremos en este caso algunos aspectos de la biografía de Juan Antonio Tríbulo, fundador de la institución que estamos analizando, básicamente porque consideramos que algunos detalles de su historia profesional determinaron el sesgo académico de la Escuela de Teatro, probablemente hasta el presente.

En 1983 la República Argentina recupera el sistema democrático de gobierno que fuera suprimido por el golpe militar de 1976.

Se celebran las elecciones en el mes de octubre de ese año y en diciembre asume como Presidente el Dr. Raúl Alfonsín. El país vivía con euforia la elección de un presidente elegido por voluntad de la ciudadanía.

Una de las primeras medidas del nuevo gobierno fue la normalización de las universidades que habían sido intervenidas por el gobierno de facto.

En Tucumán asume como Rector Normalizador el Prof. Eduardo Salinas, quien entre sus primeras acciones de gestión propone restituir la actividad teatral dentro del ámbito universitario. Convoca para este proyecto a Julio Ardiles Gray figura relevante del medio cultural tucumano<sup>103</sup> que en esa época residía en Buenos Aires, vinculado al medio teatral capitalino.

Por su parte, Juan Antonio Tríbulo había llegado en 1959 a Capital Federal desde su ciudad natal – Rosario Del Tala, provincia de Entre Ríos- con el objetivo de estudiar teatro y vivir profesionalmente de él.

Ardiles Gray integraba el círculo de amigos de Tríbulo y su esposa –que también es actriz- y estaba al tanto de su recorrido formativo actoral desarrollado en distintas instituciones de Capital Federal. Es por esto que, cuando es convocado para elaborar un proyecto de teatro que contemplase la creación de un Elenco Estable Universitario y la implementación de una Escuela en Tucumán, le pide colaboración a Tríbulo.

En ese momento es cuando cobran relevancia, dentro su amplia trayectoria como actor, director y docente, sus experiencias formativas en el Instituto de Teatro de la Universidad de Buenos Aires –ITUBA- y la participación en un Taller de Pedagogía Teatral que fuera dictado en la Escuela Nacional de Arte Dramático – ENAD- ya que la organización que presentaban estos estudios fueron tomados como modelos para organizar la Escuela de Teatro de Tucumán.

Tríbulo, luego de haber integrado entre 1959 y 1961 el grupo de teatro independiente *Nuevo Teatro* de Pedro Asquini y Alejandra Boero, en 1961 ingresa al Instituto de Teatro de la Universidad de Buenos Aires –ITUBA- creado por Oscar Fessler y Juan Carlos Gené<sup>104</sup>, del cual egresa en 1964.

Este Instituto dependía de la Secretaria de Cultura del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires, a cargo de Bernardo Canal Feijoo. El proyecto original de estos dos teatristas preveía dos instancias de formación: 1) espacio de aprendizaje y entrenamiento actoral y 2) espacio de práctica profesional como actor.

Para ello, habían estructuraron una carrera de teatro de tres años de duración cuyos objetivos apuntaban a la formación profesional de actores. En paralelo, proyectaron la creación de un Elenco Estable donde los egresados de esa escuela desarrollaran su práctica profesional. De este proyecto sólo se pudo concretar la creación de la escuela. Luego de un examen de ingreso selectivo, los alumnos accedían a una formación con una fuerte base conceptual y práctica basada en los preceptos de C. Stanislavski y la teoría que fundamenta la épica brechtiana. Esta sistematización en tres años contemplaba, según Tríbulo: “Había una clase de actuación, otra de corporal y otra de vocal durante los tres años, un Seminario de formación de Crítica y de Historia que estaba cargo en el último tiempo de Mirta Arlt, Profesora de Letras.”<sup>105</sup>

103 Recordemos que este periodista, dramaturgo y literato fue propulsor, entre otras cosas, de la creación de Consejo Provincial de Difusión Cultural ejerciendo como Director de Cultura de la Provincia de Tucumán (1958) y del Teatro Estable de la Provincia (1959).

104 Recordamos como antecedente de la creación de esta institución las reflexiones originadas en el Primer Simposio de Directores realizado en Tucumán en 1958.

105 Tríbulo, J. citado en Rosenzvaig, M. y Caracho, S. M. (2004) “Charla con Juan Tríbulo. La carrera de teatro de la UNT desde la mirada de uno de sus creadores”, en *Otra Boca*, Revista del Departamento de Teatro de la Facultad de Artes de la UNT, Año 1, N° 1, Tucumán, Argentina, p. 10

Además de Fessler, Gené y Mirta Arlt, integraban el plantel docente Patricia Stokoe y su ayudante y discípula Perla Jarintonski en *Expresión Corporal*, Judith Akoschky, Antonio Russo y Juan José Gallo en *Música y Canto*.

Desde su fundación en 1959 hasta su cierre en 1966 –como consecuencia de un nuevo golpe militar que cancela la autonomía universitaria- el Instituto de Teatro de la Universidad Nacional de Buenos Aires produjo cuatro diferentes promociones de intérpretes y técnicos de teatro que se insertaron rápidamente en el campo teatral argentino. Entre ellos Juan Tríbulo.

Sobre finales de 1974 y durante todo el año 1975 Tríbulo cursa un Taller de Pedagogía Teatral en la Escuela Nacional de Arte Dramático de Buenos Aires –ENAD-. El mismo se proponía ofrecer fundamentos teóricos-prácticos de abordaje del hecho teatral, desde distintas perspectivas, con el fin de formar Profesores de Teatro.

El objetivo de este Taller no estaba puesto en la formación de actores sino de docentes de teatro. Así, Tríbulo se encontró cursando materias vinculadas con contenidos pedagógicos como *Didáctica Teatral y Psicología General y Educativa* a cargo de Beatriz Mosquera; Agustín Alezzo dictaba *Análisis del Texto Dramático*; Pablo Palant, *Historia del Arte*; Oscar Fessler planteaba juegos teatrales para instrumentar en el nivel primario; Gastón Breyer tenía a su cargo la cátedra de *Escenografía*; y Raúl Serrano, *Métodos de Actuación y Didáctica Específica*.

Estas dos experiencias de formación –una actoral y otra pedagógica- junto con los aportes del libro *Teatro y Universidad*, que compilaba las ponencias del Primer Simposio de Directores de 1958, son tomadas por Tríbulo para plantear el primer Plan de Estudios de la futura Escuela de Teatro de la Universidad Nacional de Tucumán. Planteos que se ajustaban a la propuesta de Escuela y sus posibles reglamentos y conexiones con un futuro elenco de teatro universitario que había organizado Ardiles Gray tomando como modelo la Comedia Francesa<sup>106</sup>.

Junto con el proyecto son presentados los antecedentes de Tríbulo como posible director de la nueva institución. La propuesta es aceptada por la UNT a comienzos de 1984, lo que lleva a Juan Tríbulo y su familia a radicarse en Tucumán.

El contrato que extendió la UNT a Tríbulo, en febrero de 1984, por la Res. N° 179-984, le encomendaba –además de la implementación de la Escuela y el dictado de clases- elaborar un proyecto de organización definitiva de un Teatro Estable y su incorporación a la estructura orgánico funcional de la Universidad. El rectorado y su asesor Ardiles Gray esperaban ver reorganizado y funcionando, a muy corto plazo, un “Teatro Estable” Universitario destinado a la producción teatral que llenara el vacío dejado por el desmantelado *Teatro Universitario* que había funcionado durante quince años bajo la conducción de Díaz Ulloque.

La nueva institución quedaría bajo la dependencia del Departamento de Artes, cuya Directora Interina en ese momento era Lía Chambeaud. Esta profesora le sugeriría a Tríbulo extender la duración de la carrera de tres a cinco años y no sólo cubrir la formación de actores y directores sino también la de docentes en teatro.

Así, mientras se elaboraba el Plan de Estudios definitivo, con sus fundamentos y cronograma de implementación, para someterlo a la aprobación del Honorable Consejo Superior, se comenzó a dictar un “Curso Experimental en Técnicas para la Actuación Teatral” sobre la base del Primer Año de la carrera que se estaba diagramando. Los primeros profesores fueron **Elba Estequín en Técnica Vocal**; Elba Castría en *Técnica Corporal*, Alfredo Fenik en *Historia de las Estructuras Teatrales* y Juan Tríbulo en *Técnicas de Actuación*.

Ese primer Plan de Estudios y el proyecto definitivo de creación de la Escuela de Teatro fueron aprobados por el Honorable Consejo Superior en el mes de diciembre de 1984.

A comienzos de 1985 se obtuvo la equivalencia del “Curso Experimental” al Primer Año de la Licenciatura en Técnicas para la Actuación Teatral, asimilando las actividades de la Escuela de Teatro al régimen académico y administrativo del Departamento de Artes, que ese año pasó a denominarse Facultad de Artes.

106 Tríbulo, J. citado en Rosenzvaig, M. y Caracho, S.; Op. Cit, p. 10

Según Juan Tríbulo “Ardiles Gray partió de la estructura de la Comedia Francesa. Él había estado en la Comedia Francesa que se estructuraba en tres años. Después de un período de aprendizaje, los mejores promedios integraban la Comedia. Esto también se estaba dando en Buenos Aires con los egresados del Conservatorio Nacional, que ingresaban a la Comedia Nacional”

A ese primer Plan de Estudios, el Sector Programas y Proyectos de la Dirección Nacional de Asuntos Universitarios del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación le realizó algunas observaciones en cuanto a su formulación por lo que fue devuelto a la Universidad de Tucumán para su revisión. Realizadas las mismas, la nueva propuesta es aprobada por el Ministerio de Educación durante 1986 y se implementa definitivamente en 1987. Este Plan de Estudios es el que sigue en vigencia en la actualidad.

### 6.3. El Plan de Estudios

El actual Plan de Estudios de la carrera de Teatro del Departamento de Teatro de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Tucumán<sup>107</sup> fue aprobado por el Honorable Consejo Superior de esa institución el 28 de Abril de 1987, por la Res. Nº 0458/87.

Lamentablemente no hemos podido acceder al Plan Fundacional de 1984, ni al siguiente de 1985, que sufriera las modificaciones sugeridas por la Dirección Nacional de Asuntos Universitarios del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación.

Analizaremos a continuación la estructura formal de Plan de Estudios, especificando los aspectos de interés para esta investigación.

En el Plan de Estudios 1987 se pueden distinguir dos ciclos: uno básico y otro superior, organizados en dos orientaciones: una destinada a la formación docente y otra para la formación técnico profesional. A los efectos de este trabajo sólo analizaremos la orientación elaborada hacia la formación técnico profesional.

Dicha oferta académica presenta un título de Licenciado en Teatro, carrera de grado con una duración de 5 años y un título intermedio de Intérprete Dramático de 3 años de duración.

Según lo que desprende de la lectura de los objetivos pautados para el Ciclo Básico se buscaría formar un Intérprete Dramático que pudiese “aplicar correctamente las técnicas de actuación al encarar composición de personajes en creaciones colectivas, improvisaciones y textos de autores, en cualquier tipo de espectáculo que requiera la participación de actores”. Para el logro de este objetivo el alumno “(...) habrá desarrollado íntegramente sus medios expresivos, vocales, corporales, emotivos y reflexivos y adquirido una sólida formación cultural, poniendo siempre en juego una sensibilidad enriquecida y un espíritu creativo”

En el caso del Licenciado en Teatro, el perfil profesional definido se plantea que el mismo “podrá desempeñarse como Intérprete Dramático y como Director Teatral en elencos oficiales y privados de todo el ámbito oficial”. Desde el rol de Intérprete se buscaría un egresado con la suficiente ductilidad como para asumir distintos roles y personajes que le sean requeridos. Para ello habría transitado a lo largo de su formación por distintas técnicas de actuación “desde la base de las acciones físicas de Stanislavski hasta el desarrollo de la experimentación total”.

Desde su rol de Director Teatral se busca una formación integral que le permita “realizar tareas de asesoramiento profesional o técnico en la especialidad y trabajos de investigación teórica y práctica en lo concerniente al hecho teatral”. Desde la formación se le proveería de los recursos técnicos y artísticos -conocimientos de las leyes del color, la luz, el espacio, las formas, el sonido, etc.- “para poder aplicarlos con sentido creativo en la puesta en escena”.

Se destaca entre los objetivos planteados para el Ciclo Superior y en el perfil del egresado establecido por el Plan, el interés por generar un artista crítico y reflexivo, ya que así el egresado podría elaborar “sus propias conclusiones y propuestas tanto teóricas como prácticas a través de la Dirección Teatral”.

Además, el Plan contempla otros posibles campos de inserción laboral del Licenciado en Teatro, tales como “realizar asesoramientos, integrar comités de selección de repertorio, realizar encuestas y prospectivas de los intereses del público, desarrollar la crítica y el comentario teatral.”

Para el logro de estos objetivos el Plan se estructura en 24 materias a dictarse en sus cinco años de duración. Cada uno de estos años académicos asignaturas anuales y semestrales con diferentes cargas horarias.

De la lectura de los objetivos y contenidos mínimos propuestos para cada una de estas materias, se observa que en el Ciclo Básico, el acento estaría puesto en la adquisición y entrenamiento de técnicas vinculadas con la formación del actor y en el Ciclo Superior, el acento estaría puesto en contenidos vinculados con la dirección teatral.

<sup>107</sup> Ver Anexo Universidad Nacional de Tucumán. Planes de Estudio.

Así, en el Ciclo Básico se ubica un conjunto de materias vinculadas con la formación técnica-profesional del actor; esto es: *Técnicas de Actuación I, II y III*; *Técnica Vocal I, II y III*; *Técnica Corporal I, II y III*; asignaturas vinculadas con contenidos la formación histórica sobre el teatro como *Historia de las Estructuras Teatrales I, II y III* y asignaturas básicas de la formación pedagógico humanística como *Psicología General y Dinámica de grupo*.

Al observar los objetivos y contenidos mínimos asignados a cada materia podríamos señalar que en el caso de *Técnicas de Actuación I, II y III* se explicita un único y amplio objetivo general para las tres asignaturas. En él se plantea que el área<sup>108</sup> “busca la formación practico-teórica de un actor integral” que a partir del desarrollo expresivo “de todos los medios psico-físicos” sea capaz de crear personajes que se puedan integrar a trabajos de creación colectiva, en espacios convencionales y no convencionales, o; “trabajos creativos, de repertorio con pleno conocimiento de géneros y estilos”.

Para el logro de este objetivo, se propone una secuenciación de contenidos a lo largo de tres años en que se propone desarrollar la formación en actuación. Así, se propone para el Primer Año, un primer momento que busca la desinhibición e integración grupal, la que se realizaría a través de juegos colectivos, para luego pasar a “ejercicios específicos de observación, imaginación y recapturación sensorial”. Luego se plantearían ejercicios para identificar “los elementos componentes de la situación dramática (motivación-acción instrumental-obstáculo y objetivo) y posibles tipos de conflictos “entre el sujeto y el medio (conflicto con el medio o con el entorno), sujeto-sujeto (conflicto interpersonal) y del sujeto consigo mismo (conflicto personal o interno)”. Y finalmente, se propone que este conjunto de elementos que componen la situación dramática sean puestos en acción a través de improvisaciones.

En la asignatura *Técnicas de Actuación II*, los contenidos se vinculan con el análisis de los textos dramáticos “para encontrar los elementos movilizantes que, a través de la improvisación permitan arribar a la situación y los personajes planteados por el autor”. Se plantea explícitamente la aplicación del método de las acciones físicas de Stanislavski a distintos géneros y estilos. Asimismo, se propone comenzar el abordaje del personaje “a partir de los elementos personales del actor”, en línea con los fundamentos de esta concepción del trabajo actoral.

En Tercer Año los contenidos propuestos para *Actuación III* actuarían como síntesis de los aspectos desarrollados en los años anteriores. Así, se buscaría la construcción de personajes “proponiendo distintos géneros y estilos permitiendo el desarrollo de una obra corta en su totalidad”. De la presentación de este fragmento de obra se podría valorizar “el ritmo, la expresividad, transiciones, climas, definiendo claramente el superobjetivo del texto”.

Esta gradación sugerida por el Plan, en cuanto a comenzar desde el reconocimiento de las propias posibilidades expresivas del alumno –Primer Año- para arribar a la composición de un personaje –Tercer Año-, parecería mantenerse también en las asignaturas destinadas a la preparación corporal del actor, denominadas *Técnica Corporal I, II y III*, respectivamente. Así, el único objetivo general planteado para las tres materias propone un primer momento donde se buscaría “lograr que el alumno reconozca su propio cuerpo para un mayor dominio expresivo” y un segundo momento en el que ese mayor desarrollo expresivo resulte un recurso “integrador en la actuación escénica.”

En este sentido, es posible registrar contenidos mínimos de *Técnica Corporal I* vinculados con la búsqueda de la desinhibición corporal a través de lo lúdico y proponiendo el uso de objetos para lograr “creatividad, sensibilidad y comunicación” y un desarrollo de las posibilidades expresivas del cuerpo. Para el segundo año en *Técnica Corporal II* el acento parece estar puesto en el ritmo y el espacio. Se propone básicamente un “Reconocimiento del ritmo natural y de los ritmos externos, incorporación de la voz como generadora de imágenes y sensaciones” en relación con el espacio de trabajo. Finalmente se observa que en tercer año la asignatura *Técnica Corporal III* funcionaría como un espacio de síntesis, donde la adquisición y desarrollo de habilidades y destrezas corporales, incorporadas en los años anteriores, estarían puestas al servicio de un personaje. Debemos destacar la inclusión de un nuevo contenido vinculado con lo coreográfico. Así se propone vincular el “estudio del espacio escénico en función de una coreografía”

108 Suponemos que con esa denominación se estaría haciendo referencia a las tres materias de actuación, como sublínea curricular.

Con respecto a las asignaturas destinadas a la formación vocal, denominadas *Técnica Vocal I, II y III* respectivamente, el objetivo general establecido por el Plan enumera los elementos y condiciones mínimas que debería poseer una voz para ser utilizada en el ámbito teatral. Así, se buscaría “lograr que la voz del actor sea suficiente, clara y expresiva, ejercitando el alcance, la resistencia, la buena pronunciación, entonación, intensidad, ritmos y timbres”.

Para el logro de este gran objetivo, se propone que en el primer año, en *Técnica Vocal I*, se trabajen contenidos vinculados con dos aspectos: 1) reconocimiento de los elementos fisiológico que se ponen en funcionamiento al fonar y 2) primeros acercamientos a la voz cantada. En virtud de uno y otro aspecto se propone trabajar contenidos como: “El aparato vocal”; “Fisiología de la fonación”, “Cualidades de la voz”, “Tipos de Relajación” y “Nociones musicales básicas”, “Práctica de canto grupal”.

En *Técnica Vocal II* correspondiente al segundo año, se profundizarían los contenidos vinculados con la voz cantada a partir de conceptos como “Nociones musicales. Compás. Escalas. Práctica de vocalizaciones y de cánones y coros al unísono”. Además se hace mención al trabajo sobre la respiración y la adquisición de una buena articulación.

En tercer año, en *Técnica Vocal III*, se acentuaría el trabajo sobre la voz cantada, a partir de “prácticas de vocalizaciones y de canto con motivos folklóricos universales” y una primera vinculación concreta entre el trabajo vocal y un estilo teatral: la tragedia griega. Así, se plantea la “lectura expresiva de monólogos y tragedias griegas. Coro griego” o “Voz de salmo”

En lo que respecta al Ciclo Superior, destinado a la formación del Licenciado en Teatro-, ciclo de dos años de duración, se observa que se incluyen cinco asignaturas para cada uno de los años.

Las mismas, se puede inferir que están destinadas a completar la formación del Intérprete Dramático (Título intermedio) y desarrollar las habilidades necesarias para la Dirección teatral, tales como *Práctica de la Actuación I y II*, materias que aportarían conocimientos teóricos/técnicos para llevar adelante una puesta en escena junto con *Análisis del Hecho Dramático, Percepción y Diagramación Escénica, Dirección Teatral*. Otras que se vinculan con contenidos de formación cultural e histórica, tales como *Historia General de la Cultura, Historia de la Cultura Americana y Argentina*, complementadas con asignaturas específicamente destinadas a la reflexión e investigación teórica, *Investigación e Integración Teatral y Filosofía y Estética*, que permitirían completar los elementos formativos necesarios para concluir la carrera con la elaboración de una Tesis.

Los objetivos planteados para las asignaturas *Práctica de la Actuación I y II* pretenden, por un lado, cerrar el ciclo de formación actoral iniciado en primer año de la carrera y, por otro, iniciar la formación como director.

Así, se observa que en *Práctica de la Actuación I* el alumno continúa asumiendo un rol de actor, pero a partir de la conformación de grupos de trabajo podrían elegir desde el texto hasta la puesta en escena que se presentará a público, proceso coordinado por un profesor. Se señala puntualmente en el Plan de Estudios los estilos teatrales que se deberán trabajar: “El alumno deberá pasar obligatoriamente por dos etapas: 1) Teatro Clásico; 2) Teatro del repertorio argentino”.

En el caso de *Práctica de la Actuación II* se propone trabajar en la realización de un espectáculo de creación colectiva donde “el alumno participe de la totalidad del hecho teatral; creación de la estructura dramática, creación del personaje, dirección, escenografía y soluciones a las necesidades técnicas que el espectáculo requiera, integrando en el trabajo todas las materias”.

“

Los objetivos y contenidos expresados en el Plan de Estudios de la carrera de teatro conforman un proyecto curricular para ser puesto en acción y esa acción será concretizada por el plantel docente dentro del aula, a partir del diseño de sus propios planes pedagógicos. En este apartado nos proponemos analizar los programas de cátedras con el fin de comprender la interpretación que los docentes han hecho del conjunto de intenciones que se encuentran plasmadas en el Plan de Estudios.

## 6.4. Los programas de cátedra

Tal como lo hemos manifestado en el apartado anterior la formación vocal del actor en la carrera de Teatro de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Tucumán está organizada a lo largo de tres años.

Se prevé ofrecerla por medio de tres materias anuales que, según los objetivos planteados en el Plan, se orientan a que alumno adquiera las herramientas básicas para poder utilizar su voz de forma expresiva, sin lesionarla. Utilizar la voz de este modo implicaría que maneje, de una forma conciente, variaciones de entonación, intensidad, ritmo y timbre. Pero también debería ejercitar el alcance –proyección- y la buena pronunciación –dicción-.

Para el logro de estos objetivos se han diseñado contenidos vinculados con la voz hablada y la voz cantada.

En lo que corresponde a la voz hablada se pueden identificar contenidos mínimos orientados a la adquisición de nociones anatómico/fisiológicas y otros relacionados con la respiración, eliminación de tensiones musculares, trabajo sobre la articulación de fonemas y “Lectura expresiva de monólogos de tragedias griegas”.

Con respecto a la voz cantada se observa una gradación de los contenidos de un año hacia el otro y una mayor especificidad de los mismos. Así, en primer año, se trabajarían nociones musicales básicas y se propondrían prácticas de canto grupal. En segundo año se sumarían las nociones de compás y escala y práctica de vocalizaciones en forma de cánones y coros al unísono. Finalizando en tercer año con coro griego, práctica coral y práctica de vocalizaciones a partir de motivos folklóricos universales.

Considerando que estos objetivos y contenidos conforman un proyecto curricular para ser puesto en acción y que esa acción será concretizada por el plantel docente dentro del aula, a partir del diseño de sus propios planes pedagógicos, en este apartado nos proponemos analizar los programas de cátedras con el fin de comprender la interpretación que los docentes han hecho del conjunto de intenciones que se encuentran plasmadas en el Plan de Estudios.

Como hemos señalado en el marco teórico, los programas de las asignaturas son diseñados por los docentes a cargo de las mismas, los que pueden concordar con los contenidos mínimos previstos por el Plan de Estudios, introducir especificaciones, organizar los contenidos en secuencias no establecidas previamente y eventualmente introducir aspectos novedosos o aún contradictorios con las previsiones curriculares

En el caso de las asignaturas vocales dictadas en el ciclo básico de la carrera que estamos abordando, se da la particularidad que una misma docente<sup>109</sup> tiene a su cargo las tres materias. Esto le ha permitido organizar los tres años de formación vocal desde un mismo marco teórico y secuenciar los contenidos de manera progresiva.

A partir de la entrevista realizada a la profesora se puede señalar que la base conceptual que toma como sustento para generar su propuesta didáctica se basa, según sus propias afirmaciones, en los preceptos de trabajo del *Roy Hart Theatre* de Francia.<sup>110</sup> Esta concepción parte de considerar al individuo como un ser integral, con sus sonidos, silencios, cultura, costumbres, características, aptitudes, actitudes, potencias y debilidades.

109 Al ser consultada en la entrevista realizada sobre su formación profesional la docente comenta: “Yo empecé a estudiar canto lírico en la adolescencia. Luego empecé a estudiar música como una forma de poner sólida la parte de cantante. Desde el canto lírico mi formación proviene en primer lugar desde la escuela italiana de canto lírico, el Bel Canto y después aprendí la técnica alemana. Cuando estaba haciendo ópera me interesó la formación teatral como un complemento e ingresé a la Licenciatura en Teatro de la Facultad de Arte de la Universidad Nacional de Tucumán. Por lo tanto me recibí del título intermedio de Intérprete Dramático y luego de Licenciada en Teatro. Estando en tercer año de la Licenciatura, en un viaje con la Facultad a la ciudad de Córdoba en 1989, conocí a Kozana Lucca, una de las fundadoras del Centro Artístico Internacional Roy Hart. Comencé a tomar cursos con ella, durante casi 10 años, vinculados con “La escucha y la voz humana”. En el 2001/2002 el Instituto Nacional del Teatro me otorga una beca para cursar una especialización en “Escucha y voz humana” en el “Centre Artistique International Roy Hart” de Maléargues, Francia y; en 2004 obtengo la beca internacional Miguel de Cervantes para cursar el Doctorado en Historia, Teoría y Práctica Teatral en la Universidad de Alcalá de Henares, Madrid, España.”

110 Sobre la historia del *Roy Hart Theatre* recomendamos la lectura de la Tesis Doctoral de Vicente Fuentes Pérez *El Roy Hart Theatre y la producción vocal en el teatro moderno*, dirigida por el Dr. Ángel Berenguer Castellary, Universidad de Alcalá, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Filología, Febrero 2007.

Así, a partir del entrenamiento, se trataría de superar desde lo corporal las causas que impiden el libre ejercicio del canto y la expresión oral y alcanzar lo que Alfred Wolfshon<sup>111</sup> –creador del método- denominó “La voz sin cadenas”; es decir, liberar a la mente de los prejuicios o matrices culturales que limitarían nuestras posibilidades sonoras.

Si bien la docente adhiere a esta concepción teórica y metodológica entiende que dicha práctica debe ser adaptada al contexto donde ejerce su labor pedagógica:

**Silvia Quírico:** En nuestro espacio de trabajo partimos de esta idea, pero tenemos que acomodar esta práctica a nuestro entorno; estamos dentro de un espacio académico, con días y horarios estipulados para esta práctica, asumiendo las limitaciones que eso implica.

La práctica específica de la línea del *Roy Hart* tiene un fundamento filosófico muy importante, con acuerdos previos, como convivir en un espacio común, aislados, donde profundizar la práctica y la investigación en el tema de la voz humana, como “la expresión de ese algo misterioso llamado personalidad”. Donde trabajan la escucha y la voz humana, como recursos ligados a la búsqueda de la evolución del hombre, en el espacio creativo y sus múltiples dimensiones.” (Comunicación personal, vía email, 02/05/2007)

Tomando como base los conocimientos recibidos de Kozana Lucca<sup>112</sup> y adhiriendo al abordaje metodológico del *Roy Hart Theatre* cuya mayor virtud, según expresa la docente, es “(...) el *Roy Hart* no descarta técnicas, suma técnicas pero desde un abordaje metodológico” organiza un plan de trabajo a tres años que perseguiría como objetivo final:

**Silvia Quírico:** Que este actor después de transitar este proceso tenga una voz liberada. Tenga una voz que realmente sea una herramienta, que sea un recurso importante para hacer cualquier cosa a nivel estético arriba de un escenario. Ese es realmente el objetivo final. Buscaría que sea un actor integral con su voz. Con su voz, con su escucha, con sus sentidos, con su sensibilidad. Lograr un actor integral, dúctil y lo que implica todo eso. Pero además que pueda enfrentar las necesidades de un actor contemporáneo. (Entrevista N° 1)

---

111 Vicente Fuentes Pérez, *El Roy Hart Theatre y la producción vocal en el teatro moderno*. Ángel Berenguer Castellary (dir.) Tesis doctoral. Universidad de Alcalá, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Filología, Alcalá, 2007, pp. 16-27

“Nace en Berlín en el seno de una familia judía en 1896. En la primera guerra mundial (1914-1918) y con 18 años es enviado a la primera línea de batalla como camillero. El estar tan cerca de los horrores de la guerra y escuchar las voces y sonidos de los soldados moribundos lo lleva a pensar cómo es posible que una voz humana pueda emitir tal sonido, una voz in extremis. (...) Luego de ser alcanzado por una granada es internado en un sanatorio donde durante meses sigue un tratamiento no sólo médico, sino también psiquiátrico. Los médicos califican su traumatismo psíquico como “neurosis bélica”. (...) En su convalecencia comienza a tomar lecciones de canto como una forma de acallar una voz que se ha asentado en mí y que no me deja nunca (Wolfsohn, 1938:5). Pero de los dos profesores que frecuenta, ninguno parece cumplir las condiciones necesarias para su reestablecimiento. Abandona la formación y se embarca en una investigación más personal con el canto y empieza a tomar conciencia del aspecto “purgativo” que tienen sus sesiones. Es aquí donde comienza a explorar su práctica personal en conexión con las circunstancias emocionales violentas que la han originado. (...) Comienza a dar clases de canto a alumnos afectados de disfonías y descubre que a menudo éstos habían tenido un percance psíquico. Así presiente una fuerte influencia de lo psíquico como desencadenante de los problemas vocales. Rechaza las teorías patogénicas en vigor que se basaban en argumentos estrictamente orgánicos y diagnostica en sus alumnos una predominancia de los factores emocionales en la génesis de sus problemas vocales. (...) Se acerca a la teoría psicoanalítica y trabaja con sus alumnos la noción freudiana de “abreacción” que se puede comprender como una descarga emocional por medio de la cual un individuo se libera del afecto que está ligado al recuerdo de un acontecimiento traumático. De la misma manera que Freud invita a sus pacientes a expresarse verbalmente, reavivando mediante la palabra el recuerdo patógeno; Wolfsohn impulsa a sus alumnos a revivir, a través de la expresión vocal, el acontecimiento traumático reconocido como la causa de sus síntomas. Por la misma razón, se interesa por los sueños ya que están fuera de toda auto-censura, y experimenta “la vocalización no verbal”.

Así el objetivo de una lección sería que el alumno alcanzase su motor emocional interno (su alma, su psique) emitiendo sonido. (...) Wolfshon aprovecha los descubrimientos de Freud en el marco de una enseñanza del canto que desea que se abra a toda persona con disfonía, y hace de la voz el tema de una interioridad. Para su estudio se adentra en las profundidades del inconsciente y paralelamente, profundiza, investiga, estudia lo que la voz nos enseña sobre la personalidad de un individuo y la utiliza como un tratamiento al servicio de la liberación de las emociones rechazadas.”

112 Quírico, S. (2005) “La voz sin cadenas” en *La Voz - Cuadernos de Picadero*, N° 6, Instituto Nacional del Teatro, Buenos Aires, p. 12

“Una de las fundadoras del Centro Artístico Internacional Roy Hart. Focaliza su trabajo sobre “La escucha y la voz humana” y es considerada como una maestra en el método. Su visión ecológica y holística de la voz, parte de una visión biocéntrica: el centro de todo es la vida. Al ser parte de un todo, estaríamos interrelacionados dentro de un sistema macro-armónico que incluye la familia, el barrio, las plantas, los animales, la tierra, la ciudad, la cultura, el planeta y así sucesivamente. Así determinaría tres dimensiones ecológicas: 1) **Dimensión individual o personal**: cómo está uno con relación a sus propias emociones –ecología personal-; 2) **Dimensión grupal**: la interrelación con los otros, la sociedad, las diferentes culturas –ecología social- y; 3) **Dimensión ambiental**: el vínculo que se establece con el medio, la geografía, el hábitat: plantas, ríos, animales, tierra –ecología ambientalista-. Desde este planteo los trabajos de la voz y la escucha adquieren múltiples lecturas. “Puedo sintetizarlo diciendo que es difícil armonizar con “Los Otros” (dimensión social) o con “El Medio” (dimensión ambiental) si no estamos en armonía con “nosotros mismos” (dimensión personal). Lo que manifestamos hacia el exterior en las segunda y tercera dimensiones, con acciones, escuchas, comentarios, ruidos, agresiones, respeto, solidaridad, tolerancia, no es más que un reflejo de la primera dimensión, nuestro ser individual”

Para el logro de objetivo, en primer año se propone trabajar la escucha y la emisión, partiendo de una mirada propioceptiva: respiración, relajación, reconocimiento de bloqueos corporales. Buscaría así que el alumno establezca los primeros contactos con la metodología de trabajo y con su propia voz.

En segundo año el objetivo estaría centrado en la colocación de la voz<sup>113</sup> y el trabajo sobre el ritmo. Estos aprendizajes se aplicarían al abordaje de textos dramáticos.

En tercer año se trabajaría sobre la adquisición de los procedimientos técnicos para que el alumno utilice seis resonadores distintos, junto al entrenamiento de la proyección de la voz y el uso del volumen. Se buscaría aplicar estos aprendizajes en una producción espectacular final.

Atendiendo a la vinculación entre los contenidos mínimos expresados en el Plan de Estudios y lo planificado por la docente, podríamos señalar no todos ellos están contemplados en los programas. Esto se evidencia, por ejemplo, al observar lo previsto para *Técnicas Vocales III* y el programa elaborado para ese curso. También se podría señalar que, si bien algunos contenidos mínimos son tenidos en cuenta para elaborar las propuestas pedagógicas, éstos no son abordados solamente en el curso previsto por el Plan.

## 6.4. a. Técnica Vocal I

El programa presenta desde lo formal una estructura que contempla: fundamentación, propósito de la asignatura, contenidos didácticos y conceptuales y una organización temática estructurada en cinco ejes donde se señalan sub-ejes, contenidos y evaluaciones. Asimismo, se describen las estrategias metodológicas, criterios de evaluación y bibliografía.

Apuntando a la “liberación orgánica de la voz” y tomando como marco conceptual y práctico lo desarrollado por Kozana Lucca en el campo de “La Escucha y la voz humana” las actividades de primer año girarían en torno a un auto-reconocimiento físico y vocal.

Auto-reconocimiento de aquellos obstáculos psicofísicos y culturales que afectan al cuerpo y que serían causales de la no liberación orgánica de la voz. Por lo tanto, a partir de diferentes técnicas,<sup>114</sup> se propondría una atenta observación y escucha profunda del cuerpo para luego abordar el trabajo sonoro expresivo del alumno a través de la voz hablada y cantada.

Este planteo didáctico implicaría también una actitud de escucha por parte del docente.

**Silvia Quírico:** A veces hay que mirar cómo está la persona y qué le está pasando. Porque si uno puede descubrir eso y destrabar ese lugar automáticamente resuelve muchos problemas vocales. Y tal vez no habría que insistir necesariamente con una técnica vocal en un lugar donde no le vas a aportar una solución porque no está ahí el problema, eso es un signo. El problema está en otro lado. (Entrevista N° 1)

En este sentido, se plantearía la educación de la voz desde un acercamiento a escuchar el capital sonoro que trae cada uno de los alumnos y, a partir de allí, proponer el entrenamiento.

**Silvia Quírico:** Parto de ver primero el potencial que tiene el alumno, al leer el potencial ya vas leyendo automáticamente lo que le está faltando. La propuesta didáctica se centra mucho en lo lúdico y el trabajar con los opuestos. Ir jugando, ir entrelazando, tomar el potencial para que gane seguridad, para que la persona sepa que tiene material, que él puede. Desde este lugar ir jugando con un opuesto, para que vaya entrando a lugares nuevos, que son los lugares que tiene

113 **Silvia Quírico:** Cuando hablo de la voz colocada hablo de la voz de pecho como resonador importante. No hablo de la voz nasal, o de la gutural, ni de la voz alta. Muchas veces el concepto de voz colocada se asocia con el de voz impostada que viene del canto lírico. Entonces yo no quiero hablar de voz impostada porque remite a una colocación alta, a impostar la voz. Así nosotros hablamos de “voz colocada”. Colocar la voz en un lugar del cuerpo donde puedo producir la emisión sin dificultades, sin tensiones; es donde la eutonía pega con la eufonía. Y es la voz de pecho la que permite una emisión donde toda la garganta está completamente libre de cualquier tensión y tengo buen volumen. Es fácil proyectar con este resonador.” (Entrevista N° 1)

114 “Algunos de los referentes importantes que tomo, por los aportes que brindan al eje temático son: desde el teatro a Roy Hart, J. Grotowski, E. Barba, Peter Brook, entre otros. Desde el concepto cuerpo; Rudolph Laban, Patricia Stokoe, Therese Bertherat, Gerda y Matías Alexander, entre otros.” (Entrevista, vía email, Tucumán, 02/05/2007)

que construir o que tiene que reconocer. Y cuando está en ese lugar que tiene que reconocer o está intentando reconocer, y aparece el miedo a lo desconocido, traerlo de nuevo al lugar de su potencial, a su "lugar seguro. Esta es la estrategia. (Entrevista N° 1)

Esta estrategia didáctica de ir y venir de lo conocido a lo desconocido, requiere a su vez de un clima de trabajo donde el alumno se sienta contenido y donde sienta que sus producciones no son juzgadas. Una vez comprendida la metodología de trabajo, se comenzaría a trabajar con los contenidos específicos que propiciarían el entrenamiento vocal.

**Silvia Quírico:** Una vez que han ganado confianza, ahí sí podemos empezar a pedir cosas que tienen que incorporar al conocimiento: ver qué pasa con la respiración, que registre cómo está su respiración, si podemos ampliar la capacidad. O ver qué pasa con el registro. Si satura en los agudos o en los graves, que posibilidad hay de ampliar y encontrar sonidos nuevos dentro del registro. Y esto es ya un aporte técnico dentro de esta mirada didáctica. Y si veo que la ampliación del registro lo colocó en un lugar demasiado inestable, lo vuelvo a traer al registro donde se siente fuerte y seguro, para después volver a insistir. (Entrevista N° 1)

Desde este planteo teórico-metodológico el primer eje, denominado "Escucha y emisión sonora", se propondría un abordaje de la escucha a nivel personal, con los otros y con el ambiente y, en simultáneo una emisión de sonidos que permitiría manifestar estados de ánimo, emociones, potencias y debilidades de quien emite.

En relación a la escucha personal, se partiría de un trabajo sensoperceptivo focalizado, en un primer momento, aquellos sonidos naturales del cuerpo –respiración, sonidos orgánicos- para luego buscar un plano más general de escucha que le permita al alumno identificar en sí mismo estados de ánimo, ansiedades, tensiones.

Esta percepción amplificada de uno mismo posibilitaría abordar el segundo nivel de escucha, relacionado con los sonidos del medio y la presencia de los otros miembros del grupo. La agudización de la atención, favoreciendo la discriminación auditiva en diferentes planos y espacios y la posibilidad de identificar distancias y calidades de sonido, le permitiría al alumno indagar emisiones con distintas tonalidades y volúmenes a partir de la imitación. La puesta en práctica de estos reconocimientos y búsquedas se realizaría reproduciendo en grupo un campo sonoro donde estén claros el espacio, la situación y los elementos que lo componen.

En el segundo eje se propondría que cada alumno comience a encontrar su esquema corporal vocal, entendiendo por éste el punto de encuentro entre la voz y el cuerpo.

**Silvia Quírico:** Estoy tratando de que ellos encuentren la relación entre la eutonía y la eufonía. Por eso se trabaja desde la imagen corporal y el sonido. Muchas veces uno escucha voces que no se corresponden con el cuerpo. Son voces que están defasadas de su cuerpo. Chicas que hablan muy grave para su contextura, o demasiado aniñadas para su edad. O chicos que quieren parecer más grandes de lo son y hablan en un tono grave que no se corresponde con su cuerpo. Por lo tanto hay que encontrar el eje, la correspondencia entre el cuerpo y el sonido. (Entrevista N° 1)

Para ello, por un lado, se seguiría haciendo hincapié en un trabajo sensoperceptivo en relación con el cuerpo a través de ejercicios de relajación activa con estiramientos, toma de conciencia de los puntos de apoyo –pies-, localización de zonas de tensión en la zona lumbar y escapular; búsqueda del eje a partir de la columna vertebral y, por otro, la ampliación del registro a través de la indagación de sonidos agudos, graves y medios, búsqueda de opuestos en movimientos y sonidos y juegos con el imaginario vocal y emisiones habladas y cantadas, como forma de lograr la integración entre voz y cuerpo.

El tercer y cuarto eje propondría un abordaje a la palabra. A tono con el planteo sugerido para este primer año, no se trabajaría texto de autor. Se comenzaría utilizando el nombre propio como primer texto, para luego pasar a un relato autobiográfico, y finalmente a una narración oral escénica.

En consonancia con lo que plantea el Plan de Estudios se comenzaría el abordaje de la voz cantada a partir del uso de melodías simples, entendiendo por éstas a aquellas que poseen una estructura rítmica y melódica muy fácil de repetir. Así, a partir de lo que cada alumno podría reproducir inicialmente, la docente trabajaría la ampliación del registro:

**Silvia Quírico:** ¿Qué me da esa canción? Me da las octavas de sonidos. Les estoy haciendo cantar una octava y el chico no lo va a saber. Lo que yo estoy logrando es que el chico me amplíe el registro con una melodía muy simple. Entonces hay una intención técnica. Hay una melodía simple para producir pero hay una intención técnica de que pueda poner en la melodía simple los contenidos que estamos trabajando. Una vez que logran sacarme la canción yo les cuento que acaban de hacerme una octava de sonido. Trabajaron del “do” al “do” del piano. Entonces eso es todo un descubrimiento. Pero así, simple. El hecho de cantar algo simple es poner estructuras rítmicas melódicas muy simples en juego. (Entrevista N° 1)

Como trabajo final y como cierre integrador de cursada se les pediría la presentación de un montaje grupal, utilizando narraciones infantiles e incorporando el paisaje sonoro adecuado al mismo.

## 6.4. b. Técnica Vocal II

La propuesta pedagógica de *Técnicas Vocales II* daría continuidad al trabajo desarrollado durante primer año. Desde lo formal el programa, está elaborado siguiendo los mismos criterios que el de primer año: fundamentación; propósitos de la asignatura, contenidos didácticos y conceptuales y organización temática en cuatro ejes, con sus contenidos mínimos, evaluación y bibliografía específica. Asimismo, se especifica la estrategia metodológica, los criterios de evaluación, la bibliografía y el reglamento interno de la cátedra.

En función de lo que expresa la fundamentación del programa y, de lo expresado por la docente en la entrevista que le realizáramos; podríamos señalar que en *Técnicas Vocales II* el hincapié está puesto en el concepto de ritmo como elemento articulador entre la voz hablada y la voz cantada.

Los cuatro ejes del programa plantearían continuamente una articulación entre la voz hablada y la cantada, utilizando el ritmo como aglutinante y partiendo de lo más sencillo hacia lo más complejo. Desde la voz hablada se partiría del sonido y se iría trabajando hacia el texto. Desde la voz cantada se comenzaría con melodías rítmicas simples hacia secuencias grupales más complejas.

El primer eje lleva por título “Impulso sonoro vocal” y tal como su nombre lo expresa se buscaría vincular el cuerpo y la voz como un impulso. Para ello, se propondrían distintas acciones como arrojar, tirar, patear, retorcer, empujar, que producirían la aparición de diferentes energías corporales y vocales. Así, a partir de esta integración cuerpo/voz, se estimularía la aparición de un sonido espontáneo, no racional.

En el segundo eje se recuperarían esas acciones/sonidos encontradas en el eje anterior y se las pondrían en una secuencia formando una partitura vocal/corporal. Esta secuencia debe respetar ciertas consignas como: tener un principio, desarrollo y final, la inclusión de distintas calidades energéticas; que se puedan reconocer cada una de las acciones y los sonidos que surgieron de ellas; que aparezca una vinculación con el espacio y, sobre todo, que el alumno tenga la capacidad de reproducirla de forma ininterrumpida.

En el tercer eje el acento estaría puesto en el ritmo y su vinculación con el cuerpo y la voz. Para ello se plantearía, en un primer momento, que cada alumno identifique su ritmo interno -por ejemplo a partir de su ritmo respiratorio o cardíaco- para luego graficarlo a través de percusiones corporales, palmadas o desplazamientos. Asimismo, se trabajaría la imitación de secuencias rítmicas corporales y vocales propuestas por la docente y los compañeros. Luego, se plantearía identificar, sostener y respetar, desde el cuerpo y la voz, estructuras rítmicas provenientes de distintos estilos musicales. Finalmente, y como cierre del eje, se les solicitaría a los alumnos la elaboración de una secuencia rítmica/vocal en grupos donde se dramatice una situación.

El abordaje del texto teatral se realizaría en el cuarto eje a partir de la selección de escenas provenientes de textos de Bertold Brecht. Para su puesta en acto se los analizaría identificando la situación dramática que el autor plantea en la misma, las circunstancias dadas a la misma, el espacio/entorno en que se desarrolla, las relaciones se establecen entre los personajes, la historia previa de cada uno, las intenciones de los parlamentos y la propuesta rítmica que emana del texto. Según la docente:

**Silvia Quírico:** El objetivo es tratar de encontrar cual es el ritmo del texto. Ya que el ritmo va a determinar donde está puesto el acento y eso va a estar indicando hasta donde puedo usar de mi espectro vocal sin romper la lógica textual. La idea es que si bien se empieza con el ritmo esto va a ir produciendo modificaciones de volumen y tono. Y no todo el espectro de registro del alumno va a ir en consonancia con lo que el texto demanda. Así me garantizo que los textos no queden lineales, monocordes (Entrevista N° 1)

Finalmente, como cierre del eje y del curso, los alumnos deberán presentar el montaje de la escena para su evaluación.

### 6.4. c. Técnica Vocal III

La tercera propuesta curricular corresponde a la asignatura *Técnica III*.

La docente organizó su programa con la siguiente estructura: Fundamentación; propósito de la asignatura; objetivos; contenidos conceptuales; desarrollo de los contenidos en seis ejes –cuatro de ellos prácticos y dos teóricos-; evaluación; bibliografía y reglamento interno de la cátedra.

Según lo que se desprende de la Fundamentación del programa, sumado a lo que expresa la docente en la entrevista realizada, *Técnicas Vocales III* pretendería ser una síntesis o integración del trabajo que el alumno ha venido realizando hasta el momento en el área vocal. Así, se propondría la adquisición y manejo técnico de seis resonadores distintos que serían aplicados a la voz hablada y cantada. Se abordaría la puesta en escena de textos de William Shakespeare y contenidos vinculados con el teatro musical.

Observando los contenidos mínimos propuestos en el Plan de Estudios y los abordados por la docente en la asignatura, podríamos señalar que los primeros no serían tomados como referencia para la elaboración del programa. El Plan explicita para la voz hablada contenidos vinculados a la “Lectura expresiva de monólogos de tragedias griegas”, en tanto la docente plantea trabajar el teatro shakespeariano como estilo teatral. El Plan propone abordar desde la voz cantada “Coro griego” y “Práctica de vocalizaciones y de canto con motivo folklóricos universales” y “Taller de práctica coral”, mientras que la propuesta pedagógica para la asignatura trabaja el género musical contemporáneo.

En este sentido, consultada la docente sobre el motivo que la llevó a trabajar sobre este género, respondía:

**Silvia Quírico:** Desde el año pasado estoy haciendo la experiencia de cantar porque empezó todo un boom de la comedia musical en Tucumán, y nuestros egresados se presentaban a casting para hacer comedias musicales. Entonces como trato de darle una respuesta inmediata a lo que se le está pidiendo al actor en el medio entonces empecé a poner el género Comedia Musical. Por lo tanto, este año y el año anterior se rindió comedia musical. (Entrevista N° 1)

La atención a las demandas externas en el ámbito de producción próximo son atendidas en esta etapa de integración.

El primer eje incluido en el programa lleva por título “Emisión de melodías simples” y en su desarrollo se buscaría que el alumno adecue su respiración –regulación del soplo- y fonación –volumen, tono, ritmo- a la emisión de melodías simples. En paralelo con estos aprendizajes se buscaría la aplicación en estas melodías de dos variables de emisiones: voz colocada y voz rota o negra.

Tal como se ha puntualizado al analizar el programa de primer año, la voz colocada sería aquella que utiliza el pecho como resonador más importante, permitiendo un buen caudal de volumen, sin generar tensión en la zona laríngea. Es trabajada desde primer año de la formación vocal.

**Silvia Quírico:** Creo que es uno de los aprendizajes más sólidos que tenemos. Durante todo el proceso vocal el actor sabe donde tiene la voz colocada, porque eso se trabaja desde primero. No sé si está tan explícito en los programas, pero sí desde la práctica. Se insiste en esa colocación. (Entrevista N° 1)

Por su parte la voz “rota” o negra es una voz que suena como disfónica, con predominio de tonos graves y gran exhalación de aire. La denominación de voz “rota” se vincularía con que el sonido producido se asemeja a algo que se rasga, que se rompe y; “negra” porque es la que usan los negros para cantar Blues. La docente explica el trabajo de la siguiente manera:

**Silvia Quírico:** En el *Roy Hart* se habla de visualizar la voz como un cable. La voz es un cable que sale de la boca. Pero ese cable, si lo abrís, tiene muchos cablecitos adentro. En música serían los armónicos. Tu voz parece una porque hay armónicos que dominan. Si vos la desmenuzas como en el cable de la luz van a salir muchas hebras donde hay armónicos graves y armónicos agudos dentro de la voz. Entonces lo que vamos a hacer con la voz rota es entrar en ese lugar,

donde vamos a abrir la voz. Como agarrar el cable y abrirlo y reconocer las hebras de la voz. Cuando uno se los plantea a los alumnos genera mucho miedo, porque piensan que se les va a “romper” la voz. Pero es un tipo de voz que se entrena donde hay que tener muy en claro la dinámica respiratoria y el manejo del apoyo porque la voz rota tiene que salir con mucho aire. (Entrevista N° 1)

Metodológicamente, la docente trabajaría el entrenamiento para la adquisición de esta habilidad y luego, la aplicación de la misma en la voz cantada y hablada.

El ejercicio básico para entrenar este tipo de emisión es lo que ella denomina “La moto”. Mimando la acción y sonido de una moto se buscaría que el alumno tome conciencia de la posibilidad de generar un sonido grave, con gran exhalación de aire a partir de un buen apoyo costodiafragmático y manteniendo la garganta liberada de tensiones. “Juego con la moto. Tienen que tener el tema del apoyo más que resuelto porque la fuerza sale de ahí. Si lo hago de garganta, quedo disfónico al instante.” Una vez que el alumno ha conseguido incorporar esta habilidad, se aplicaría a la voz cantada y hablada:

**Silvia Quírico:** Una vez que trabajamos la voz rota, la aplicamos junto con la voz la voz colocada en emisiones de melodías simples. Y puedo cantar llegó borracho el borracho, bebiendo litros de tequila (en el subrayado se trabajaría la voz rota). Entonces ellos tienen que aprender a entrar y salir de la voz rota. Porque la voz rota es muy difícil sostenerla, porque necesitas mucho apoyo. Además no tiene mucha proyección, por eso me interesa que logren hacerla por breves períodos de tiempo. Que eso le va a servir. Si ellos logran hacerlo en la voz cantada, luego es más fácil pasarlo a la voz hablada. Resulta didácticamente más fácil entrar por el canto y después llevarla a la voz hablada. Y eso se puede poner al servicio de un personaje al decir un texto. Eso se llama voz rota y hay que saber hacerla. Entonces lo entrenamos con canciones mexicanas, o sólo quiero rock and roll (lo subrayado es con voz rota).” (Entrevista N° 1)

Según la docente, esta ruptura siempre debe hacerse en los tonos graves, ya que “quebrar” en los agudos es mucho más difícil “Siempre hay que quebrar en los tonos graves, porque en los agudos la vibración de la voz es más fina y quebrar es más difícil. Pero como la vibración del grave es más ancha entonces tenes más posibilidades de encontrar esa voz.”

Como cierre del eje los alumnos presentarían en forma individual una canción, aplicando estas dos variantes de emisión.

El segundo eje lleva por título “Relato Individual” y en él se plantearía la indagación de distintos resonadores aplicados a la voz hablada y cantada. A partir del trabajo gradual se entrenarían seis resonadores distintos, a saber: 1) Voz colocada; 2) Voz impostada; 3) Voz engolada; 4) Voz central; 5) Voz rota y 6) Voz nasal.

Se entendería por voz colocada aquella que surge con predominio del resonador de pecho. Por su parte, la voz impostada es aquella que a partir de la elevación del paladar blando –a través de las técnicas del canto lírico (Bel Canto o Escuela alemana)- utilizaría la cabeza como resonador principal y presentaría predominio de tonos agudos. La voz engolada sería una emisión que resuena en el cuello, y que por lo tanto utilizaría como principal resonador el faríngeo:

**Silvia Quírico:** Es como la voz del piquetero Delía. Es la voz que muchos docentes en la técnica antigua, corregían porque la consideraban “fea”. Yo enseño la engolada. La engolada es una manera de emitir y a veces sirve para hacer algunos personajes. Y vos como actor la tenes que aprender a hacer. Porque tenes una obra de teatro, tenes que hacer la voz engolada, termina la obra, te tenes que ir a tu casa y estar fantástico. No tenes que estar con compresas en el cuello. Se aprende a hacer la engolada, es una emisión que está muy cerca de garganta. La colocación es como si tuviera una papa caliente en la parte interna de la boca. No hay que pedirle en principio volumen, ni intensidades importantes porque estamos acá, en el cuello. Pero tiene una buena salida. La usan para personajes. (Entrevista N° 1)

La voz central es una emisión que se ubicaría exactamente en la línea media de la cabeza a la altura de las orejas. No es una voz localizada en la máscara –en la cara-, ni ubicada en la nuca. La voz rota fue explicada en párrafos anteriores y la voz nasal, como su nombre lo indica, utilizaría para su emisión el resonador nasal.

Acompañar cada una de estas emisiones con ciertas conductas corporales favorecería la aparición de los timbres deseados.

**Silvia Quírico:** Una vez que se adquiere el manejo técnico, se puede producir un trabajo con los seis resonadores sin generar modificaciones corporales. Pero, dentro del proceso de enseñanza, la generación de determinadas actitudes o posiciones corporales favorecen la aparición de las distintas resonancias. Por ejemplo el trabajo sobre la voz impostada me llevaría a adoptar posiciones corporales de “liviandad”, de estiramiento. Como estoy usando resonador alto, automáticamente todo el cuerpo y mi energía van hacia ese lugar. Este tipo de resonador y posición corporal sería la que más se adecua, por ejemplo, a ciertos personajes de la Comedia del Arte. Todo esto va sumando. Pero la verdad es que yo juego con los opuestos. Que ellos puedan diferenciar exactamente cuando están trabajando la voz que ellos quieren trabajar. Si yo trabajo la voz engolada para abajo, la central tiene que ir para arriba. Juego con el tono de opuesto en el relato como una manera de decir el actor tiene la herramienta de atraer al espectador. Bueno sorprendeme con el sonido, jugame con el opuesto, sorprendeme con la idea del opuesto y sorpresa. Sino el trabajo se vuelve aburrido, lineal. (Entrevista N° 1)

Puesto que estos nuevos aprendizajes serán aplicados en la emisión de relatos y canciones, el alumno no debe perder de vista aspectos vinculados con la inteligibilidad del mensaje. Así, según el resonador que esté utilizando, deberá hacer mayores o menores ajustes de estos dos aspectos.

**Silvia Quírico:** La voz nasal como su nombre lo dice está ubicada en la nariz. Hay que tener una muy buena articulación, y tiene poca proyección. Como el resonador es muy chiquito tiene que salir al auxilio la articulación. La voz nasal, la voz engolada y por ahí la central si no la sabes hacer, sobre todo la engolada y la nasal no tienen mucha proyección, entonces la tienen que utilizar para hacer efectos o personajes muy chicos. Es decir que tengo que utilizar el resonador pero siempre se me tiene que entender. Ahí está la dificultad, donde vos me tenés que hablar y cantar con los distintos resonadores. (Entrevista N° 1)

Como finalización de este entrenamiento el alumno deberá presentar un relato de su invención cuya secuencia presente un comienzo, nudo y desenlace y donde deberían aparecer seis personajes distintos, identificados a partir del uso de cada uno de los resonadores estudiados.

En el cuarto eje se pondría el acento en la puesta en escena de textos de William Shakespeare. Para ello, se abordaría el trabajo a partir de dos estrategias diferentes: 1) tomando en cuenta la lógica textual y analizando el subtexto y; 2) aplicando en él el uso de distintos resonadores. Ejes que en un momento se trabajarían por separado –como estrategia didáctica- pero que luego se unirían al momento de la puesta en escena de los materiales.

Para el análisis textual se apelarían a las nociones de situación dramática elaboradas por C. Stanislavski: contexto, objetivo, intención, historia previa, circunstancias dadas, quién es, qué hace, de dónde viene, con quién está, qué dicen, a quién se lo dice. A partir de identificar el subtexto, y sin perder de vista la lógica textual y los procedimientos propios de la poética isabelina, se indagarían distintos ritmos, pausas, silencios, volúmenes y tonos. Puesto que se supone que el alumno ha reconocido su variedad de registros en la voz hablada y cantada y puede hacer un uso de diferentes resonadores, estas habilidades deberán ser puestas al servicio del texto.

**Silvia Quírico:** En este práctico ellos tienen que trabajar el tema de los resonadores, la articulación y todo lo que han aprendido hasta acá junto con la emoción. Y no cualquier emoción, no la que le salga, sino la que el texto le está reclamando.

**Rubén Maidana: ¿El trabajo se encuadra dentro de la poética, del estilo?**

**Silvia Quírico:** Totalmente. Ahí uso mucho el análisis textual que propone Stanislavski. Me interesa que identifiquen cual es el ritmo que está proponiendo el texto. El ritmo en función

del subtexto, el silencio, las pausas. Ellos tienen que diferenciar cómo se juega rítmicamente la escena y cómo incide en él el trabajo con el ritmo del texto. Un actor que no tiene claro eso simplemente se desespera y se acelera. Por ello tiene que tener claro como juega el ritmo del texto con el ritmo de la escena. (Entrevista N° 1)

El quinto y último eje introduciría contenidos vinculados con el teatro musical. Para ello hay un primer momento de análisis y definición de las características del género y luego un trabajo sobre la práctica. Este género, según la docente, le permitiría “poner la voz en la instancia teatral en lo que es el espacio de la teatralidad, generar teatralidad con la emisión cantada.”

Por lo tanto, sin perder de vista que se estarían formando actores y no cantantes, la puesta en escena de fragmentos de comedias musicales como *Chicago*, *El jorobado de Notredame* o *Drácula* le permitirían al alumno aplicar los recursos aprendidos hasta el momento en la voz hablada y cantada.

“

En el siguiente apartado se elabora una síntesis -a modo de conclusiones parciales- sobre los aspectos más destacados de la formación vocal desplegada en la carrera de Teatro de la Facultad de Arte de la Universidad Nacional de Tucumán.

## 6.5. Conclusiones parciales sobre la formación vocal en la carrera de Teatro de la Universidad de Tucumán.

En este apartado intentamos una síntesis sobre los aspectos más destacados del abordaje de la formación vocal desplegada en la carrera de Teatro la Facultad de Arte de la Universidad Nacional de Tucumán.

Retomando la noción de campo intelectual como categoría analítica, para analizar la actividad teatral/cultural tucumana durante el período examinado, podemos observar cómo se fueron modificando las posiciones que ocuparon los distintos agentes que intervinieron sustantivamente en su constitución y en la conformación del campo académico teatral en la institución universitaria. Recordamos que, desde esta perspectiva, las acciones culturales tienen una relación de relativa independencia respecto del campo intelectual académico, en tanto este último requiere de una especialización de la producción intelectual, incluyendo las diversas categorías de agentes capaces de producirla, sean estos escritores, artistas, críticos y de la existencia de las instituciones con capacidad para funcionar como órganos de legitimación y de consagración específicos. También recordamos que, cuando un campo intelectual está en proceso de formación, varios de sus integrantes pueden cumplir más de una función, y es posible encontrar un movimiento dinámico entre los actores ya existentes en el campo intelectual y los que van conformando el nuevo campo intelectual, según criterios de poder, autoridad, prestigio, entre otros. Del mismo modo, para la existencia del campo intelectual debe darse un mercado de bienes culturales, lo que implica la existencia de mecanismos de circulación de estos bienes en la comunidad de productores y usuarios.

Sin proponernos en este análisis una valoración de las posiciones que cada uno de los sujetos que consideramos relevantes fue ocupando -puesto que focalizamos nuestra atención en identificar las instituciones formadoras de actores que se fueron conformando a partir de la acción, o de la confluencia de acciones de ciertos actores sociales- esta noción nos permite identificar, desde las primeras décadas del siglo XX hasta la creación de la Escuela de Teatro de la UNT en 1984, cuatro grandes etapas:

- 1) Desde comienzos del siglo XX -con algunos antecedentes en el siglo anterior- hasta 1958, cuando se implementó dentro del ámbito de la universidad el Seminario de Teatro en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán.
- 2) Desde 1958 hasta 1976, donde se observaría el crecimiento y consolidación del campo teatral tucumano, y la aparición de instituciones formadoras de actores desde distintos ámbitos, oficiales y privados tales como el gobierno provincial y municipal, las salas de teatro de distintos grupos independientes donde se dictaban talleres de teatro y la propia Universidad.
- 3) Una etapa de corte entre 1976 y 1983, época en que la dictadura militar produce, entre otras nefastas intervenciones, la desaparición de los espacios institucionalizados de formación artística teatral.
- 4) Una etapa que, a partir de la recuperación de la democracia en 1983 y la creación de la Escuela de Teatro en la Facultad de Arte la Universidad Nacional de Tucumán, conjuntamente con el impulso de un número importante de grupos independientes, permite la generación un espacio institucionalizado de formación y producción dentro del circuito teatral tucumano, reconocido dentro de acción educativa universitaria.

Respecto de la primera etapa, es posible observar que a medida que avanza el siglo XX se va consolidando en el campo cultural tucumano una nueva manera de producción teatral suburbana y popular, centrada en la actividad de instituciones de beneficencia, sociedades de fomento, bibliotecas públicas, asociaciones culturales, obreras, mutuales o políticas, bajo la perspectiva artística de los filodramáticos.

Persiguiendo objetivos que enfatizaban la función artístico/social o política del teatro -pero no así la económica- representantes de casi todos los estamentos de la sociedad se nucleaban en la producción artesanal de obras teatrales solamente por amor al arte. Tomando como modelo de actuación las convenciones de la representación de las compañías extranjeras y luego las nacionales, en un primer momento llevan adelante la puesta en escena de un repertorio español, que contaba ya con la aceptación del público, para luego comenzar a difundir obras que se estaban representando en los teatros de Buenos Aires o textos que extraían de las revistas *Bambalinas*, *La Escena Teatral*, *Candilejas* o *Teatro Popular*.

Las puestas en escena consistían en decir el texto, sin mayor desarrollo de las acciones, salvo los movimientos indicados por los autores en las acotaciones; la escenografía se reducía a telones

pintados, realizados por los propios grupos, muy rudimentarios, o se alquilaban a empresas de Buenos Aires; la utilería y el mobiliario eran aportados por las casas de familia y la iluminación se resolvía sólo con las candilejas y, en el mejor de los casos, con lámparas colocadas en la parte superior del escenario.<sup>115</sup>

Este movimiento local, a partir de algunos agentes que comienzan a buscar otras textualidades y modos de producción, va evolucionando hacia un incipiente movimiento de teatro independiente tucumano, en consonancia con las transformaciones que estaban produciéndose en Buenos Aires.

En 1930 se publicó en Buenos Aires *Medio siglo de farándula* de José Podestá, capocómico y uno de los principales referentes del género sainetero. Ese mismo año tuvo su primera función el Teatro del Pueblo de Leónidas Barletta, que se oponía a los criterios estéticos y de producción de Podestá, introduciendo el concepto de grupo teatral. Para él, la función del teatro debía ser educar al público. Consideraba que había que crear un teatro culto, el teatro “de arte” en la Argentina. Para ello, en 1930 creó *El Teatro del Pueblo* “Agrupación al servicio del arte”. En su acta fundacional se establecía como finalidad “realizar experiencias de teatro para salvar al envilecido arte teatral y llevar a las masas al arte general, con el objeto de propender a la elevación espiritual de nuestro pueblo”.<sup>116</sup> Así, a diferencia del teatro comercial que predominaba en los escenarios porteños, el teatro independiente se sostenía con el esfuerzo de sus miembros, sin jerarquización de roles y sin expectativas económicas, ya que ninguno cobraba por su trabajo. Se partía de la idea del “público niño”; es decir, de presuponer que el público que asistía a la representación podía ser iletrado, y, por lo tanto, la función del teatro era instruirlo. De ahí que considerara que uno de los valores fundamentales del texto y la puesta en escena era su claridad, su “transparencia” en la transmisión del “mensaje”.

En las décadas siguientes comienzan a gestarse una gran cantidad de grupos de teatro independiente, algunos que siguen los lineamientos básicos del teatro de Barletta, en cuanto a bregar por un teatro popular de elevado nivel artístico y el empeño por dignificar la escena y, otros cuyo trabajo está más vinculado con el estudio y capacitación actoral, la experimentación y la adopción de criterios vinculados con las vanguardias artísticas. Entre ellos podemos destacar a los grupos *La Máscara*, *Nuevo Teatro* y *Fray Mocho*, cuya influencia comienza a operar en los ámbitos regionales.

Es precisamente la presentación de *Fray Mocho* en la ciudad de Tucumán en 1954, lo que va a funcionar como un impulso de renovación –sobre todo en el modo de producción de los espectáculos- en el campo cultural tucumano. Los teatristas tucumanos, a partir de presenciar los espectáculos presentados por el grupo capitalino y de asistir a las conferencias por ellos dictadas, comenzaron a tomar conciencia de la necesidad de estudio, investigación y preparación actoral y teatral.

Si bien la presencia de *Fray Mocho* desencadena la toma de conciencia de un abordaje más profesional del hecho teatral, este acontecimiento encontró un campo fértil para que prendieran las ideas independentistas y ese campo fue abonado por el movimiento filodramático nacido décadas atrás.

Como acciones concretas surgidas a partir de ese encuentro se debe mencionar la creación de la Federación de Teatro Independientes de Tucumán, creación que estaría dando cuenta, por un lado, de la presencia de varios grupos con intereses comunes y, por otro, de la necesidad de asociarse institucionalmente.

La demanda de formación comienza a tomar cuerpo y es precisamente desde la misma asociación, desde donde surgen las primeras respuestas a estas demandas, con la creación de una Escuela de Teatro. En su propuesta formativa se puede reconocer una estructura escolástica que divide el abordaje teatral en distintos campos de conocimientos: entrenamiento corporal, vocal, literario y de actuación. Sin perder de vista que el cuerpo docente de esta institución surgió del interior de los grupos federados, no es descabellado pensar que la propuesta estética a la cual adhería esta institución tuviera una fuerte impronta stanislavskiana.

Dicha institución funcionó hasta 1958. Pero a pesar de su corta permanencia en la ciudad, sin duda afianzó aún más el surgimiento y consolidación de los distintos grupos de teatro ya existentes y la demanda de formación sistemática.

En paralelo a este movimiento generado en el ámbito no oficial debemos sumar el que se estaba gestando dentro de la propia Universidad Nacional de Tucumán que promovió, a partir de 1940 y desde la Facultad de Filosofía y Letras, numerosas actividades vinculadas con lo teatral, incluyendo la creación de grupos, la presentación de obras y el dictado de talleres.

115 Tríbulo, J. (2005) Op. cit., p. 514

116 Ordaz, Luis (1999) *Historia del teatro argentino. Desde los orígenes hasta la actualidad*. Instituto Nacional del Teatro, Talleres gráficos Mario Sily y Asociados, Buenos Aires p. 337

Así, estas acciones forjadas desde el interior de la institución, sumadas a las que se estaban generando en la serie social, decantan en lo que Juan Tríbulo define como un antes y después de la actividad teatral tucumana: la realización en 1958 del Seminario de Teatro, dictado en el ámbito de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Debemos destacar que el mismo contó con la aprobación del Honorable Consejo Superior de la UNT, lo que significaría el aval de toda la universidad al intento de una enseñanza teatral sistemática. Para Tríbulo, es en este momento cuando verdaderamente se comienza a consolidar un teatro tucumano.

En la segunda etapa (1958-1976) se observa el surgimiento y consolidación de numerosos grupos independientes, la aparición de los elencos estables de la provincia (1959) y de la universidad (1964); una gran movilidad de los agentes que componen el campo teatral tucumano –pasando de un espacio de producción y circulación a otro- y numerosos intentos de constitución de espacios de formación surgidos tanto desde el ámbito universitario como desde el gobierno provincial y municipal y también de los grupos independientes con mayor trayectoria.

El Seminario de Teatro dictado por Alberto Rodríguez Muñoz dentro de la Universidad, la creación de la Escuela Municipal de Arte Dramático, de la Escuela Provincial de Arte Dramático y del luego denominado Conservatorio Provincial de Arte Dramático, fueron acciones concretas que dieron cuenta del interés que se observaba en el campo cultural por jerarquizar la actividad teatral a partir de la formación de sus artistas.

En todas estas instituciones se puede observar como rasgo común la especialización en la formación, subdividiendo la enseñanza en diferentes áreas de conocimiento, relativas al cuerpo, la voz, la actuación, la historia y la literatura. Esta sistematización tomaría como referencia los postulados de C. Stanislavski.

En cuanto a la composición de los planteles docentes se distingue un primer momento donde predominan profesores formados en Capital Federal, que se toman como referentes especializados y, luego, la incorporación de profesionales formados en el ámbito local. En este sentido, se podría señalar que los docentes que fueron convocados para el dictado de las materias vinculadas con lo vocal, todos ellos provenían del ámbito fonoaudiológico<sup>117</sup>. Esto estaría dando cuenta de que, para el entrenamiento de este aspecto particular de la formación actoral no se contaba con especialistas provenientes del mismo campo teatral y, en cambio, se podía contar con nuevos profesionales universitarios formados en el campo de la prevención de dificultades fonatorias.

Dentro de este período debemos señalar como personaje clave a la figura de Ardiles Gray, Director de Cultura de la Provincia a partir de 1958, impulsor de la creación del Consejo Provincial de Difusión Cultural, entidad que le dio a Tucumán un enorme impulso cultural, no solo a la actividad teatral sino también a la producción musical, a las artes plásticas y la danza, organizando el dictado de seminarios, eventos y certámenes para cada una de estas manifestaciones artísticas.

La presencia de Oscar Fessler y Juan Carlos Gené en el Primer Simposio de Directores, resulta igualmente fundante. Sus exposiciones – “Lo que podríamos aprender de Stanislavski y Brecht” (Fessler) y “Teatro regional: el aporte de los grupos independientes que comenzaron a estudiar los textos de Copeau y Stanislavski” (Gené)- permitieron la introducción, circulación y enseñanza del método de las acciones físicas de Stanislavski en la provincia de Tucumán, simultáneamente a la gravitación de Hedy Crilla en Buenos Aires y de Galina Tolmacheva en Mendoza.

---

117 La fonoaudiología es una disciplina científica que desde las ciencias biológicas y humanas integran sus contenidos para desembocar en una profesión ligada a la salud y a la educación. Su objeto es la voz, la audición y el lenguaje aplicados a la comunicación humana y sus objetivos se orientan a la educación, la prevención y la rehabilitación de las personas afectadas. .

El proceso de gestación de la Fonoaudiología en la Argentina se remonta aproximadamente a los años 30, teniendo su concreto desarrollo desde hace 50 años. Dicho proceso de gestación implicó diferentes acciones, estrategias, cambios y organizaciones, en las que intervinieron diferentes profesionales del ámbito médico y educativo, en el marco de una política educativa que tendió al establecimiento de nuevas profesiones. En orígenes europeos, desde Francia se acuña el término “ortofonía” (del Griego *Orthos*, correcto, y *Foné*, voz), para designar al curso que creado por Colombat en 1928 para atender a problemas de la voz, tartamudez y otros vicios del habla. El término Logopedia, (del griego *Logos* palabra y *ortopedia* restauración de la función), fue acuñado por Föesler en Viena, definiéndola como ciencia que se ocupa del estudio y alteraciones del habla.

En Argentina, en 1939 el Dr. Arauz crea en el Hospital Durant de Buenos Aires, la Escuela Municipal de Foniología, consagrada a tareas asistenciales, docentes y de formación de recursos humanos. En 1949, se crea en la Universidad Nacional de Buenos Aires la segunda Cátedra de Otorrino y se organiza el primer curso teórico-práctico de “Audiometría”. En 1950, El Dr. Arauz, completa el curso anterior con otro “Fonología”. En 1951, ambos cursos se fusionan constituyendo el primer curso de Fonoaudiología de dos años de duración, en el marco de una Universidad Nacional, en la Facultad de Medicina de la UBA, habiendo sido su gestor el Dr. Juan Manuel Tato.

En tal sentido, el término Fonoaudiología es una creación Argentina. Los antecedentes de lo que actualmente conocemos como fonoaudiología provienen de la cultura europea y sus primeras prácticas han sido la atención de las alteraciones de la voz, el habla, el lenguaje y la audición, en ámbitos de la educación y en los servicios hospitalarios. Resulta interesante y llamativo que en Argentina se ha incluido a la foniología, desde su gestación, como un campo de la fonoaudiología, en tanto en Europa se la define como una especialidad médica.

La presencia de Alberto Rodríguez Muñoz, proveniente de la Capital Federal, con una larga trayectoria en la puesta en escena, la creación de entidades y el dictado de cursos y conferencias, permitió el dictado del Seminario de Teatro dentro de la Universidad, lo que produjo una primera camada de artistas locales con formación sistemática, los que inmediatamente se insertaron en distintos ámbitos del quehacer teatral tucumano.

La tercera etapa (1976-1983) coincide con el gobierno autodenominado "Proceso de Reorganización Nacional" instaurado por el golpe militar de 1976, que se extendió hasta el advenimiento de la democracia en 1983, con el triunfo electoral del radicalismo y el gobierno de Raúl Alfonsín.

Como hemos señalado, la intervención de los militares en los ámbitos de poder no se limitó a una función estrictamente ejecutiva de gobierno, sino que se proyectó a todos los campos de la vida social: economía, salud, educación y, por supuesto, también a la cultura. En este marco conflictivo, la relación entre campo de poder y campo intelectual se caracterizó por una constante imposición del primero sobre el segundo y por una estricta vigilancia de las actividades artísticas, destinada siempre a velar por los intereses militares. Según García Canclini

Su política cultural, por lo tanto, tiende a suprimir las instituciones y actividades capaces de expresar la participación política antiautoritaria del pueblo –sus partidos, sindicatos, movimientos étnicos, estudiantiles, etc.- y organizar otro sistema de participación limitada de las fuerzas sociales bajo el control militar (...) las manifestaciones culturales más visibles de las dictaduras militares son negativas: la censura sobre la información, el arte y la investigación, el cierre de universidades e instituciones populares, el exilio y el encarcelamiento de intelectuales y artistas.<sup>118</sup>

Así, durante esta etapa y en consonancia con esta política de censura y persecución, se produce en la ciudad de Tucumán y en toda la provincia, la desaparición de los espacios institucionalizados de formación actoral, la merma en la producción artística de los grupos de teatro y el cierre de salas y talleres generados desde el ámbito independiente.

Considerando la última etapa –desde 1984 hasta el 2000- y ante la recuperación de la democracia, el campo teatral tucumano –al igual que en toda la Argentina- se hallaba signado por la efervescencia política y el compromiso social de constituir un medio de reflexión y difusión de los hechos de horror vividos durante la dictadura militar. El advenimiento del gobierno democrático repercutió en el campo cultural de todo el país, generando un sentimiento generalizado de esperanza y optimismo ante la recuperación de la libertad de expresión. Las primeras medidas anunciadas definieron los valores de la política cultural que el nuevo gobierno deseaba implementar:

- 1) La lucha por la libertad de expresión sin ningún tipo de censura, por lo que se suprimió el Ente de Calificación Cinematográfica
- 2) El fomento a la actividad artística, que restituyó al Instituto Nacional de Cinematografía un porcentaje del valor de las entradas y la puesta en funcionamiento del Fondo Nacional de las Artes, asignándole nuevamente recursos económicos para la promoción de las más variadas actividades artísticas.
- 3) La progresiva "des-estatización" de los medios de comunicación.
- 4) La realización de actividades artísticas en espacios públicos –recitales y espectáculos gratuitos en plazas y calles- promoviendo la participación popular.

La recuperación democrática tuvo también como consecuencia –más allá del acento puesto en la cultura nacional- una apertura al mundo artístico y académico, lo que permitió la entrada y circulación de nuevos discursos teatrales y estéticos.

Otro de los fenómenos que produjo la llegada de la democracia fue el regreso de artistas exiliados y prohibidos durante la dictadura y su reinserción en el campo cultural/teatral.

118 García Canclini, citado en Mogliani, L. (2001) "El campo teatral y serie social" en *Historia del Teatro Argentino en Buenos Aires. El teatro actual (1976-1998)*. Volumen V. Editorial Galerna/Facultad de Filosofía y Letras (UBA) p. 82

En el ámbito universitario nacional comenzó un proceso de normalización de las instituciones intervenidas o cerradas por el gobierno militar y la reinstauración de sus órganos de gobierno. En el contexto que estamos analizando esto permitió, en 1984, la recuperación de un espacio de formación dentro del ámbito universitario: la creación de la Escuela de Teatro de la UNT.

La apertura de este espacio institucional en la universidad permite tomar como referencia el Plan de Estudios elaborado en 1987 el que, considerando su articulación con el campo artístico, posibilita identificar un conjunto de factores que determinaron su construcción y desarrollo, algunas de ellos vinculados con demandas externas y, otros, internos propios de la comunidad universitaria donde se insertó la nueva institución.

Desde los factores externos, podemos mencionar la necesidad de los artistas locales de recuperar y continuar un proceso de consolidación del teatro local que fuera abruptamente cortado y opacado durante los siete años en que se instauró el proceso militar. Así, la creación de la carrera de teatro en el ámbito de la Universidad permitió por un lado, el regreso de una de las tantas formas de ejercicio de la libertad creativa en la Argentina, acalladas por el proceso militar y, por otra, la recuperación de un espacio de formación, ahora legitimado por la institución universitaria.

Considerando que la totalidad de los cursos, seminarios y talleres dictados antes de 1976, así como los espacios de formación sistematizados por fuera de la universidad, adherían a una formación actoral centrada en los preceptos stanislavskianos, es posible asegurar que la forma de producción de los grupos que integraban el campo cultural teatral, comulgaba con esa lógica de trabajo. Por lo tanto, cuando desde la Universidad se ofrece una propuesta de formación que sigue estos lineamientos, no se generó una contradicción o conflicto entre lo que desde el campo cultural se estaba esperando y demandando y lo que la institución ofreció desde la nueva carrera.

En referencia a los aspectos internos, es bueno señalar que un elemento que va a determinar la intencionalidad del Plan en cuanto a su concepción estética, artística y profesional, es el recorrido formativo de Juan Tríbulo, como artífice del Plan de Estudios. El hecho de provenir del teatro independiente, por haber participado en el grupo *Nuevo Teatro* de Pedro Asquini y Alejandra Boero, con fuerte impronta stanislavskiana, sumado a su experiencia como alumno en el ITUBA de Oscar Fessler –también en la misma línea estética– por resultado el diseño de un Plan de Estudios con una fuerte adhesión a la propuesta de trabajo del maestro ruso –aspecto éste que se comprueba al analizar los contenidos mínimos propuestos para la cátedras de actuación.

En la propuesta de Stanislavski –en oposición al teatro romántico– el mayor énfasis estuvo puesto en el diseño de estrategias para lograr una actuación orgánica, vinculada con el naturalismo y el realismo psicológico. Desde este punto de vista, el trabajo vocal quedaría supeditado a un buen manejo expresivo, resultado de la actuación del actor de las situaciones planteadas por el dramaturgo y al logro de una buena inteligibilidad y proyección vocal.

En este sentido, y considerando el Plan de Estudios elaborado para la Escuela de Teatro de Tucumán, podemos observar que en cuanto al abordaje de lo vocal se establecen contenidos y metodologías de trabajo que provienen de otros campos de estudio de la voz, como de la clínica fonoaudiológica, la declamación y el uso de técnicas provenientes específicamente del canto lírico, pero seleccionadas en dirección al tipo de vocalidad requerida por la perspectiva realista. Tal vez, por el hecho que Juan Tríbulo no perteneciera al campo teatral tucumano –recordemos que es entrerriano y que estudió y vivía en Buenos Aires– y no conociera profesores que desde el ámbito teatral local pudieran llevar adelante el dictado de las clases de formación vocal; o que, como parte de los requisitos instituciones universitarios hubiera que integrar el cuerpo docente con profesionales avalados por un estudios terciarios o universitarios; o por la combinación estas dos condiciones, en el momento en que tuvo que designar docentes para dictar las materias vocales, buscó ocupar los cargos con fonoaudiólogos y cantantes líricos.

Luego de los primeros años de consolidación institucional, el retorno de teatristas que regresaban del exilio con nuevos aprendizajes y experiencias estéticas, el contacto con individuos o grupos de teatro de reconocimiento internacional a partir de acciones promovidas desde dentro de la misma institución o desde el campo cultural/teatral tucumano y la renovación de los integrantes del plantel docente, se fueron generando cambios de perspectivas y miradas sobre el abordaje de lo vocal.

Así, en la actualidad, podríamos reconocer la persistencia de un Plan de Estudios generado en 1984, con definiciones estéticas y metodológicas más vinculadas con las matrices teatrales propias de los '60 y '70 –movimiento del teatro independiente, la importancia de Stanislavski en la formación de toda una generación de artistas y posteriores maestros de actores– y unos actuales programas de cátedra que,

basados en líneas estéticas más ligadas a un actor contemporáneo, proponen cambios significativos en el hacer técnico del trabajo aúlico.

Por lo tanto, podríamos observar que el Plan de Estudios, como construcción histórica que es, cristaliza una forma de pensar, actuar y sentir propio de una época articulada con el pasado personal y académico de aquellos que lo conciben.

Ahora bien, el currículo como Plan, es actualizado en la práctica concreta por los docentes en su trabajo aúlico. En este sentido, el Plan de Estudios aparece como portador de “la tradición” y el trabajo docente como instancia para “la innovación”. Amparados en la libertad de cátedra y el acceso a su cargo por concurso, los docentes pueden partir de los contenidos elaborados en el Plan para ser abordados y transformados desde su particular óptica de trabajo. Óptica que estará marcada por su trayecto formativo, su concepción estética y de artista, lo que da fundamento a una metodología de trabajo particular.

En el caso de Silvia Quírico se aunarían distintas visiones y prácticas vinculadas con lo vocal, las que pondría al servicio de su propuesta metodológica en virtud de los objetivos formativos que procura alcanzar. Su trayectoria como cantante lírica, su formación como actriz dentro de la misma institución en la que desarrolla su labor, las experiencias a lo largo de diez años con Kozana Lucca –miembro fundadora del *Roy Hart Theatre*- y, fundamentalmente, su estancia en el Centre Artistique International Roy Hart de Malérargues, Francia, le permiten adquirir una matriz conceptual que se nutre de distintas vertientes y técnicas.

Si el objetivo final de la docente es lograr un artista integral, si su concepción de sujeto es holística (considerando al ser humano en sus planos físico/orgánico, psicológico, energético y socio/cultural, en mutua interacción) y su concepción teórico/epistemológica es interdisciplinaria, la combinación de estos puntos de vista le permiten desarrollar una propuesta metodológica cuya principal característica es el libre intercambio de enfoques, métodos y técnicas de una forma “no polémica”.

Dada la variabilidad y complejidad del objeto de estudio de la formación vocal, la voz humana, y precisamente porque los aportes y perspectivas señaladas por la docente se apartan de la mirada fonoaudiológica clásica, procuramos analizar su propuesta metodológica considerando una doble vía de abordaje de lo vocal: 1) una vía directa y 2) una vía indirecta.

Por vía directa entendemos todas aquellas ejercitaciones que toman a la voz y el lenguaje como foco de atención y entrenamiento específico y aislado de otras variables. La docente, a través de la observación directa, tendría en cuenta determinados parámetros acústicos de la producción vocal de los alumnos, como son la intensidad, la altura y el timbre, y trabajaría directamente sobre ellos, buscando la mejora a partir de la aplicación de ejercicios especializados. Puede en este caso tomar cada parámetro en forma aislada, tratar más de uno en simultáneo, junto con un trabajo básico sobre la respiración. Por otro lado, y vinculado con el lenguaje, se buscaría la fácil comprensión y audición del mensaje oral emitido. Así, el abordaje técnico se orientaría a trabajos sobre la articulación de cada fonema lo que redundaría en un mejoramiento de la dicción. Por su parte, la audibilidad del mensaje emitido implicaría el desarrollo de nociones vinculadas con la proyección de la voz y la resonancia. El último aspecto a observar y entrenar se vincularía con la manifestación expresiva del discurso, los matices. Este particular aspecto de la oralidad ha sido definido por distintos autores con denominaciones tales como Modulación<sup>119</sup>, Melodía<sup>120</sup>; Entonación-Matiz<sup>121</sup>, o Retórica de la voz<sup>122</sup>, entre otros.

Como la vía indirecta consideramos todas aquellas ejercitaciones que centran su trabajo sobre el cuerpo, considerando que de la misma manera que existe una interdependencia funcional entre la laringe con otros órganos y sistemas<sup>123</sup>, en la producción de la voz interviene, desde el punto de vista musculoesquelético, todo el organismo. Desde esta perspectiva es necesario un adecuado tono muscular general, ya que la tensión localizada en diferentes zonas del cuerpo –y que varían de una persona a otra de acuerdo con su historia personal- afecta a la postura que adoptamos, a la forma en que respiramos y a la manera en que utilizamos nuestra laringe para emitir la voz. Desde este punto de vista, la voz es un reflejo de una manera particular de manejar el cuerpo, una forma personal de adaptar el cuerpo al espacio, a la vida que nos toca vivir, a las circunstancias cotidianas, a nuestras emociones, a nuestros sentimientos reprimidos o no manifestados.

119 Naidich, S.; Segre, R. (1989) *Principios de Foniatría para alumnos y profesionales de canto y dicción*, Editorial Médica Panamericana, Buenos Aires, p. 106

120 Loprete, C. (1984) *El lenguaje Oral. Fundamentos, formas y técnicas*, Plus Ultra, Buenos Aires, p. 38

121 Ruiz Lugo, M. – Monroy Bautista, F. (1994) *Desarrollo profesional de la voz – Entrenamiento y preparación para actores, cantantes, oradores*. Colección Escenología, Grupo Editorial Gaceta S.A., México, p. 109

122 Guevara, A. (2006) *La locución. El entrenador personal. Expresión oral para una comunicación exitosa*. Editorial Galerna, Buenos Aires, p. 83

123 Esto ocurre por ejemplo con la laringe y el sistema respiratorio, el cual aporta la corriente de aire espirado que, al pasar por el espacio que delimitan las cuerdas vocales, se “sonoriza” y hace posible la producción de la voz hablada o cantada.

En definitiva, somos una unidad donde nuestro cuerpo reacciona psíquica, emocional y muscularmente ante determinados estímulos como un todo.

Considerando que los enunciados precedentes son aspectos constitutivos de un proceso complejo que conforma el hecho vocal, que son aislables solamente en una instancia metodológica y que se van modificando a partir de su constante interacción, podemos señalar que la docente a cargo de las tres materias vocales del Departamento de Teatro de la Facultad de Arte de la Universidad Nacional de Tucumán, comienza su abordaje técnico tratando, en primer lugar, de que el alumno reconozca su voz y su forma de hablar –parámetros acústicos, dicción, proyección y entonación- en relación con su cuerpo -postura y alineación, tono muscular adecuado, respiración, órganos de la articulación y cavidades de resonancia- para luego, poco a poco, comenzar a trabajar tanto en la voz hablada como cantada, con la ampliación de la capacidad respiratoria, el mejoramiento de la dicción, el control sobre la proyección, la conformación del esquema corporal vocal, la búsqueda de la voz central –voz de pecho en su propuesta-; la ampliación del registro, el trabajo conciente sobre el uso de seis resonadores y específicamente un trabajo técnico sobre la “voz rota o negra”.

Para el logro de estas capacidades o habilidades, y considerando que su propuesta metodológica está conformada por distintos enfoques, métodos y técnicas enmarcadas dentro de la visión desarrollada por el *Roy Hart Theatre*, abordaría el entrenamiento de los aspectos contenidos dentro de la vía directa a partir de ejercicios provenientes del canto lírico (Bel Canto y/o Escuela Alemana), ejercicios del canto popular, ejercicios correctivos articulatorios de la foniatría y trabajos sobre los resonadores desde los desarrollos del Roy Hart, de Eugenio Barba y Jerzy Grotowski.

La vía indirecta sería abordada a partir de ejercicios sensoperceptivos tomados de Patricia Stokoe, Mathias y Gerda Alexander, Therese Bertherat, Elina Matoso, el Judo y el Tai-Chi.

La adquisición de estas habilidades técnicas en el transcurso de la formación del alumno estarán puestas al servicio de la voz hablada en vinculación con textos dramáticos provenientes del teatro épico (Bertold Brecht) y la tragedia isabelina (Williams Shakespeare) Y con respecto a la voz cantada al género Comedia Musical.

Pero, más allá de la aplicación estética concreta que se le asigne dentro de la cursada de *Técnicas Vocales I, II y III*, el objetivo principal de la docente es que el alumno adquiera un conjunto de herramientas técnicas, corporales y vocales, que le permitan abordar la composición de personajes en función de los requerimientos de cualquier tipo de estética.


**Silvia:** Yo creo que lo que uno elige, lo que pretende en el fondo es que sea un actor integral con su voz. Un actor dúctil con la voz es quien tiene un manejo de todos sus resonadores. Es un actor donde cualquier director le pide que haga cualquier personaje y puede dibujar los tonos que requiera ese personaje. Porque es un actor dúctil con toda su vivencia sonora, eso vamos abordando. Donde no tenga que pensar en la respiración, la respiración está en él, donde no tenga ni siquiera que pensar en los tonos. Donde sólo con la imagen de un personaje habilite todo el campo que estuvo trabajando anteriormente... que lo habilite casi inconcientemente.

Un actor que no tiene miedo de poner todo sobre la mesa en cualquier momento, si es necesario. O de saber seleccionar que va a poner. Es como un buen gourmet. Sabe que tiene que poner en cada cosa. Creo que eso es lo que más me gusta de los actores cuando van cerrando la carrera. Que son buenos gourmets, saben qué van a poner en juego con este personaje y qué con aquel otro. Y esa habilidad se logra después de mucho entrenamiento. Porque más allá de resolver todo esto del soplo, la articulación, la dicción, la respiración, todos estos contenidos que están dentro de los programas creo que el objetivo es que si el actor tiene que cantar, cante y no importa si es un cantante... y que si tiene que decir un texto lo diga y si tiene que jugar con lo que tenga que jugar lo haga. En la posición corporal que quiera. Un actor dúctil con su cuerpo y con su voz. Este trabajo lo abordo pensando las necesidades que tiene el actor contemporáneo. Porque de acuerdo a las estéticas que uno ha podido estudiar creo que todo este entrenamiento y toda esta mirada en algunas producciones estéticas no era necesario. En algunas estéticas, con decir bien el texto ya basta. No necesitas mucho más. Pero creo que uno, está tratando de que además de que diga bien un texto también tenga posibilidades de hacer otras cosas más. Por ejemplo un actor que está entrenando con una metodología un poco más viejita o está basada en la parte de la fonoaudiología no entra en este lugar. Porque tiene un cuidado que este actor no tiene. Este actor tiene un riesgo. Tiene un riesgo controladísimo. Es como un acróbata, tiene un riesgo, pero

está controlado. El sabe cómo tiene que caer, el sabe como tiene que volar. No está improvisado su vuelo. En cambio alguien que no tiene ese entrenamiento arriesgado, no se anima a hacer eso. (Entrevista N° 1)

La perspectiva ecléctica adoptada por la docente hace que no renuncie al entrenamiento de ciertos parámetros vocales tradicionales. Sin embargo, a partir de una concepción más compleja de la vocalidad y del cuerpo, integra aportes de otras perspectivas de entrenamiento, en búsqueda de mayor flexibilidad vocal. Parece no sujetarse a las posibles demandas de las estéticas teatrales dominantes y apostar a que el uso conciente de la voz permitirá al actor seleccionar entre las posibilidades entrenadas aquellas que mejor se adecuen a las condiciones de la escena.

Cabe señalar que, contando con tres años consecutivos de trabajo bajo su única dirección, entiende posible alcanzar una exitosa ejercitación en la dirección que se propone. No quedan explicitados los acuerdos o desacuerdos con las necesidades vocales que podrían resultar de una articulación con las asignaturas de actuación, ya que según sus propios comentarios no sigue un lineamiento preestablecido en cuanto al abordaje textual.



## **7. MENDOZA:**

### **LA FORMACIÓN VOCAL DEL ACTOR EN LA CARRERA DE TEATRO DEL DEPARTAMENTO DE ARTES DEL ESPECTÁCULO, FACULTAD DE ARTES Y DISEÑO, UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO.**

7. 1 Antecedentes en el campo cultural mendocino.

7.2 Creación del actual Departamento de Artes del Espectáculo. Acerca de su fundación.

7.3 El plan de estudios.

4.4 Los programas de cátedra

7.4.a. Técnicas vocales I

7.4.b. Técnicas vocales II

7.4.c. Técnicas vocales III

7.5 Conclusiones parciales sobre la formación vocal en la carrera de Teatro de la Universidad Nacional de Cuyo.

## 7. La formación vocal del actor en la carrera de Teatro del Departamento de Artes del Espectáculo, Facultad de Artes y Diseño, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

### 7.1. Antecedentes en el campo cultural mendocino.

El ingreso del teatro como estudio sistemático al ámbito universitario ocurre en la ciudad Mendoza, capital de la provincia homónima, a mediados del siglo XX, concretamente en año 1949.

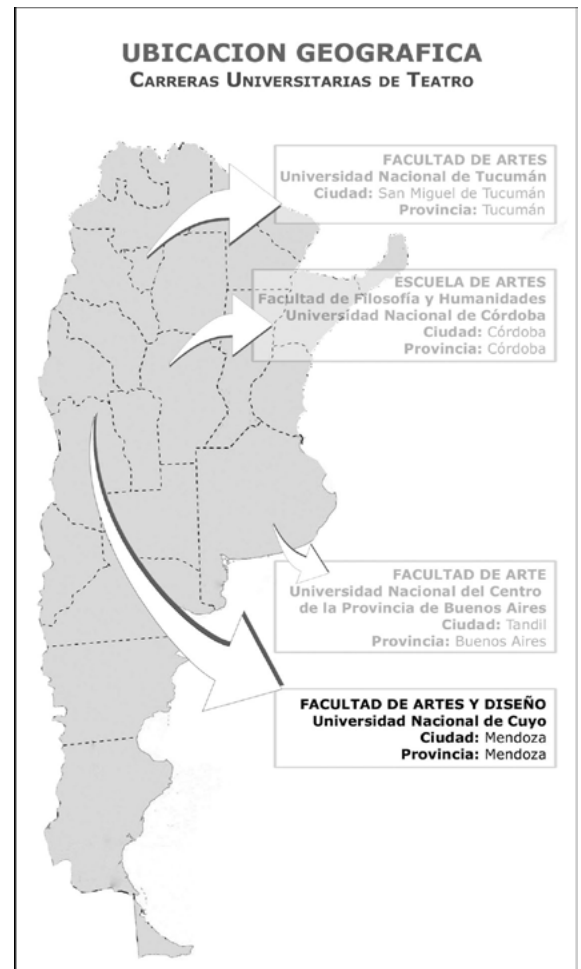
En ese momento, con la creación de la Escuela de Teatro y el Elenco Universitario de su dependencia "Era la primera vez que en la región se enseñaba a actuar sistemáticamente a través de una institución oficial".<sup>124</sup> La actividad teatral en Mendoza, según Navarrete ya presenta antecedentes entre 1561-1861 a partir de lo que se podría denominar como teatro de aficionados, teatro escolar y teatro profesional<sup>125</sup> y a los que el autor agrupa en un ciclo o período que denomina "Período de Constitución Asistemática".

Es recién a mediados del siglo XIX cuando comienzan a aparecer los primeros elementos que cimentaron la actividad teatral mendocina y prepararon el campo cultural para la futura aparición de la Escuela de Teatro dentro de la Universidad.

Uno de esos elementos determinantes fue la construcción de salas teatrales<sup>126</sup> y la presencia de compañías de teatro profesionales extranjeras que hacían un alto en Mendoza en sus giras desde Buenos Aires a Santiago de Chile y viceversa. La continua presencia de estas compañías se ve incrementada por la inauguración de teatros, pero por otro por la ubicación geográfica de la provincia de Mendoza. Ubicada a 1.000 km de la ciudad de Buenos Aires, presenta al oeste la Cordillera de los Andes y el paso ineludible que comunica a Santiago de Chile con la Argentina. Esto explica que hasta bien entrado el siglo XX las numerosas compañías teatrales que iban de un país al otro hicieran temporada en Mendoza antes de proseguir su viaje.

Esta vinculación con las compañías profesionales de teatro se vio interrumpida por unos años a partir de 1861 a causa de un terremoto que destruyó la ciudad de Mendoza y que obligó a reconstruirla en un nuevo lugar. Esta catástrofe natural, según Navarrete fue una de las razones del aumento de grupos teatrales de aficionados:

El aumento de grupos teatrales de aficionados se inició luego del terremoto como una manera artística y social de integración de las familias. En efecto, el cataclismo –entre otras consecuencias- trajo la desintegración de muchos núcleos familiares. Superados los problemas del primer momento, el teatro volvió a nuclear a los miembros de una misma clase social, a los condiscípulos de escuelas, a los vecinos de ciertos barrios y a los miembros de las agrupaciones obreras. En la ciudad nueva, las funciones teatrales a beneficio de alguna institución de bien



124 Navarrete, J. (2007) "Mendoza (1939-1960)" en Pellettieri, O., *Historia del Teatro Argentino en las Provincias Volumen II*, Colección Instituto Nacional del Teatro, Galerna/Instituto Nacional del Teatro, Buenos Aires. p. 244

125 Navarrete denomina "teatro profesional" en este contexto a la circulación de compañías teatrales extranjeras que ofrecían un repertorio de teatro español y francés clásico y romántico.

126 Entre 1852 y 1900 se inauguraron: Teatro 25 de Mayo (1852), en el Hotel Chile el Teatro 25 de Mayo (1886), el Teatro Nueva Mendoza (1868), el Teatro del Progreso (1870) con capacidad para 600 personas., el Teatro Municipal (1873), con capacidad para 600 personas; el Teatro Eliseo (1887), el Teatro de Variedades (1870), el Politeama Mendoza (1895) y el Teatro San Martín (1896).

público –asilos de anciano, asistencia pública, hogar de huérfanos, escuelas y parroquias- llegaron a ser la solución para muchos de los problemas de estos organismos.<sup>127</sup>

El repertorio de los aficionados era tomado del teatro popular español y estaba integrado por diversos géneros, aunque prevalecía la comedia de costumbres, las petipiezas y los sainetes. A veces, las compañías visitantes incorporaban algunos actores aficionados, cuando necesitaban cubrir vacantes momentáneas. Este lento contacto entre el teatro profesional y el de los aficionados estableció una relación de mutuo estímulo: los espectadores locales fueron impulsados a actuar porque admiraban a los artistas profesionales y éstos consideraban a Mendoza como una plaza rentable que, además, les podía proporcionar actores suplentes cuando por diversas razones les quedaba sin cubrir algún personaje.

Por otra parte, la inmigración hacia Mendoza, que comenzó alrededor de 1870 y fue en continuo ascenso, fue favorecida por la llegada del ferrocarril en 1885. En el campo teatral, esta inmigración potenció la práctica de los aficionados así como la circulación de los textos de moda vertidos en otras lenguas como el alemán, el italiano y el francés.

Junto con la actividad desarrollada por estos grupos, ingresó al campo teatral una nueva textualidad vinculada con la gauchesca rioplatense: *Juan Moreira* –versión de Podestá del drama de Gutiérrez-. Lo llamativo es que el primer contacto del espectador mendocino con este tipo de obras se dio a partir de una versión en italiano que presentó la compañía *La Modena* en 1862.

La nueva propuesta de códigos escénicos que planteaba este drama gauchesco fue rápidamente aceptada por el público –sobre todo el sector popular que se sentía identificado con la temática- que avaló la aparición del circo criollo<sup>128</sup> en la ciudad de Mendoza.

Sobre el final del siglo XIX y las primeras décadas del XX se fue gestado otro modelo de producción teatral que se diferenció de la de los “aficionados” y que se denominó “filodramatismo”:

Los años finales del siglo XIX vieron el surgimiento de un interesante movimiento teatral conocido como “filodramático” y que se desarrolló en sus dos variantes: de inspiración extranjera, una, y argentina, la otra. A su vez, ambas posibilidades se expresaron a través del “cuadro”, de propósito político y contestario, y el “grupo”, “elenco” o “conjunto”, de intención artístico-social<sup>129</sup>

Surgen al amparo de entidades de protección, ayuda mutua y desarrollo socio-cultural –que las distintas colectividades extranjeras y gremios iban creando en toda la provincia- y se los puede considerar como herederos los grupos de aficionados.

Los filodramáticos, como lo dice el nombre, actuaban “por amor al teatro”. Los objetivos que perseguían pasaban por lo artístico-social o lo político, pero no por lo económico, puesto que solían donar las recaudaciones a entidades de bien público. Mantenían una actividad escénica permanente en cuanto a ensayos, estrenos y funciones. Solían contar con salitas fijas, propiedad de la institución o colectividad extranjera que los respaldaba y de la cual a veces tomaban su nombre. En la aparición de los filodramáticos incidió, sin duda, la enorme circulación del teatro profesional extranjero y nacional.

Este movimiento también aportó intérpretes al circuito profesional ya que su entrenamiento actoral sorprendía muchas veces a los conjuntos en gira que, cuando tenían algún inconveniente con sus propios actores, convocaban a actores filodramáticos del medio.

Solían guiarse por los conocimientos, casi siempre empíricos e intuitivos, de algún integrante que oficiaba de director de escena y maestro de actores. Estos directores no habían estudiado dirección ni actuación, pero eran asiduos asistentes a las funciones de los elencos foráneos en gira, de los cuales absorbían todo lo que podían, primando el intento de imitación. De allí la importancia de estas compañías extranjeras o porteñas que oficiaban de únicos referentes actorales de los filodramáticos.

Realizaban lo decorados y confeccionaban su propio vestuario. Cada casa aportaba un elemento de mobiliario o de utilería. Es decir, toda la población participaba como actor, técnico, colaborador o público.

127 Navarrete, J. (2005) “Mendoza (1892-1939)”, en Pellettieri, O., *Historia del Teatro Argentino en las Provincias – Volumen I*, Colección Instituto Nacional del Teatro, Galerna/Instituto Nacional del Teatro, Buenos Aires, p. 266

128 Navarrete, J. (2005) Op. cit., pp. 271-272

“Así, cuando en 1894 el Gran Circo Estados Unidos ofreció los dramas criollos *Julián Giménez* de A. Aróztegui; *Santos Vega* de R. Obligado, adaptación de J. C. Nosiglia; *Juan Cuello* de E. Gutiérrez; *Martín Fierro* (adaptación de Elías Regules) y, lógicamente *Juan Moreira* en varias funciones, todas tuvieron la sala llena y amplia repercusión en los espectadores”

129 Ibid., p. 267

Podríamos aseverar, sin temor a equivocarnos, que el movimiento filodramático sirvió como factor social aglutinante, como formador de público espectador y como semillero de actores que luego hicieron del teatro una profesión.

Aproximadamente, a partir de 1920 comienzan a aparecer conjuntos teatrales que querían diferenciar de los filodramáticos:

Por otra parte, a partir de 1920 fueron apareciendo en la capital conjuntos teatrales que antepusieron la palabra “artístico” como una forma de expresar su intento de distanciamiento del filodramatismo en la manera de concebir lo artístico, de entender el teatro. El repertorio también fue renovándose y la figura del director cobró mayor importancia: ahora se trataba de verdadera “gente de teatro”. Se habían formado en los filodramáticos pero su afán de superación preparaba el terreno para la primera experiencia independiente.<sup>130</sup>

Estos “conjuntos artísticos” de las décadas de los ´20, ´30 y ´40 son los primeros con intenciones superadoras del filodramatismo y la búsqueda –un tanto intuitiva- del “teatro de arte”. A su vez, prepararon el fermento para la aparición, en las décadas siguientes, de grupos de teatro basados en los principios del movimiento independiente<sup>131</sup> generado en Buenos Aires, cuyo mayor referente era Leónidas Barletta y su *Teatro del Pueblo*.

Por su parte, en Marzo de 1939, y en consonancia con la vida cultural e intelectual de la ciudad, se funda la Universidad Nacional de Cuyo. Creada para ofrecer servicios educativos en la región de Cuyo, que comprende las provincias de Mendoza, San Juan y San Luis. En su inicio reunió bajo su administración algunos centros educativos ya existentes y se crearon otros nuevos.<sup>132</sup>

Tomando como modelo el sesgo progresista de la Universidad Nacional de La Plata (nacionalizada en 1905) y el espíritu de los intereses establecidos en sus estatutos,<sup>133</sup> la Universidad Nacional de Cuyo se define como “un nuevo tipo de universidad, que llamaremos fusionista, donde se enseñará la sabiduría clásica al par de la ciencia moderna adecuada a la región y las bellas artes en todas sus manifestaciones. Los hombres que han concebido la fundación de la Universidad de Cuyo no han querido hacer de ésta una fábrica de profesionales.”<sup>134</sup>

En virtud de estos principios que regirán la institución, no resulta extraño que en su estatuto se exprese:

La Universidad Nacional de Cuyo tiene una función eminentemente cultural, de investigación científica y formación estética. Acumula y difunde cultura general y en especial americana y en particular argentina, adaptando su enseñanza aplicada, preferentemente, a las exigencias, características y necesidades regionales de Cuyo.”<sup>135</sup>

Así, atendiendo a las necesidades emergentes de su región y en función de su actividad cultural, el decreto N° 20.971 del Poder Ejecutivo Nacional de Marzo de 1939 especifica las Facultades e Institutos que la compondrán. A los fines de este estudio nos interesa señalar que, con sede en Mendoza, se dictaran los siguientes estudios:

- En la Facultad de Filosofía y Letras corresponden los siguientes Institutos y cátedras: *Biblioteca, Archivo y Museo Cuyano, Filosofía, Historia y Literatura*.
- A la Academia de Bellas Artes le corresponden: *Arquitectura, Pintura, Escultura*.
- El Conservatorio de Música.

130 Navarrete, J. (2005) Op. cit., p. 278

131 Principios que muy sintéticamente podríamos enumerar como: adhesión a la noción de movimiento en oposición al concepto de escuela; activismo de sus miembros organizados a partir de la noción de grupo, con sus comisiones directivas, asambleas, entes de lectura, tesorería, etc.; antagonismo con respecto al teatro comercial y sus lugares comunes: la primera figura, el empresario, el pago por las actuaciones; estimular la producción de autores locales; cultivar un repertorio que acerque al pueblo tanto obras del teatro universal, como nacional.

132 En 1973, al crearse las Universidades Nacionales de San Luis y de San Juan sobre la base de las Facultades y Escuelas que tenían sede en las mencionadas provincias, la Universidad Nacional de Cuyo, concentró su trabajo, en los centros educacionales con sede en Mendoza.

133 Implicaban algún grado de cuestionamiento a la función de la universidad argentina, hasta entonces excesivamente centrada en la formación de profesionales y cuadros superiores para la administración del estado.

134 Con estas palabras el primer rector de la Universidad Nacional de Cuyo, Edmundo Correas en una disertación por Radio de Cuyo L.V. 10 del 16 de Agosto de 1939, daba por sentado los principios sobre los que se regirá la institución.

135 A.A.V.V. (1995) *Universidad Nacional de San Luis. Crónicas de la vida universitaria en San Luis*, Editorial Universitaria, San Luis, p. 96.

De este modo, podemos observar que el aspecto artístico y humanístico está presente en la Universidad de Cuyo desde sus orígenes. Es por ello que no resulta extraño ver entonces la aparición, a casi diez años de creada la institución, de una Escuela de Teatro dentro de la Universidad.

## 7.2. Departamento de Artes del Espectáculo. Acerca de su fundación

Los primeros antecedentes de la creación del Departamento de la Carrera de Artes del Espectáculo podemos encontrarlos en el año 1940 cuando surge la Asociación Universitaria Pro-Teatro entre los alumnos de la carrera de Filosofía y Letras.

Algunos de los propósitos enunciados por esta asociación fueron los de “Difundir las obras clásicas, propender al mayor desarrollo del teatro nacional, estimular la producción de obras teatrales y representar las que en concursos realizados por la Asociación resulten premiadas y la creación de una Escuela de Arte Escénico.”<sup>136</sup>

En el deseo de profundizar estas metas establecieron contacto con el *Teatro Experimental* de la Universidad de Chile. Además, tomaron como bandera las ideas vertidas por el director y maestro Antonio Cunill Cabanellas<sup>137</sup> en una conferencia dictada en la Universidad del Litoral, donde expresó estos conceptos:

El teatro en la Argentina debe ser tratado como cosa nacional. No debe estar radicado sólo en la capital de la República. Las provincias deben participar de una manera activa y perentoria, disponiendo de edificios adecuados, llevando a los centros de estudios la preocupación del teatro. Se debe pensar en el teatro, enfocado como función nacional, no puede desarrollarse sin el aporte ideológico y estético del interior del país.<sup>138</sup>

En esa época fundacional de la Universidad de Cuyo (década de los ´40 y principios de los años ´50) los estudiantes seguían presentando esporádicas funciones, casi siempre de teatro leído. Complementaban el ejercicio escénico con cursos y conferencias de expertos de Capital Federal que, inevitablemente, concluían con la lectura o la representación de alguna pieza de los autores estudiados.

Entre las unidades académicas previstas desde la creación de la U.N.Cuyo en 1939, figuraba el Conservatorio de Música y Arte Escénico.

Ya desde 1941 se publicitaba el Plan de Estudios para las carreras de Música, Teatro y Danzas. Si bien Música comenzó las clases como estaba previsto, cumpliendo con creces las misiones de docencia, investigación y extensión, los estudios teatrales y el ballet debieron esperar algunos años.<sup>139</sup>

Durante el Rectorado del Dr. Ireneo Fernando Cruz se invitó en 1948 al poeta y dramaturgo catamarqueño Juan Oscar Ponferrada para que dictara algunas conferencias en Mendoza. El éxito de público asistente a éstas y los múltiples reclamos de jóvenes que deseaban estudiar teatro hicieron surgir la invitación al Rector para que Ponferrada creara un Instituto de Arte Escénico.

El dramaturgo estructuró, así, un Plan de Estudios y convocó a la inscripción de postulantes. Los cientos de jóvenes aspirantes superaron todas las expectativas. Se propuso también a Ponferrada que se hiciera cargo de la dirección del Instituto, pero no aceptó debido a compromisos previos adquiridos en Capital Federal. Entonces, surgió el nombre de Galina Tolmacheva, actriz y maestra rusa que estaba radicada en Buenos Aires.

<sup>136</sup> Navarrete, J. (2007) Op. cit., p. 242

<sup>137</sup> Nacido en Barcelona en 1864, Cunill Cabanellas fue discípulo de Adriá Gual, con quien estudió entre 1912 y 1915, cuando definitivamente se mudó a Bs. As. Se nacionalizó argentino y se dedicó a dirigir y enseñar teatro en Buenos Aires. Fue profesor en el Conservatorio Nacional de Música y Declamación creado en 1924. Luego fue el primer Rector de la Escuela Nacional de Arte Dramático –ENAD– Falleció en 1959.

<sup>138</sup> Navarrete, J. (2007) Op. cit., p. 242

<sup>139</sup> Navarrete, J. (1998) “*Universidad y teatro en Mendoza*” en Breviarios de Investigación Teatral – Anuario de la Asociación de Investigadores de Teatro Argentino (AITEA), Año I, Número I, Buenos Aires, p. 54

Es así como Galina Tolmacheva<sup>140</sup> llegó en 1949 a Mendoza para quedar al frente de la Escuela Superior de Arte Escénico y fijar su residencia en la provincia hasta su muerte, ocurrida en 1987.

En Junio de 1949 comenzaron los cursos de la nueva institución que dependía administrativamente de Extensión Universitaria. "La Escuela contaba con muy pocos profesores, uno para *Gimnasia Rítmica*, otro para el *Estudio de la Voz*, otro en *Historia del Teatro*, el italiano Enrico Tanzi en *Escenografía* y la misma directora en *Improvisación e Interpretación*"<sup>141</sup>

De este modo, la enseñanza tomaba un carácter casi artesanal y absolutamente personalizado. Las clases se impartían en algún aula que quedara libre en el edificio de la Universidad, otras veces "partían todos, profesores y alumnos, a la casa de alguno de ellos, en cuyo patio o garaje se dictaba la clase"<sup>142</sup>

Por fin, la Escuela logró asentarse en una vieja casona y comenzó una vida casi comunitaria en torno al arte teatral. Los alumnos estaban todo el día allí "(...) y mientras un empleado les preparaba el almuerzo, al que contribuían todos, ellos ensayaban, construían y armaban los trastos escenográficos, cosían vestuario, en fin, vivían la vida teatral en toda su plenitud"<sup>143</sup>

La cita precedente permite apreciar el ánimo que reunía a esta comunidad teatral incipiente. La tónica que tomó la Escuela en aquellos años se basaba en la ética de Stanislavski como conducta profesional y el "teatro de arte" como meta a alcanzar. El interés de Galina Tolmacheva era formar un actor-artista<sup>144</sup> y, por lo tanto, estimulaba a sus alumnos a asistir a exposiciones y conciertos, leer y estudiar sobre las más variadas disciplinas artísticas y, sobre todo, a aprovechar la posibilidad de intercambio con otras disciplinas artísticas que se dictaban en la Universidad. Por su parte, la búsqueda del "teatro de arte" se basó en el Teatro de Síntesis de Feodor Komisarjevsky<sup>145</sup> Por ello Tolmacheva, al igual que éste, apeló a un repertorio clásico para formar a sus alumnos en arte teatral.

En mayo de 1950 con el nombre de Elenco de la Escuela Superior de Arte Escénico de la Universidad Nacional de Cuyo se presentaron las primeras producciones surgidas de la Escuela. El repertorio incluía *Pagar y no pagar* y *Las Aceitunas* de Lope de Rueda, *La cueva de Salamanca* y *El retablo de las maravillas* de Miguel de Cervantes, todas ellas con la dirección de Galina Tolmacheva.

Al año siguiente con alumnos y egresados de la Escuela de Teatro se formó *Teatro de Cuyo*, elenco dirigido por Tolmacheva que recorrió escenario de Mendoza y de otras provincias con un repertorio basado en textos de Miguel de Cervantes, Lope de Rueda, Bernard Shaw, Antón Chejov y Martín Coronado, entre otros.

Paralelamente a la Escuela y al *Teatro de Cuyo* se creó un ámbito de experimentación escénica denominado *Teatro Experimental* con la participación de actores del medio e interesados vocacionales, conducido por el actor y director José Tovar y luego por Humberto Crimi.

---

140 Cortese, N. (1998) *Galina Tolmacheva o el teatro transfigurado*, Instituto Nacional del Teatro, Colección Homenaje al Teatro Argentino Buenos Aires, p. 21  
"Llega a la Argentina en 1925 huyendo de la guerra y se instala en Buenos Aires. Fue la traductora de Chéjov y de Stanislavski y la introductora de su método en generaciones de actores y directores argentinos. Método al cual accede por ser estudiante universitaria moscovita en la época en que el sistema de Stanislavski daba sus frutos. Graduada en didáctica escénica tuvo la oportunidad de rodearse de los mayores referentes teatrales rusos de ese momento. Amiga de Mijail Chéjov y de Sergio Esenin, había estudiado un tiempo con Stanislavski a quien siguió frecuentando en las tertulias de café y como amigo de su padre. Había abofeteado a Vajtángov cuando se le insinuó después de una clase. Y finalmente se había transformado en primera actriz del Teatro El Tranvía, que dirigía Fedor Komisarjevsky, quien fue su primer esposo. En los comienzos del exilio, formó en Yugoslavia un elenco ruso que recorrió Europa y entró en contacto con los grandes maestros de la época: Copeau, Antoine y Forreger (de cuya compañía formó parte) entre otros. Escribe en 1946 *Los creadores del teatro moderno* donde describe y analiza a los grandes maestros y teóricos teatrales de la época y fundamentalmente a C. Stanislavski. En un trabajo posterior, *Ética y creación del actor* (Ensayo sobre la "ética" de Konstantin Stanislavski de 1953 expone en forma ordenada tanto los principales temas que el director ruso desarrollara en dicho artículo, como así también otras cuestiones no resueltas por Stanislavski"

141 Navarrete, J. (1998) Op. cit., p. 55

142 Ibid., p.55

143 Ibid., p. 55

144 Cortese, N. (1998) Op. cit., p. 33

"Para Galina, el "actor-artista" debía ser culto, tener conocimiento de los grandes creadores de la plástica, la música, la poesía y el pensamiento. Pero este conocimiento estaba muy lejos de limitarse a la simple repetición de conceptos ajenos que pudieran formularse mecánicamente. Las apreciaciones debían ser personales y expresarse con sencillez."

145 Fedor Komisarjevsky fue marido de Galina Tolmacheva. Ésta trabajó como profesora en su escuela e integró el elenco de la misma. Galina y Komisarjevsky cursaron la carrera de Filosofía en la Facultad de San Petersburgo y los padres de ella, ambos amantes del arte, tenían un pequeño teatro con capacidad para 150 personas donde Galina dio los primeros pasos como actriz. La ruptura entre Galina y su primer marido se produjo cuando éste se negó a acompañar a las derrotadas huestes del Ejército Blanco que emigraron a Yugoslavia. Galina había sido oficial de las tropas que combatían a la Revolución y tuvo que escapar para no ser fusilada. Komisarjevsky luego se radicó en Londres marcando un estilo interpretativo entre los actores ingleses y sus puestas fueron consideradas como creaciones revolucionarias por los críticos de la época, aún en las piezas de Shakespeare.

El *Teatro de Cuyo* cesó sus actividades en 1955 cuando Galina Tolmacheva renunció a la conducción de la Escuela. Y el *Teatro Experimental* desapareció por decisión del Rectorado en 1956.

Luego de la renuncia de Galina Tolmacheva se sucedieron resoluciones y ordenanzas universitarias que intentaron solucionar problemas coyunturales, cuestionándose los alcances y validez del título otorgado, así como la dependencia de la Escuela y hasta su propio nombre. Por ello y en virtud de estas reestructuraciones se congelaron los estudios teatrales hasta 1958, fecha en que se creó el Departamento de Arte Escénico y Coreográfico dirigido por Eloisa Cañizares. En 1959 asume como interventor del Departamento el Prof. Carlos Perelló y recién en 1962 se dicta el Seminario que figuraba como complemento del Elenco Universitario, con un Plan de Estudios de tres años y con el título de "Actor del Seminario Dramático de Teatro".

En 1974 pasó a denominarse Escuela Superior de Teatro, luego nuevamente Departamento de Teatro y actualmente es el Departamento de la Carrera de Artes del Espectáculo de la Facultad de Artes.

Tuvo interventores, directores de paso y asesores técnicos; dependió de Extensión Universitaria, del Rectorado y, por último, desde 1980, de la Facultad de Artes. Pasó por épocas de esplendor y por cierres temporarios.

Vio incrementada su capacidad docente y su complejidad institucional con el Club Infantil de Teatro, el Ciclo Preparatorio, el Elenco de Egresados, el Profesorado de Arte Dramático, el Curso Anual de Formación de Autores Teatrales y el Centro de Documentación e Investigación Teatral. Algunos institutos subsisten, otros han desaparecido o se han transformado. Los numerosos directores que desde 1984 se suceden cada dos años –mientras dura el mandato del Decano de la Facultad-, han tratado de plasmar sus propias inquietudes y conceptos de lo teatral, cumpliendo en la medida de lo posible con las circunstancias impuestas por la vía política universitaria o las fluctuaciones económicas del país. Cada uno de ellos debió afrontar los desafíos que los tiempos les impusieron: desde una constante jerarquización académica hasta la revisión permanente de los Planes de Estudio, desde los concursos efectivos de profesores hasta las restricciones presupuestarias, desde la articulación de las materias hasta la creación del Profesorado de Teatro.

Con seguridad, la creación de la Escuela de Teatro en la Universidad marcó un hito de enorme importancia en el desarrollo del teatro mendocino. Podría hablarse de "un antes y un después": un antes con aisladas inquietudes de superación del teatro como arte y un después de irradiación de la Escuela, de toma de conciencia de los avances que en el orden mundial transformaban el teatro y la inserción de egresados en los elencos independientes y oficiales, no sólo de Mendoza sino de toda la región de Cuyo.

“

En el próximo apartado analizaremos el Plan de Estudios de la Carrera de Teatro de la Facultad de Artes y Diseño de la Universidad Nacional de Cuyo.

### 7.3. El Plan de Estudios

En este apartado nos abocaremos a analizar el Plan de Estudios vigente<sup>146</sup> desde 1999 en la Carrera de Teatro de la Facultad de Artes y Diseño de la Universidad de Cuyo.

Puesto que hemos podido acceder a Planes anteriores -1976 y 1983- y que los mismos se pueden considerar como antecedentes importantes respecto del actual, creemos apropiado hacer un breve análisis de los mismos.

Recordemos que cuando la Universidad Nacional de Cuyo crea la Escuela de Teatro de la Universidad en 1949, el medio teatral de ese momento carecía de una formación teatral sistemática. Asimismo, se podía visualizar que desde el campo teatral los grupos estaban pugnando por generar un salto cualitativo tanto en la producción de los espectáculos como en el repertorio a representar.

En este sentido, con la llegada de Galina Tolmacheva a Mendoza junto con la fundación de la Escuela se crea un espacio específico para la formación sistemática y una óptica profesional del trabajo del actor que hasta ese momento no se tenía.

Lamentablemente no contamos en nuestro haber con ese primer Plan de Estudios fundacional. Sólo sabemos por expresiones de una de sus ex-alumnas -Nina Cortese- que “la Escuela fue un modelo único en el país en el momento de su creación. Su programa de estudios se componía de 4 materias esenciales: *Arte Dramático*, ***Técnica de la Voz***, *Técnica del Movimiento* e *Historia del Teatro*. La enseñanza abarcaba 3 años de trabajo intenso, en los cuales cada tema era estudiado en profundidad”<sup>147</sup>, y por Francisco Navarrete que “La Escuela contaba con muy pocos profesores, uno para *Gimnasia Rítmica*, otro para el *Estudio de la Voz*, otro en *Historia del Teatro*, el italiano Enrico Tanzi en *Escenografía* y la misma directora en *Improvisación e Interpretación*”<sup>148</sup>

Desde estas expresiones podemos afirmar, en primer lugar, que la duración de la carrera se extendía a tres años y; en segundo lugar, que para Galina Tolmacheva, o para Juan Oscar Ponferrada, -quien al decir de Navarrete fue el encargado de estructurar el Plan de Estudios- la instrucción básica de un actor debía contemplar una preparación corporal (*Gimnasia Rítmica* para Navarrete; *Técnica del Movimiento* para Cortese), una **preparación vocal** (*Técnica de la Voz* para Cortese; *Estudio de la Voz* para Navarrete); *Historia del Teatro* y una materia dedicada a la adquisición de técnicas interpretativas actorales (*Arte Dramático* para Cortese; *Improvisación e Interpretación* para Navarrete).

Al no contar con el Plan de Estudios original nuestro análisis no se puede extender más que a observar que por entonces ya estaba incluida la preparación vocal. Sólo queremos destacar que en este primer intento de sistematización se observa una división en campos específicos de formación y que en esa división está contemplado el entrenamiento vocal.

Organizando nuestro análisis en un orden cronológico, el Plan de Estudios más antiguo con el que contamos data de septiembre de 1976, donde por Ordenanza de Rectorado N° 64 se aprueba el ajuste de los Planes aprobados por Ordenanza del Rectorado N° 8/76.

Recordamos que el 24 de Marzo de ese año las Fuerzas Armadas derrocaron al gobierno constitucional de María E. Martínez de Perón<sup>149</sup> que había asumido como presidenta al fallecer su marido, Juan Domingo Perón.

De esta manera se daba inicio el llamado “Proceso de Reorganización Nacional”, uno de los períodos más sangrientos de América Latina, donde el Estado, controlado por los militares, reprimiría gravemente a la sociedad argentina y dejaría un saldo de miles de desaparecidos. En ese contexto el Rector Interventor Comodoro Ing. Héctor E. Ruiz aprobó la modificación de los Planes de Estudio de las carreras que se cursaban en la Escuela Superior de Teatro<sup>150</sup>, las que en ese momento eran dos: Teatro y Escenografía. Ambas con una duración de tres años, ofrecían el título de Actor y Escenógrafo, respectivamente.

146 Ver Anexo Universidad Nacional de Cuyo. Planes de Estudio.

147 Cortese, N. (1998) Op. cit., p. 7

148 Navarrete, J. (1998) Op. cit., p. 55 Un nuevo golpe militar de las Fuerzas Armadas derroca al gobierno constitucional e inicia una nueva dictadura militar. Los generales Jorge R. Videla (1976-1981), R. Viola (1981); L. Galitieri (1981-1982) y R. Bignone (1982-1983) se suceden en el cargo de presidente.

149 Un nuevo golpe militar de las Fuerzas Armadas derroca al gobierno constitucional e inicia una nueva dictadura militar. Los generales Jorge R. Videla (1976-1981), R. Viola (1981); L. Galitieri (1981-1982) y R. Bignone (1982-1983) se suceden en el cargo de presidente.

150 Observemos que por estos años la institución no se llamaba Escuela de Teatro como en 1949 sino Escuela Superior de Teatro.

De la lectura de este Plan se desprende que en cuanto a las Competencias Profesionales, el título de Actor las acreditaría para el ejercicio de actividades profesionales vinculadas con el rol de actor “en teatro, cine, radio, televisión y espectáculos artísticos”, “Dirección y asesoramiento de espectáculos artísticos” y el ejercicio de la docencia “en las disciplinas específicas o afines a la actividad teatral”

Para el logro de esos objetivos se estructura un Plan de Estudios compuesto por 19 materias distribuidas en tres años.

Se observa que para la adquisición y entrenamiento de aquellos aspectos vinculados directamente con el trabajo del actor se preve el dictado de asignaturas tales como *Interpretación, Expresión Corporal y Dicción e Impostación de la Voz*. Estas materias se distribuyen en cada uno de los distintos años y con diferente carga horaria.

En primer año se le asignan cinco horas semanales a *Expresión Corporal I* y cuatro horas a *Interpretación I y Dicción e Impostación de la Voz I*, respectivamente. En segundo año se destinan cuatro horas para *Interpretación II y Expresión Corporal II* y tres horas para *Dicción e Impostación de la Voz II*. Para el tercer año se fijan tres horas para *Interpretación III y Expresión Corporal III* y dos horas para *Dicción e Impostación de la Voz III*. Esto permite observar que la asignatura destinada a la formación vocal siempre tiene menor carga horaria y que a medida que se avanza en la carrera la misma disminuye aún más.

El Plan de Estudios se completa con materias vinculadas con historia de la cultura y del teatro universal, latinoamericano, argentino y cuyano<sup>151</sup>, además de *Introducción a la Escenografía, Percepción Artística* y “un taller práctico que durará todo el año lectivo (...) que será dirigido por el profesor titular y en él escenificarán las obras teatrales básicas (o parte de ellas) del programa de *Historia de la Cultura y Teatro Argentino* del año respectivo.” y que lleva por nombre *Práctica del Teatro I y II*.

Llama la atención la ausencia de materias vinculadas con la dirección teatral y la docencia teatral a pesar que en el apartado del Plan de Estudios referido a las competencias profesionales se enuncia que el título terminal acredita al egresado para desempeñarse en esos roles.

Por su parte, los contenidos mínimos estipulados para las asignaturas *Dicción e Impostación de la Voz I, II y III*, orientarían la enseñanza hacia una función correctiva:

“Tenderán mediante ejercicios a lograr la corrección de la emisión de la voz y su impostación en forma adecuada, corrigiendo los defectos articulares. Deberán aplicarse estos conocimientos a lo específicamente teatral”. Es bueno señalar que no se establece una discriminación de los contenidos mínimos para cada año de cursada.

El siguiente Plan de Estudios corresponde al dictado de la Ordenanza de Rectorado N° 12/83 de marzo de ese año. En ese momento en la República Argentina se vivía un clima distinto al de 1976. Se estaban organizando las elecciones que en el mes de Octubre de 1983 que le permitirían al radical Raúl Alfonsín acceder de manera democrática a la presidencia de la Nación.

Observando la fecha de la ordenanza es digno de destacar que la misma es previa a las elecciones nacionales, por lo cual no asumimos que el nuevo Plan de Estudios sea “fruto de la democracia”. En la ordenanza se plantean modificaciones al Plan de Estudios de la carrera de Teatro, del año 1976 analizada anteriormente.

Estas modificaciones surgirían porque “(...) en el Plan vigente se ha detectado superposiciones de contenido en algunas asignaturas, falta de adecuada graduación pedagógica en el primer año y la adecuación de ciertos contenidos necesarios para la formación integral del intérprete dramático”.

Para subsanar estas carencias se propone un nuevo Plan de Estudios que contempla la inclusión “(...) del análisis literario de una obra de teatro, la ejercitación de improvisación como base del aprendizaje teatral, las nociones de canto y danza como enseñanza complementaria de la formación actoral y la incorporación de un Seminario de Investigación como iniciación en la metodología respectiva”.

Además, se modifica la denominación de la carrera y del título que se otorga. A partir de 1983 la carrera dejaría de llamarse “Carrera de Teatro” y pasaría a denominarse “Carrera de Arte Dramático” y en vez de otorgar el título de Actor, otorgará el de Intérprete Dramático.

De los objetivos de la carrera, y a diferencia del Plan anterior (1976), se eliminan la acreditación de competencias para ejercer la docencia y la actuación en radio, televisión y cine. A su vez, se conservan aquellas vinculadas con la formación para la actuación en teatro y la dirección y asesoramiento de espectáculos artísticos.

<sup>151</sup> Historia de la Cultura y el Teatro Argentino I; Historia de la Cultura y el Teatro Universales I; Historia de la Cultura y el Teatro Argentino II y Clásicos Latinoamericanos; Historia de la Cultura y Teatro Universales II; Historia de la Cultura y Teatro Argentino III y en Cuyo e Historia de la Cultura y Teatro Universales III

Por otra parte, se agregan objetivos vinculados al desarrollo de una formación más amplia, relacionados con agudizar la capacidad crítica frente al hecho artístico, capacitarse para el trabajo en equipo y ampliar los conocimientos respecto de la cultura universal, argentina y fundamentalmente la literatura dramática.

Una de las primeras diferencias que se observan en este nuevo Plan y respecto del anterior, es el aumento de la cantidad de materias destinadas a cada uno de los años que lo componen, siendo que la duración de la carrera sigue siendo de tres años.

Tal como lo manifiestan los considerandos de la ordenanza se agregan asignaturas como *Improvisación, Aproximación a un Texto Teatral e Introducción a la Danza*. Se produce un reordenamiento y fusión de algunas materias y una división de otras –sobre todo en aquellas vinculadas con contenidos de fundamentación histórica-

Se siguen manteniendo aquellas asignaturas vinculadas específicamente con la formación del actor; es decir, las que abordan contenidos vinculados con la voz, el cuerpo y la actuación, pero con modificaciones respecto a su carga horaria. Así se observa:

<b>NUEVO PLAN – ORD. 12/83 R.</b>		<b>PLAN ANTERIOR – ORD. 64/76 R.</b>	
<b>1er. Año</b>		<b>1er. Año</b>	
<b>Cátedra</b>	<b>Cantidad horas anuales</b>	<b>Cátedra</b>	<b>Cantidad horas anuales</b>
Interpretación I	52 hs. (semestral)	Interpretación I	120 hs. (anual)
Expresión Corporal I	130 hs. (anual)	Expresión Corporal I	150 hs. (anual)
Dicción e Impostación de la Voz I	130 hs. (anual)	Dicción e Impostación de la Voz I	120 hs. (anual)
Improvisación	156 hs. (anual)		
<b>2do Año</b>		<b>2do Año</b>	
Interpretación II	130 hs. (anual)	Interpretación II	120 hs. (anual)
Expresión Corporal II	78 hs. (anual)	Expresión Corporal II	120 hs. (anual)
Dicción e Impostación de la Voz II	78 (anual)	Dicción e Impostación de la Voz II	90 (anual)
<b>3er. Año</b>		<b>3er. Año</b>	
Interpretación III	130 hs. (anual)	Interpretación III	90 hs. (anual)
Expresión Corporal III	52 hs. (anual)	Expresión Corporal III	90 hs. (anual)
Impostación de la Voz y Nociones de Canto	78 hs. (anual)	Impostación de la Voz y Nociones de Canto	60 hs. (anual)

Al agregarse *Improvisación* en primer año –con una importante carga horaria- disminuyen las horas destinadas a *Interpretación I*, la que deja de ser una asignatura anual, pasando a ser semestral. Se emparejan la cantidad de horas destinadas a *Expresión Corporal I* y *Dicción e Impostación de la Voz I*, a diferencia del Plan 1976 donde a *Dicción e Impostación de la Voz I* se le reservaba una menor cantidad de horas-

En segundo año se observa que *Interpretación II* recupera su condición de materia anual y una mayor carga horaria respecto del Plan '76, mientras que *Expresión Corporal II* y *Dicción e Impostación de la Voz II* mantienen la misma carga horaria (78 hs.) que es menos que las que se le adjudicaban en el Plan anterior.

En tercer año se observan dos modificaciones a resaltar: 1) la disminución de la carga horaria de *Expresión Corporal III* y 2) **el cambio de nombre de la materia destinada a la formación vocal** que pasa a llamarse ***Impostación de la Voz y Nociones de Canto***, con una carga horaria anual mayor a la que se contemplaba en el Plan '76-

Este cambio en la denominación se podría interpretar como un interés por complementar la preparación vocal del actor con nociones de canto y no circunscribirse solamente a la voz hablada. Suposición que se corroboraría al momento de examinar los objetivos planteados para esta asignatura: "Proporcionar conocimientos básicos para el enriquecimiento del arte dramático por medio de la inclusión del canto. Contribuir, a través del canto, a la formación artística de la voz".

El medio por el cual se lograrían estos objetivos sería a través de "(...) ejercitación por medio de la vocalización, lectura salmodiada. Distintos estilos de interpretación: canción, balada, tango."

En lo que respecta a *Dicción e Impostación de la Voz I* y *II* se observa una mayor especificación de contenidos para cada año de la carrera, pero con objetivos comunes: "Aprender a utilizar correctamente los órganos que intervienen en la producción de la voz y en la articulación de la palabra. Formar conciencia de la importancia de la voz en el actor y sus posibilidades expresivas. Desarrollar un sentido estético del sonido vocálico".

De la interpretación de los contenidos definidos cada año se desprendería que en primer año se busca básicamente que el alumno mejore su emisión en aspectos tales como la coordinación fono-respiratoria, impostación y articulación, sin hacer mención a la aplicación de estos conceptos en un trabajo expresivo posterior y se destinaría para segundo año la práctica de la emisión de la voz en relación con "estados psíquicos determinados, la interpretación, expresión corporal y el gesto".

Finalmente analizamos la Ordenanza N° 23 de Marzo de 1999, referida a la propuesta de modificación del Plan de Estudios de la carrera de Arte Dramático y su nueva denominación como Licenciatura en Arte Dramático.

En los considerando de la ordenanza se observa que la modificación de Plan de Estudios y de la denominación de la carrera se realiza sobre un Plan aprobado en 1989 y puesto en ejecución en 1990<sup>152</sup>, al cual no hemos tenido acceso.

Las razones que se explicitan para producir estas modificaciones son, entre otras, porque el Plan anterior no se adecuaba a las disposiciones ministeriales en cuanto a carga horaria, duración de la carrera, titulación, alcances, etc. y por la necesidad de la institución de redefinir el perfil profesional del egresado en virtud de cambios producidos en el medio: "(...) se hace indispensable redefinir el perfil profesional según los requerimientos y necesidades del medio, por haberse producido cambios en la sociedad, a raíz de los avances científicos, tecnológicos y las condiciones socio económicas imperantes".

Así, la Comisión designada para tales efectos propone "(...) incorporar asignaturas, actualizar los contenidos y legitimar aquellos que han sido incluidos de hecho en el Plan de Estudios vigente. Esto implicaría una reorganización conceptual y metodológica de las materias específicas que busque como resultado el mejoramiento de la calidad y la oferta educativa"

En virtud de lo expresado se observa que la duración de la carrera se ha ampliado a cuatro años y que el objetivo que persigue es formar Licenciados en Arte Dramático.

Esto implica, según se puede inferir de los rubros incluidos en la formulación formal del Plan de Estudios bajo los títulos "Puestos de trabajo para los que se prepara al egresado"; "Objetivos de la carrera y ciclos" y "Alcances", que la carrera apuntaría a formar un actor que, como integrante de equipos interdisciplinarios, se convierta en un investigador-experimentador de nuevas posibilidades expresivas y que, sin perder de vista el contexto donde se inserta a trabajar, pueda "Cumplir funciones de animador socio cultural".

152 Artículo 5º: - Solicitar al Consejo Superior la derogación progresiva de la ordenanza N° 36/87-C.S. y de la ordenanza N° 14/89-C.D. ratificada por ordenanza N° 13/90-C.S.

Cabe destacar que por la misma época la Facultad de Arte ha diseñado y aprobado el Plan de Estudios de una carrera de Animador Socio Cultural, que luego fuera desactivado.

Para el logro de estos objetivos se plantea un diseño curricular que incluye 35 materias dictadas a lo largo de cuatro años. En cada uno de estos años se desarrollarían asignaturas anuales y semestrales con diferentes cargas horarias.

De la lectura de los objetivos y contenidos propuestos para cada una de las materias que contempla el Plan de Estudios se observa una intención de abordar la formación del actor desde múltiples perspectivas.

Así, se establece un conjunto de asignaturas que podríamos entender como específicas para el ejercicio de la profesión: *Actuación I, II, III y IV, Técnicas Corporales I, II y III; Técnica Vocal I, II y III; Improvisación I y II, Maquillaje*; otras vinculadas con la formación histórico cultural, como *Historia del Teatro y la Cultura Universales I, II y III; Historia del Teatro y la Cultura Argentinos I, II; Análisis del Hecho Teatral* y otras que aportarían conocimientos sobre dinámica grupal –*Psicología y Dinámica Grupal*-, gestión y producción de espectáculos –*Diseño del espacio escénico, Gestión y Producción de Espectáculos; Dramaturgia; Seminario de Investigación; Práctica Profesional*- y espacios destinados a la práctica actoral –*Taller de Práctica Escénica I, II y III*-

También se observa un marcado interés por integrar los distintos saberes provistos por cada una de las cátedras. Así, los Talleres de *Práctica Escénica I, II y III* apuntan a la “(...) aplicación concreta en forma conjunta de todos los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas en el cursado de las distintas cátedras, con una dinámica determinada por la conjunción de aportes para la construcción cooperativa de la propuesta”. Para ello se propone la realización de una producción teatral al fin del cada año lectivo de la carrera.

Por su parte, en la asignatura *Práctica Profesional* el alumno deberá acreditar 128 hs. de práctica profesional o bien la “pasantía en un elenco profesional de reconocida y probada trayectoria en instituciones específicas, o ser proyectos de autogestión” De esta forma se intentaría, desde la propuesta curricular, que el alumno vivencie la experiencia de trabajar como actor dentro de un elenco profesional o a partir de asumir el desafío de autogestionar sus propios proyectos.

Si acordamos que la adquisición de técnicas de actuación, corporales y vocales procederían del conjunto de materias de formación básica del actor –o las más instrumentales a los fines de su profesión- debemos señalar que el Plan de Estudios vigente plantea cuatro años para *Actuación y Técnicas Corporales* y tres años para *Técnicas Vocales*. A este conjunto de materias deberíamos sumar *Improvisación I y II* como asignaturas que utilizarían la improvisación “(...) como herramienta específica de la investigación del actor”

Para todas estas materias se establece un régimen anual de cursada, destinándoseles 192 hs. anuales a *Actuación I, II, III y IV* e *Improvisación I* y 96 hs. anuales al resto.

El marco teórico que sustentaría el trabajo en las cátedras de *Actuación* se basaría en la propuesta de trabajo elaborada por Constantin Stanislavski. Esta suposición se basa en la identificación de los contenidos mínimos enunciados en el Plan, tales como “El “sí mágico” y las circunstancias dadas”, “Línea de pensamiento y línea de acción” para *Actuación I* o “Sistema Stanislavski. Profundización e investigación del trabajo del actor en el MAFF: método de las acciones físicas fundamentales” para *Actuación II*.

También se observa un complejización de los conceptos desarrollados por el maestro ruso a medida que el alumno avanza en su formación. Se buscaría en los primeros años que el alumno incorpore la noción de estructura dramática para ser aplicadas tanto en poéticas naturalistas, como no naturalistas.

Hay un particular interés porque el estudiante “Comprometa sin dificultad el “yo” en una situación de ficción, logrando una conducta orgánica y creíble teniendo conciencia de las dificultades personales, para desde allí, lograr la composición de un personaje”.

Por lo tanto se propone partir desde el “yo” del alumno yendo progresivamente hacia la composición del personaje. En este recorrido, el uso del “sí” mágico de Stanislavski aparecería como una puerta de entrada a la ficción de una situación. Al trabajo sensorial y emotivo se le sumaría más adelante la acción física como modificadora de la relación entre los personajes y la escena. Así, se estarían empleando las dos partes del “método” de Stanislavski: el trabajo sobre las memorias sensitivas y emotivas y el método de las acciones físicas.

Ahora bien, todo este desarrollo técnico sería aplicado en un primer momento en textos dramáticos enmarcados dentro de una estética realista-naturalista para luego comenzar a alejarse hacia “poéticas de ruptura”.

Debemos destacar la importancia que se le otorga a la improvisación en este Plan de Estudios. No se la toma como una técnica de indagación en la escena, la que podría ser utilizada al interior de la cátedra

de *Actuación*, sino como un elemento de gran importancia dentro de la propuesta de formación actoral. A tal punto que se le destinan dos materias específicas con una duración anual de tres horas semanales.

De la lectura de los contenidos propuestos se desprende que, además de trabajar la desinhibición y el desarrollo de la creatividad, se apunta al “Entrenamiento de los órganos de atención. Velocidad y reflejos” en el marco de una situación dramática donde, al igual que en *Actuación*, se toman conceptos de la teoría de Stanislavski: “el espacio y el cuerpo como estímulo creativo y el juego dramático en función de las circunstancias dadas específicas.” Asimismo, en el Segundo Año de *Improvisación* se propone trabajar “Composición de personaje.”

Este contenido, entendemos, es uno de los elementos centrales del trabajo del actor. Es por ello que se observa que en el presente Plan de Estudios es abordado desde distintas cátedras en distintos años de la carrera.

Está presente dentro de los objetivos y contenidos de las cuatro Actuaciones; es uno de los objetivos principales en *Técnicas Corporales II* –“La construcción corporal del personaje”- y, se espera que las asignaturas de *Técnicas Vocales* apunten entre sus propósitos a “Reconocer y manejar la voz como recurso fundamental en la caracterización de personajes trabajando” específicamente este contenido en *Técnicas Vocales II*.

Así, en *Actuación, Improvisación y Técnicas Corporales y Vocales* se propone proveer al alumno de técnicas que le servirían, entre otras cosas, como base metodológica para la composición de personajes. Personajes que luego serán puestos en relación con los demás elementos que componen la puesta en escena, en pos de un determinado resultado estético.

En este sentido, en el Plan se puede vislumbrar la intención de trabajar en los primeros años de la carrera estéticas más cercanas a la cotidianeidad del alumno, como son el realismo y el naturalismo y luego avanzar hacia “estéticas de ruptura” o teatro “no naturalista”. Suposición que se confirmaría cuando observamos que en *Actuación III* se plantea “La resolución en escenas realistas, naturalistas y de ruptura” y la “Resolución y caracterización de personajes logrando una actuación veraz en función de sí mismos, las circunstancias y la estética”.

Por su parte, observa que *Técnicas Corporales, Vocales e Improvisación* acompañarían esta propuesta de graduación de contenidos en el abordaje de distintas estéticas.

En *Técnicas Corporales*, luego de un primer año donde se busca que el alumno reconozca su esquema corporal –a partir de un trabajo sensorio-perceptivo-, en el segundo semestre de segundo año se incorpora el trabajo corporal en función de coreografías y un trabajo sobre “Teatro No Naturalista: coreografías no convencionales de escasa verbalización. Acrobacias. Saltos y caídas”. Para el tercer año se pone el acento en técnicas de danza aplicadas al trabajo del actor y en cuarto año se propone realizar un trabajo más vinculado con lo que se denomina actualmente “dramaturgia del actor”, a partir de contenidos como: “El lenguaje corporal en la construcción de la dramaturgia. El cuerpo como comunicador de imágenes. Improvisación y composición. Producción de materiales en forma de secuencias corporales y gestuales”.

En cuanto a los objetivos planteados para *Técnicas Vocales I, II y III* se orientarían, por un lado, a que el alumno logre “manejar la voz hablada y cantada desde el punto de vista expresivo” para luego ser aplicada “(...) como recurso fundamental en la caracterización de personajes” y; por otro, a que desarrolle “la conciencia vocal”, de tal manera que optimice su utilización, y prevenga futuras alteraciones”.

Para el logro de estos objetivos se observa una complejización creciente de los contenidos propuestos para ser trabajados en cada año. Así, en *Técnicas Vocales I* -primer año- se partiría de comprender la voz como un fenómeno sonoro que incluye al cuerpo en su totalidad y que requiere adecuaciones respiratorias, resonanciales y de proyección espacial en función de la actividad teatral. Respecto del desarrollo y la aplicación expresiva de la misma el Plan sólo menciona contenidos de índole general como: “Aspectos expresivos de la voz”, “Cualidades de la voz” o “Gesto y voz”.

En segundo año –*Técnicas Vocales II*- se vislumbran mayores definiciones respecto de la aplicación expresiva de la voz. Se menciona concretamente “El compromiso de la voz en la construcción de personajes” sin especificar estilos ni poéticas. Indefinición que se repite cuando se expresa “Voz y habla para distintos estilos de actuación teatral” y “Puesta en escena y voz”. En cambio, se deja claramente explicitado que durante segundo año se deberá abordar la voz cantada a partir del contenido “Iniciación a la voz cantada”.

Por su parte, *Técnicas Vocales III* deberá profundizar el entrenamiento vocal tanto en la voz cantada como hablada, buscando una ampliación de las posibilidades expresivas del alumno. El desarrollo de “(...) las posibilidades expresivas de la voz cantada” y la búsqueda de un “Uso no convencional de la voz” se proponen para permitir que el alumno adquiera una mayor “Plasticidad vocal”. El entrenamiento en un uso no

convencional de la voz implicaría, entre otras cosas, la “Asociación y disociación corporal-vocal: compliancia y resistencia energética corporal en función fonatoria” y “Voz cantada y coreografías”.

## 7.4. Los programas de cátedra

Como tal como hemos manifestado en párrafos anteriores, la formación vocal del actor en la Licenciatura en Arte Dramático de la Facultad de Artes y Diseño está organizada a lo largo de tres años. Son tres materias anuales que, según los objetivos generales planteados en el Plan de Estudios, se orientarían a que el alumno maneje su voz como un recurso fundamental en la caracterización de personajes, maneje la voz hablada y cantada desde el punto de vista expresivo y que desarrolle su “conciencia vocal” como una manera de optimizar su uso, previniéndolo de futuras alteraciones.

A su vez, y en consonancia con estos objetivos se desprendería del Plan que la adquisición de estas habilidades serían puestas tanto al servicio de poéticas realistas-naturalista como de “ruptura” o “no-naturalista”.

Es por ello que si analizamos las tres materias en un eje cronológico y tomando en cuenta los contenidos mínimos que el Plan de Estudios establece para cada año, podríamos suponer que el trabajo propuesto en *Técnicas Vocales I* se podría dividir en dos grandes etapas: una primera que buscaría que el alumno identifique y reconozca las características de su propia voz y; una segunda de aplicación de esa voz a la escena. Un Segundo Año donde, a partir de los conocimientos adquiridos en Primer Año, se buscaría la aplicación de esa voz en la construcción de personajes. Y un tercer año donde el interés estaría centrado en ampliar las posibilidades expresivas de la voz a través del canto y del entrenamiento de un uso no convencional de la misma.

Por lo tanto, sin perder de vista que las propuestas del Plan son la base para planificar un curso, que esa planificación tiene en los programas una primera concreción y que para ello el docente realiza un proceso de reelaboración de los contenidos expresados en el Plan y define una metodología de trabajo, en este apartado analizaremos las propuestas didácticas elaboradas por lo docentes para las asignaturas *Técnicas Vocales I, II y III*, observando los aportes de los docentes a la construcción concreta de la propuesta de trabajo con los alumnos.

“

En el siguiente apartado analizaremos las propuestas didácticas elaboradas por los docentes para las asignaturas *Técnicas Vocales I, II y III*, observando los aportes de los docentes a la construcción concreta de la propuesta de trabajo con los alumnos.

## 7.4.a. Técnicas Vocales I

Dentro de la formación vocal que propone la Facultad de Artes y Diseño para su carrera de Licenciado en Arte Dramático, *Técnicas Vocales I* es el primer acercamiento del alumno a las herramientas técnicas específicas de entrenamiento de la voz.

La docente,<sup>153</sup> desde su aspecto formal, ha elaborado una propuesta pedagógica que presenta: un marco teórico referencial donde se explicitan los supuestos desde los cuales parte para organizar su trabajo; objetivo general y expectativas de logro de la cátedra, enunciación de objetivos específicos por unidad, contenidos a trabajar en cada una de ellas y una breve descripción de la metodología de trabajo, así como criterios de evaluación y bibliografía.

De la lectura de su marco teórico referencial se desprende que la cátedra considera que el alumno trae al momento de ingresar a la carrera un cuerpo y una voz que conoce y reconoce a partir de un uso cotidiano. Pero la actividad teatral implica hacer un uso de estos elementos de un modo que excede lo cotidiano y para ello, antes de generar cualquier propuesta de entrenamiento, se hace indispensable, para la docente, que el alumno conozca y re-conozca lo que va a ser su instrumento de trabajo: su cuerpo (con su voz, emociones, historia personal, energía).

En consonancia con esta concepción, la cátedra plantea al alumno un primer momento de autoconocimiento, de descubrimiento de sus fortalezas y debilidades, miedos e inhibiciones. El abordar de manera conciente las dificultades le permitirá superarlas y desarrollar sus potencialidades para la “expresión en todos los planos: físico, emocional, mental y de su entorno.”

Con respecto a lo vocal se percibe una mirada integral de la misma, es decir como parte indisoluble de todo el ser. En este sentido considera que la voz es como un barómetro “donde se perciben los estados anímicos, emocionales energéticos.” Es por ello que se la aborda desde el autoconocimiento, al autoescucha y reconocimiento de bloqueos, inhibiciones y desde allí, “con la vivencia conciente encontrar la armonía corporal-vocal-energética que permite manejar la voz de un modo saludable y pleno de acuerdo a la necesidad y circunstancia”.

Se buscaría, por tanto, un proceso de trabajo que genere un aprendizaje de estrategias, a partir del cuerpo, de las funciones básicas de la voz integrando progresivamente el sonido, la voz, y el texto enmarcado en situación de comunicación, favoreciendo el trabajo interdisciplinario con las cátedras de *Actuación I y Expresión Corporal I*.

Puesto que en el Marco Teórico Referencial no están explicitadas las líneas teóricas que sustentarían esta propuesta de trabajo, se lo consultamos a la docente en una entrevista que le realizáramos:

**Rubén Maidana: ¿Cómo se propuso la formación del alumno? Silvia Luna:** Quizás desde la búsqueda mía. En que primero tenía que encontrar el alumno su propia voz y para encontrar su propia voz, aprender a escucharse y; para poder escucharse primero tiene que sentirse. Como ser humano, como persona. Y que no es solamente un cuerpo, que no es solamente movimiento, que no es solamente voz. Que hay un hilo conductor en eso, que a veces predomina una cosa, que a veces predomina la otra. Esa es mi mayor preocupación. **Rubén Maidana: Por lo tanto el trabajo se centra en el autoconocimiento. Silvia Luna:** En la primera etapa, el primer semestre,

<sup>153</sup> Al ser consultada sobre su formación profesional la profesora comenta: “**Silvia Luna:** Yo soy fonoaudióloga y pensaba especializarme en rehabilitación neurológica. Es más, apenas me recibí me puse inscripta a parálisis cerebral, en ese tipo de materias. Después que me recibí yo trabajaba en un instituto, trabajando con niños autistas. Pero, cuando uno empieza a trabajar con pacientes con distintas problemáticas comencé a percibir que no todo pasaba por una rehabilitación técnica. Yo lo que notaba que la dificultad estaba pasando por una dificultad para expresarse, de no poder expresarse. Entonces el tema mío empezó a transformarse en muy poco tiempo, más que en un problema de rehabilitación en un tema de comunicación. Empecé a buscar cosas no formales que me ayudaran a trabajar esto que yo veía. Trabajar otros canales, otras vías comunicación. La primera respuesta la obtuve al concurrir en el año ‘80 a un congreso sobre niños con capacidades diferentes. Ahí vi a María Fux, que hace danza-terapia con un trabajo donde hacía bailar a niños sordos. Eso me emocionó tanto que me di cuenta que ella había encontrado otra vía de comunicación. Ella había encontrado otra vía que era la sensibilidad, la sensibilización, que eran caminos que no tenían palabras, encontrar en cada persona algo que la hacía expresarse. Al volver a Mendoza busqué a alguien que hiciera algo parecido. Me encontré con Enriqueta Martínez, que es bailarina, que estaba terminando la carrera de psicología, también era profesora de deficientes, o sea que tenía toda la formación neurológica, artística, y que había sido discípula de Patricia Stokoe y de María Fux. Y empecé a tomar clases con ella. Fue mi primera maestra. Luego ella se fue a España y encontré a otra persona con la que pude continuar la misma línea de trabajo que es Paula Sinay. Ella trabaja actualmente en la Facultad dictando Expresión Corporal I y II y fue discípula de Patricia Stokoe. Así desde 1992 soy alumna de Paula. Siguiendo en esta línea de expresión corporal he hecho cursos de eutonía, soy Master en Yoga y ahora estoy trabajando con la técnica de Feldenkrais. Desde lo vocal he estado en coros. Estuve en un coro, que acá inició todo un movimiento que acá se llamó “Canta Pueblo”. Pero siempre desde lo chiquitito porque yo no tengo gran voz, ni tampoco me interesa el preciosismo en la voz, digamos. Me interesa el expresar desde adentro. Eso sería lo que a mí me motiva.” (Entrevista N° 2)

pero luego todo eso lo tienen que poner en juego en la escena. Desde ellos. Ya que en primer año no se trabaja composición de personajes. **Rubén Maidana: ¿Y cuáles serían los sustentos teóricos en los cuales te basas para organizar tu propuesta de trabajo?** **Silvia Luna:** Vienen de varios lados. Hay una fuerte presencia del trabajo con el cuerpo. A partir de lo que yo he trabajado de sensopercepción con Paula Sinay. Siempre he estado especializándome en eutonía, yo tengo el master en yoga, he hecho cursos y módulos. He viajado a Buenos Aires para hacer eutonía. Ahora hace ya tres años que vengo haciendo un trabajo de Feldenkrais. A eso le sumo mis conocimientos de Foniatría... Pero no estoy atada a una única línea de trabajo. Voy usando a partir de los objetivos. (Entrevista N° 2)

Por lo tanto, a partir de estos supuestos teóricos la docente se plantearía como objetivo general que el alumno “Se apropie de la mayor cantidad de técnicas que le brinden un mayor aprovechamiento de su instrumento corporal y vocal y disponibilidad de su energía”. Para el logro del mismo se propone un abordaje teórico-práctico donde continuamente se pase de la vivencia a la conceptualización y viceversa.

En virtud de la entrevista realizada a la profesora, podemos inferir que parte de suponer un proceso de enseñanza/aprendizaje que se podría dividir en tres momentos o etapas. Una primera donde, a partir de las actividades propuestas, el alumno puede reconocer sus capacidades y dificultades; una segunda de enseñanza de determinadas técnicas; y una tercera de aplicación de estas en un trabajo teatral.

Así, esta lógica de trabajo la llevaría a organizar un programa en cuatro unidades, donde las dos primeras estarían centradas en un trabajo de autopercepción y autoreconocimiento corporal y vocal, una tercera donde se trabajaría las posibilidades expresivas de la voz y; una cuarta de aplicación de la voz para la escena.

La división del programa en cuatro unidades respondería –según inferimos de la entrevista- a requerimientos de tipo formal, pues considera que el aprendizaje no se va produciendo de manera lineal, como sumatoria de técnicas. Es por ello que, por ejemplo la actitud de escucha, de percibir y percibirse – como está su cuerpo, su voz, su respiración, su energía, qué le produce determinado ejercicio a nivel físico, emocional, vocal- estaría presente en todas las unidades y no sólo en las dos primeras donde se enunciarían contenidos vinculados con la respiración y la postura corporal.

En párrafos anteriores mencionábamos que todo el trabajo planteado en *Técnicas Vocales I* se ajustaría a una lógica que presentaría tres grandes momentos: reconocimiento, desarrollo y aplicación. Por ello, en un primer momento, se apuntaría a que el alumno reconozca su respiración, sus tensiones, su fonación, su capacidad de aire, su postura corporal, su dicción y proyección, su expresión vocal y corporal. Luego, se buscaría la respiración más adecuada para el trabajo actoral; la incorporación de técnicas específicas para eliminar tensiones corporales y mejorar la postura corporal; obtener una fonación correcta para no lesionar su aparato fonador, lograr desinhibición corporal y vocal para estimular la creatividad, entre otros. Finalmente se aplicarían todos esos aprendizajes a la voz en escena.

Puesto que para esta docente el cuerpo es el pilar fundamental desde donde trabajaría el resto de los contenidos, creemos conveniente analizar las Unidades N° 1 “Como se produce la voz y la respiración” y la N° 2 “La relajación y la postura” en forma conjunta.

El abordaje del cuerpo se haría básicamente desde los postulados de la *Expresión Corporal*<sup>154</sup> que fueran desarrollados por Patricia Stokoe. De la misma manera que en el trabajo de esta profesora se integran investigaciones y aportes de otros maestros corporalistas como Gerda Alexander –Eutonía-, Moshe Feldenkrais o disciplinas orientales como el Yoga; la docente de *Técnicas Vocales I* incorpora en su trabajo, además de la propuesta de Stokoe, nociones del Tai Chi; Yoga y el concepto de escucha de Murray Schafer.

A través de posturas corporales tomadas del Yoga –las denominadas *asanas*-, o las posturas de control de Gerda Alexander –Eutonía- o las que propone Feldenkrais, la docente iría trabajando en el alumno un autoconocimiento corporal que incluye aspectos respiratorios, fonatorios, energéticos y emocionales.

<sup>154</sup> Patricia Stokoe, bailarina argentina de sólida formación en danza clásica y contemporánea, ha desarrollado en Argentina una línea de trabajo corporalista denominada por ella como *Expresión Corporal*. Stokoe define a la *Expresión Corporal* como la danza al alcance de todos, entendiendo por danza al conjunto de movimientos de todo el cuerpo o partes de él, ordenados rítmicamente y acordes con alguna motivación individual o grupal, que expresa emociones, sensaciones, sentimientos, ideas o situaciones. Parte de considerar al hombre como unidad cuerpo/mente indivisible y su posibilidad de desarrollo a través del autoconocimiento. La sensibilización y liberación del movimiento psico-motriz influyen sobre el nivel afectivo del individuo. A medida que éste profundiza en el trabajo adquiere mayor confianza en sí mismo y en sus posibilidades de relacionarse con el entorno. Toda la técnica desarrollada por Stokoe gira en torno a tres conceptos básicos: *sensación, percepción y movimiento*. El desarrollo de las capacidades sensitivas y perceptivas del individuo logrará, a través del movimiento corregir y mejorar la relación con su entorno y consigo mismo. Los conceptos de sensación y percepción se encuentran fusionados en una técnica del movimiento denominada *Sensopercepción*. Esta técnica sistematiza y hace consciente el proceso de autoconocimiento llevado a cabo por el individuo, a partir de diversos principios, trabajando siempre con la unidad cuerpo-mente del hombre.

Como hilo conductor de todas estas actividades buscaría inculcarle una actitud de “escucha”, de estar atento, receptivo a las señales que emite el cuerpo y utilizaría la interrogación como estrategia para hacer conciente ese “estar del cuerpo”. Sintéticamente, la profesora lo explica así:

**Silvia Luna:** Generamos una postura del yoga, por ejemplo, hacemos una Cobra, El Arado o un Saludo al sol y les pregunto ¿Qué requerimiento respiratorio real hay en esa posición? ¿Cómo me siento en esta posición? ¿Me gusta, no me gusta? ¿Cómo siento mi energía? ¿Qué me genera a nivel emocional? ¿Alegría, angustia? ¿Cómo escucho mi sonido en esta posición? ¿Cómo escucho mi voz en esta posición? O tal vez no planteo una postura de yoga, simplemente nos hacemos un “bollito” en el piso y desde esa posición nuevamente la interrogación ¿Qué pasa con el aire? ¿Qué pasa con la voz? ¿Cómo siento mi columna? ¿Tengo ganas de estar apretado o tengo ganas de expandirme? ¿Esto me da tristeza? ¿Qué imágenes empiezan a aparecer a partir de esta postura? De ahí podemos pasar a la postura opuesta y nuevamente la interrogación ¿Estoy cómodo en esta posición? ¿Cómo está mi respiración, mi voz, energía, etc.? Así voy trabajando muchos contenidos de forma interrelacionada”. (Entrevista N° 2)

En este extracto de la entrevista se puede observar que hay una intención clara de que el alumno tome conciencia de su cuerpo de manera integral, puesto que sólo conociéndolo podrá identificar sus dificultades. En el abordaje de las mismas vuelve a aparecer la figura de la docente como facilitadora de herramientas. Primero, identificando en cada uno sus dificultades y, luego, sugiriéndole posibles ejercicios para solucionar los problemas. Parte de este procedimiento es explicado por la docente:

**Silvia Luna:** Por empezar, la primera clase del año yo les hago una especie de fichita. Quizás me demoro la primera y segunda clase porque hay una lectura grupal, una cuestión grupal, y una parte que necesito individual de por lo menos 10 minutos. Ahí escucho su voz y así me voy dando cuenta si hay dificultades. Les hago una mirada respiratoria global; postural global. Localización de tensiones. Ver si cuando hablan llevan el cuello hacia delante o no. A partir de hacerles leer algunas cosas me doy cuenta si hay problemas de dicción. Entonces los primeros días ya saben que hay cosas que van a tener que trabajar durante el año. Además lo voy informando calse a clase. Y ellos lo tienen que anotar en sus carpetas de prácticos. A medida que van pasando las clases voy haciendo señalamientos del tipo este ejercicio que hicimos hoy te viene fantástico a vos que tenías tal cosa, este otro te viene bien a vos que tenías tal otra. Con esto voy buscando que vayan sabiendo que deben trabajar y como lo deben mejorar, así cuando en Octubre me tienen que mostrar su entrenamiento personal éste esté armado en función de sus particularidades” (Entrevista N° 2)

Puesto que para esta concepción de trabajo la voz sería un reflejo del estado del cuerpo, el que cada alumno pueda identificar sus tensiones y aprenda a eliminarlas será de vital importancia para encontrar una postura eutónica; es decir, ni hipotónica ni hipertónica, sino equilibrada.

La búsqueda de esta postura eutónica se podría dividir en actividades que apuntarían hacia la relajación y hacia la postura, conceptos que están íntimamente relacionados, pues un cuerpo con exceso de tensión producirá modificaciones posturales y, por ende, respiratorias, fonatorias y energéticas.

Con respecto a la relajación, además de un abordaje teórico, el centro estaría puesto en la vivencia de los ejercicios. Estos se podrían agrupar en aquellos que buscarían una relajación global o una diferenciada. La primera, como su nombre lo indica, apuntaría a una relajación general de cuerpo y su realización llevaría más tiempo. La diferenciada relajaría determinadas zonas del cuerpo como, por ejemplo, cuello y hombros, cintura escapular, estructuras estomatognáticas (cara, lengua, labios y musculatura perilaríngea) y se efectuaría en menos tiempo.

**Silvia Luna:** Quiero que les quede claro qué es una relajación global, donde puedo tomarme todo el tiempo del mundo, poner música y relajar todo el cuerpo y lo que es una relajación diferenciada donde tal vez dentro de diez minutos tengo salir a escena y a lo mejor lo único que alcanzo a hacer es algo de relajación de cuello y hombro. Y que aprovechen. En qué momentos puedo aprovechar una hermosa relajación que me va a ir manteniendo bien y cuando tengo el ya, tenés que salir y entonces saber que puedo hacer (Entrevista N° 2)

Con respecto a postura “Lo voy uniendo a lo que está dando Paula Sinay en *Expresión Corporal I* porque ella también empieza con postura. Entonces para tener un léxico común. El enraizamiento de las piernas, el sacro en línea de plomada al piso, la línea de mollera al cielo” (Entrevista N° 2)

Así, partiendo del concepto que la postura es dinámica, se buscaría un buen apoyo plantal – enraizamiento- y liberación de la zona alta. El logro de esta disociación, según la profesora, va a permitir que el alumno gane en seguridad vocal, puesto que tendría una buena base de sustento y podría indagar más adelante distintos volúmenes y resonancias. Para el logro de este objetivo comienza trabajando la toma de conciencia de los pies –incluso utilizando si es necesario masajes reflexológicos- y la fuerza en las piernas a partir de ciertas posturas del Yoga o el Tai Chi como son la *postura del jinete*. Este tipo de posturas trabajan sobre el enraizamiento no rígido de la zona inferior del cuerpo y la fluidez de la zona alta.

La indagación y el entrenamiento de los aspectos expresivos de la voz son abordados en la Unidad Tres. Así, conceptos como volumen, tono, timbre y duración son indagados tanto en la emisión de sonidos como de palabras. Además del desarrollo expresivo se buscaría la inteligibilidad del mensaje y para ello es importante identificar la posición articulatoria de las consonantes y su ejercitación. En la entrevista realizada la docente nos comentaba que no profundiza demasiado en el trabajo sobre la articulación de los fonemas y que ha delegado esta labor en la profesora de segundo año.

**Silvia Luna:** Todo lo que tiene que ver con la ubicación articulatoria se lo dejo a Silvia Zirulnik. De cualquier manera yo les doy un poquito, sí. Porque sino no van a entender el tema de la dicción. Una presentación de las vocales, consonantes, el punto de articulación, ahí es donde les hago ver a cada uno las dificultades de dicción que tienen. Lo que podrían trabajar, porque les doy unos ejercicios articulatorios. Y después jugamos con textos sobre todo donde aparezcan las “s” por ejemplo, las “rr”, donde generalmente aparecen los problemas. O uno de los grandes problemas que tenemos acá por el regionalismo es que nos comemos las “s”, la última sílaba, la última sílaba se cae, en general. Entonces, a partir de eso empezamos a trabajar un poquito. (Entrevista N° 2)

El abordaje de los textos se realizaría de dos maneras: 1) utilizando los materiales que se estarían trabajando en la asignatura de *Actuación I* y; 2) desde textos propuestos por la cátedra. En el primer caso, los alumnos mostrarían sus propuestas y desde la cátedra de *Técnicas Vocales I* se les harían sugerencias y modificaciones desde una mirada técnico-vocal: adecuar la respiración a la puntuación, evitar una emisión con esfuerzo, mejorar la dicción o la proyección, entre otros.

En cuanto a los textos propuestos por la cátedra, se los indagaría a partir “(...) del juego, la búsqueda de la expresividad desde el juego corporal, la liberación de la voz, sacar sonidos, descontextualizar los textos, cambiarles los tonos, desestructurarlos, jugar a eso.” (Entrevista N° 2)

El objetivo de la última unidad se vincularía con el desarrollo expresivo del cuerpo y la voz en función de la escena. Para ello se propondría trabajar juegos corporales-vocales que ayuden al alumno a desarrollar su gama tonal, desinhibir su voz con respecto a la resonancia, musicalidad, proyección y duración. Partiendo desde el cuerpo se propondrían posturas que faciliten la aparición de distintas resonancias y tonos. “Partimos del cuerpo. Hay determinadas posiciones que facilitan la aparición de tonos agudos, otras los graves. Luego se puede proponer lo contrario, que en posiciones que facilitan la aparición de un tono proponerles que indaguen el opuesto. Primero son sonidos, después es la palabra y después es el texto.” (Entrevista N° 2)

Para lograr una emisión de los textos donde se observe una integración de cuerpo, voz y energía, se apelaría a la música como estímulo facilitador. Se comienza con la escucha de grabaciones de distintos géneros musicales –por ejemplo canto gregoriano, música étnica con fuerte base rítmica de tambores-. Luego se les propone a los alumnos marchas y caminatas que reflejen lo que estas grabaciones le han producido. A continuación se emiten los textos en forma individual y luego en forma de diálogos.

**Silvia Luna:** Parto de considerar que cada tipo de música predispone al cuerpo de diferentes manera. Primero comienzo con la escucha. Les pongo un tema de canto gregoriano, o de monjes benedictinos donde los coros presentan una gran variedad de tonos, o algún tema de la banda sonora de la película Amistad de Spielberg, por ejemplo. Y después les pregunto por donde pasaron esas voces, si registraron que les producen a nivel corporal. Luego nos ponemos en movimiento  
**Rubén: Pero ¿cómo seleccionas la música? ¿A partir de lo que te genera a vos? Silvia Luna:** Un poco de lo que me genera a mí y testeando en las clases. Si hemos trabajado un tema con

preponderancia de graves, que estimulan la pelvis, al decir el texto éste sale con esa impronta, como más denso, más pesado. Si hemos trabajado un tema que estimule el pecho sale como más positivo. (Entrevista N° 2)

Como cierre de la cursada y a modo de evaluación los alumnos deberán presentar una rutina de entrenamiento de acuerdo a sus particularidades fundamentando la elección de los ejercicios. Por su parte el trabajo expresivo vocal es evaluado en conjunto con la cátedra de *Actuación I*.

## 7.4.b. Técnicas Vocales II

Cuando analizamos el programa de *Técnicas Vocales II* observamos que la profesora<sup>155</sup> iniciaría su trabajo a partir de los aprendizajes impartidos en *Técnicas Vocales I*.

Para una materia anual, el programa está estructurado en cinco unidades, donde las dos primeras están destinadas a la adquisición de herramientas técnicas vocales para la composición de personajes, una tercera donde se trabajaría la vinculación entre voz y emoción; una cuarta de aplicación de los conocimientos adquiridos a la composición de personajes y una quinta de introducción a la voz cantada.

Desde lo formal, el programa presenta un marco teórico referencial donde se explicitan los fundamentos y propósitos de la propuesta de trabajo; expectativas de logro divididas en competencias intelectuales, prácticas y sociales; detalle de contenidos conceptuales y procedimentales por unidad; un apartado denominado “estrategias de enseñanza” donde sucintamente se explicita la metodología de trabajo; criterios de evaluación y promoción; condiciones de regularidad y bibliografía.

En su marco teórico referencial la docente asume que el alumno que comienza a cursar el segundo año de *Técnicas Vocales* ya posee determinados conocimientos que le permiten identificar aspectos positivos y negativos del uso de su voz.

Por lo tanto, para el segundo año retomará contenidos trabajados en el primer año pero hará un mayor hincapié en determinados aspectos del habla. Así, ciertas dificultades que son propias del castellano rioplatense como, por ejemplo, el ataque brusco de palabras y frases, las dobles vocales fuertes y las dobles débiles, las caídas de finales de frase y la pérdida de “s” finales, entre otras deficiencias, serán motivo de trabajo durante este curso. Para la corrección de estas dificultades la profesora aplicará ejercicios de la fonética dinámica<sup>156</sup>.

Una de las posibles aplicaciones del uso de la voz para el actor tiene que ver con la composición vocal de personajes a partir del uso de distintos dialectos. Teniendo en cuenta esta necesidad, la cátedra buscará dotar al alumno de aquellas nociones mínimas que le permitan reconocer y diferenciar las características prosódicas de distintas lenguas –tanto argentinas, como extranjeras- para que luego pueda aplicarlas a sus trabajos.

La vinculación entre voz y emoción también es abordada a lo largo del curso. A partir de la “vivenciación consciente de las dificultades que la emoción provoca” se busca identificar bloqueos emotivos y trabajar los desbordes emocionales para que no afecten a una normal fonación. Sobre final de año se busca iniciar al alumno en la voz cantada a partir de la implementación de una serie de ejercicios apropiados para el logro de ella.

155 Al ser consultada sobre su formación profesional la profesora comenta: “**Silvia Zirulnik:** Yo soy fonoaudióloga. Yo estudié acá en Mendoza. Ahora cómo comencé en la Facultad, es absolutamente casual. A través de un amigo me enteré que faltaba una profesora de *Técnicas Vocales* que se llamaba *Dicción e Impostación de la Voz I*. La vinculación con lo teatral lo fui aprendiendo acá, con la práctica y con la ayuda de mis colegas.” (Entrevista N° 3)

156 La fonética es una rama de la lingüística que se interesa por el lenguaje articulado. Hay una fonética descriptiva que estudia las particularidades fonéticas de una determinada lengua y una fonética general que estudia las posibilidades acústicas del hombre y del funcionamiento de su aparato fonatorio. Por su parte G. Canuyt (1958) diferencia entre fonética dinámica y fonética estática. La primera es el estudio de los movimientos necesarios para emitir elementos como las vocales y las consonantes en el acto de la palabra. Es la palabra en acción. Por su parte la Fonética Estática es el estudio de la posición media de los órganos móviles para cada uno de los fonemas. Es el estudio de la posición media de los órganos móviles en la emisión y articulación de las vocales, consonantes, y sílabas que al continuarse forman palabras y frases.

Es necesario aclarar que en el desarrollo de este marco teórico referencial no quedan claramente explicitados los referentes teóricos relacionados con el trabajo vocal actoral que sustentan el trabajo de la docente. Sólo se especifica que se trabajarán las dificultades de articulación a partir de los preceptos de la fonética dinámica, pero no se hace ninguna mención explícita sobre los postulados teóricos que sustentan el abordaje de textos teatrales, el trabajo sobre la emoción y el canto. Por lo tanto, intentaremos inferirlos de otros apartados del programa.

Si tuviéramos que agrupar las expectativas de logro que persigue la cátedra podríamos identificar dos principales: 1) proveer de herramientas técnicas para la composición vocal de personajes y; 2) ejercitar la voz en relación con el compromiso emocional.

Así, que el alumno identifique en sí mismo dificultades del habla como son las caídas de finales de frases, ataque con intensidad y posterior decaimiento de la frase, problemas de articulación de fonemas, entre otros; y lo corrija, será el primer paso hacia la composición vocal de personajes. Para ello, la docente se vale de distintas estrategias. Una de ellas procura empezar a generar una "audición crítica". Es decir, que el alumno comience a reconocer en locutores radiales y actores del medio, dificultades del habla, para luego reconocerlas entre sus compañeros y en él mismo. La corrección de estas dificultades es trabajada posteriormente por la docente a partir de ejercicios que provienen de la foniatría.

En la entrevista realizada la profesora menciona que muchas de estas dificultades de dicción son producto del regionalismo muy marcado que presentan sus alumnos, y que eso la ha llevado a plantearse entre sus objetivos la búsqueda de un castellano "neutro", universal.

La identificación de aspectos prosódicos de distintas lenguas y la adquisición de la ductilidad necesaria para imitar esas características dialectales le brindarán al alumno una nueva herramienta para la composición vocal de personajes. Así, la escucha de cassettes con grabaciones en distintas lenguas y la imitación de las mismas será la estrategia utilizada por la docente para que el alumno pueda componer distintas entonaciones.

**Silvia Zirulnik:** Ahora estamos trabajando con el español y luego hacemos el chileno, el cubano y todas las habilidades que ellos tengan. **Rubén: ¿Y cómo lo trabajan?** **Silvia Zirulnik:** Les traigo un cassette para que lo tomen de modelo y entonces comienzan con la entonación, después empezamos con la "z", después de haber dado la fonética así saben que cambiar y que modificar, a fin de que improvisen hablando en español... (...) Una vez que tienen la música, tomamos algún texto en español, por ejemplo Lorca y lo tienen que decir con el acento español. (Entrevista N° 3)

Si a estas exigencias vocales para la composición de personajes le sumamos el compromiso emocional, estamos en presencia de un nuevo desafío: no perder claridad elocutiva y lograr una buena intensidad emocional. Así, la ejercitación de la voz en relación con el compromiso emocional a partir de distintos estados anímicos será la forma de entrenamiento propuesta.

**Silvia Zirulnik:** Generalmente en los desbordes emocionales se eleva el tono de la voz hacia los agudos. Cuando esto comienza a suceder comenzamos a hacer un trabajo conciente sobre la respiración, para bajarla, bostezar para abrir la garganta y volvemos a trabajar el texto. A partir de distintas pasadas van encontrando el resultado estético a partir de un trabajo técnico. (Entrevista N° 3)

Estos dos aspectos –el dominio de la emoción y la composición de personaje- se asientan sobre un trabajo integral entre cuerpo y voz y el aprovechamiento de todo el potencial expresivo del alumno en relación a cualidades como volumen, tono y timbre. Así, para el trabajo de estos tres aspectos se proponen improvisaciones donde la elevación del volumen o la modificación del tono son producto de la situación a improvisar. Por ejemplo "Vamos a trabajar distancia. Llamemos a una persona que se está yendo en el tren. O trabajamos llamados de auxilio. O jugamos con llamar a alguien que está lejos e inmediatamente hablamos con alguien al lado nuestro. En cada uno de estos ejercicios debe haber contenido emocional. Este tipo de trabajos luego es aplicado en los textos que traen de *Actuación II.*" (Entrevista N° 3)

En virtud de lo que venimos expresando se observa una jerarquización de los contenidos que da lugar a una secuenciación de la enseñanza. Así, se ubicarían en las primeras unidades aquellos aspectos técnicos que el alumno debería poseer antes de ser aplicados en la Unidad N° 4, denominada "Voz Actoral". A continuación intentaremos un análisis más detallado de cada una de ellas.

En la Primera Unidad se propone un trabajo sobre la dicción a partir de dos estrategias: 1) que el alumno reconozca sus características de articulación detectando sus principales dificultades y; 2) aplicación conciente de ejercitación para superar las dificultades. Así, utilizando la clasificación de consonantes y vocales que propone la fonética dinámica, se aboca a la ejercitación de la articulación de cada fonema con el fin de mejorar la dicción del alumno. Luego, para el entrenamiento de los movimientos necesarios para emitir las vocales y consonantes en el acto de la palabra se vale de prácticas de dicción con complejidad creciente, utilizando diferentes textos seleccionados para tal fin.

**Silvia Zirulnik:** Utilizo destrabalenguas. O secuencias de palabras, los meses por ejemplo. Y deben decirlos en distintas posiciones corporales, pero de manera neutra, sin intención. Además de la dicción estoy buscando que puedan administrar el aire. Así un mismo destrabalengua lo tienen que decir siete u ocho veces con una misma toma de aire. **Rubén: ¿Y vos como miras el trabajo?** **Silvia Zirulnik:** Como fonoaudióloga. (Entrevista N° 3)

En la segunda unidad se recuperan contenidos que ya fueron trabajados en primer año: el entrenamiento de la respiración en función de la fonación, pero desde una mirada fonoaudiológica. Así, se hace hincapié en la adquisición de la “cincha abdominal” y el entrenamiento del apoyo vocal. A modo de ejemplo, la profesora especifica:

**Silvia Zirulnik:** Acostados, tomar aire, levantar las piernas a 45° y contar hasta que se acabe el aire. Luego les hago hacer, tomar aire, levantar las piernas a 45° soltar el aire y contar. Les cuesta muchísimo porque no tienen la cincha abdominal. Incluso lo complicado es la disociación corporal, tensión en la zona abdominal y cuello libre, sin tensión. (Entrevista N° 3)

Este trabajo sobre la respiración no queda circunscrito a un simple entrenamiento técnico sino que luego es aplicado a la emisión de vocales y destrabalenguas con apoyo respiratorio.

La vinculación entre voz y emoción es el punto central de trabajo en la Unidad Tres. Es por todos conocidos y experimentado como la emoción modifica la emisión. Si consideramos al ser humano desde una concepción holística donde el cuerpo, la mente y la energía están en constante interrelación, cualquier modificación en uno de estos planos incidirá sobre los otros. Así, desde esta concepción, generalmente en la vida cotidiana cuando sobreviene la emoción aparecen inmediatamente manifestaciones físicas. El ejemplo más conocido es “el nudo en la garganta” que modifica la emisión.

Esto también le sucede al actor cuando está íntimamente involucrado con su personaje y la situación que debe vivir. El punto es que no puede permitirse el lujo que la emoción interfiera sobre la emisión del mensaje. Por lo tanto, en esta tercera unidad la docente se propone desarrollar el trabajo técnico necesario para lograr intensidad en sus emociones y que éstas no afecten su emisión. Para ello se vale de textos teatrales utilizados en la cátedra de *Actuación II –Un tranvía llamado deseo* de Tennessee Williams, *Jardín de Otoño* de Diana Raznovich-, o la lectura de frases con distinto contenido emocional a partir de identificar algunas características del personaje que provengan del texto. Por ejemplo señala: “Les digo: A ver, el prototipo de la madre de M. Gorki, entonces no le pueden poner una vocecita finita a esa madre. A lo mejor yo soy muy esquemática, pero esa madre era una directora de una fábrica de navíos, una cosa rusa, fuerte. Y eso es lo que quiero ver.” (Entrevista N° 3)

También en esta unidad, y en virtud del trabajo con los textos, se atiende a los contenidos prosódicos de la emisión de los mismos, evitando las cadencias reiteradas. Para ello se propone, entre otras actividades, trabajar los textos respetando la puntuación, buscar distintas intenciones y, generar acciones asociadas y disociadas con el sentido del mismo.

La cuarta unidad denominada “Voz Actoral”<sup>157</sup> pretende ser la síntesis y aplicación de los conocimientos técnicos adquiridos hasta el momento. Así, el alumno deberá adecuar su voz a la del personaje.

<sup>157</sup> La docente define de la siguiente manera “Voz actoral”: “Es una voz trabajada. Aprendida. No es natural que tengamos una voz actoral. Eso se aprende. No es la voz corriente, ni la conversacional la que va a servir en teatro. De ninguna manera. Ni siquiera el susurro. Es el “como sí” susurrara. Esa es la voz actoral que yo considero.” (Entrevista N° 3)

Personaje que compondrá a partir de ciertos parámetros como edad, lugar de procedencia geográfica (habla rural o urbana), características psicológicas, profesionales, etc. y que comenzará a trabajar en la cátedra de *Actuación II*.

Ese personaje será mostrado en la cátedra de *Técnicas Vocales II* y en ésta básicamente se trabajará sobre la inteligibilidad del texto y la adecuación de la emisión a las características acústicas del espacio de trabajo, es decir sobre la proyección. Como entrenamiento de este último aspecto, la docente propone la representación de improvisaciones y escenas en diferentes espacios –abiertos y cerrados- buscando la adaptación de la voz a las diferentes condiciones acústicas que cada uno de estos espacios presentan.

Puesto que para la composición vocal de un personaje el alumno posiblemente deberá modificar sus rasgos expresivos vocales -tono, volumen, ritmo, timbre- es necesario que previamente los entrene. Para ello, la estrategia de la que se vale la profesora es la caricaturización de voces para títeres y marionetas, el doblaje vocal de películas infantiles y ejercitar el radioteatro.

Otra actividad que persigue el mismo objetivo es la preparación de una escena de un sainete:

**Silvia Zirulnik:** Como una forma de entrenar distintas melodías del habla, por ejemplo empezamos trabajando una improvisación. La consigna: se encuentran dos gallegos. Lo hacen. Luego se encuentran un gallego y un argentino. Ya tienen dos melodías. Después llega un italiano, y de ahí pasamos al sainete. **Rubén Maidana:** ¿Y el texto se lo traes vos? **Silvia Zirulnik:** No ellos. Generalmente traen Tu cuna fue conventillo de Vacarezza. Hacen una escena que lo muestran como radioteatro. La idea es que un mismo alumno pueda hacer dos y tres voces distintas, porque en el final tendrá que hacer cinco voces distintas. (Entrevista N° 3)

Puesto que en el Plan de Estudios se propone el abordaje de la voz hablada y cantada, la última unidad de este segundo año se destina a este aspecto. Para ello se propone ejercitar diferentes tonos, imitar melodías y cantar tangos y canciones infantiles.

En referencia a las estrategias de enseñanza aplicadas en el curso podemos señalar, a partir de lo que expresa la docente en el apartado “Estrategias de Enseñanza”, que las mismas se orientan a la implementación de un trabajo tipo “aula taller”, donde los alumnos en forma individual y grupal ejercitan las distintas propuestas de la cátedra. Puesto que la adquisición conciente de cualquier técnica requiere la superación de la simple vivencia se les propone el análisis, discusión y conceptualización de los ejercicios realizados.

Asimismo, se propone estimular la síntesis de aspectos vivenciales positivos, obtenidos a partir de la ejercitación y el registro de los mismos en forma individual. Y según lo requiera el tema, la realización de investigación bibliográfica.

En este caso, analizando la totalidad del programa no nos ha sido posible identificar claramente los referentes teóricos que sirven de sustento al trabajo del docente. Podemos aventurar, y sólo eso, a partir de la bibliografía que la docente cita al final del programa, y considerando la formación previa de la docente, que hay un fuerte trabajo desde la fonoaudiología.

Cuando en la entrevista se la consultó sobre su formación teatral la docente manifestó que:

**Silvia Zirulnik:** La fui adquiriendo con la práctica. Aprendí mucho de los alumnos y de mis colegas docentes. Yo no tenía nada que ver con la Facultad, en verdad en ese momento era Escuela de Teatro, te hablo del año 1982. Llegué acá por un amigo que me trajo porque se había producido una vacante en la cátedra de *Dicción e Impostación I*. Y la verdad es que me ayudaron todos muchísimos porque yo no tenía nada que ver con el teatro. (Entrevista N° 3)

Si consideramos que el conjunto de acciones que lleva adelante un docente en el aula se orientan a que el alumno adquiera determinados conocimientos y habilidades, la evaluación será el momento de comprobación de lo enseñado y particularmente permitiría comprobar la correspondencia entre los objetivos propuestos y las actividades desarrolladas.

En este programa, en virtud de todo lo trabajado en el año, se indica que para aprobar la cursada de *Técnicas Vocales II* el alumno deberá presentar la composición de cinco personajes distintos abordando obras de autor. Si bien no queda explicitado en el programa dentro de qué poéticas están enmarcadas estas obras de autor, suponemos, por lo que se está trabajando en *Actuación II*, que se trata de obras realistas-naturalistas.

Esta docente, al igual que la responsable de la asignatura de primer año, diferencia entre evaluación diagnóstica y evaluación formativa. La primera se efectúa al comienzo del ciclo lectivo y tiene como objetivo determinar las condiciones vocales con las cuales ingresa el alumno al segundo año. Por su parte, la evaluación formativa se realiza en forma permanente observando 1) el proceso de trabajo del alumno en clase y 2) en cada trabajo que debe presentar. En ellos se contempla el cumplimiento, el proceso de preparación y los resultados obtenidos. Estas presentaciones –que podrán ser individuales o grupales- se realizan o bien a partir de muestras en la clase ante sus compañeros o mediante la grabación de sus voces realizando los ejercicios propuestos.

### 7.4. c. Técnicas Vocales III

La tercera asignatura destinada al abordaje de lo vocal es *Técnicas Vocales III*. La docente<sup>158</sup>, desde lo formal, ha elaborado una propuesta pedagógico didáctica siguiendo la estructura de los programas anteriores: marco teórico referencial, donde se explicitan los fundamentos y propósitos de la propuesta de trabajo; expectativas de logro, divididas en competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales; explicitación de objetivos generales por unidad y contenidos procedimentales; estrategias de enseñanza donde sucintamente se expone la metodología de trabajo; estrategias de evaluación y promoción donde se establecen los criterios para la aprobación de la materia y bibliografía.

La lectura del marco teórico referencial da indicios precisos sobre los supuestos teóricos que sustentan el trabajo aúlico. Así, podemos señalar que para el trabajo cuerpo/voz la docente tomará las propuestas de entrenamiento desarrolladas por Eugenio Barba y Tadashi Suzuki. Para el abordaje textual se valdrá de las sugerencias elaboradas por Hedy Crilla<sup>159</sup> y Cecile Berry<sup>160</sup>.

No queda, en cambio, explicitado a partir de qué concepción se entrena la voz cantada –uno de los contenidos que deben ser abordados a lo largo de este año-

Tal como mencionábamos al analizar el Plan de Estudios, *Técnicas Vocales III* acompañaría desde su especificidad a la cátedra de *Actuación*. Es decir, que esta última es la que marcaría el rumbo respecto del abordaje de distintas estéticas. Puesto que para este tercer año lo que se prevé en *Actuación III* es

---

158 Al ser consultada sobre su formación profesional la profesora comenta: "**Ana Gloria Ortega:** Yo soy una música. Yo vengo de la música y estudié canto, y siempre canté. Y después estudié fonoaudiología. Entonces uní el canto con la fonoaudiología y me hice vocóloga. **Rubén Maidana:** Cuando estudiabas canto ¿Con qué método estudiabas? **Ana Gloria Ortega:** Canto lírico estudiaba yo. Creo que era el método de la escuela alemana de canto lírico. Acá estudié 9 años en la Escuela de Música. Desde los 10 años canto en coros y desde los 16 empecé a ir a distintos profesores. Estudié un año en Bs. As. con Susana Naidich. Yo me puse a estudiar fonoaudiología porque tenía un problema de voz. Por cantar mal, porque cantaba en dos coros, me había puesto mal y entonces empecé a ir a la fonoaudióloga. Y me gustó lo que hacía con ella y eso me decidió a estudiar fonoaudiología. El área de voz, es el área que une lo artístico con lo científico en la fonoaudiología. Y entonces empecé a trabajar con cantantes, locutores, con actores. Empecé a dar cursos de oratoria. **Rubén Maidana:** Todo esto que me estás nombrando siempre por fuera de la Universidad. **Ana Gloria Ortega:** Sí, yo no me he formado en la Universidad" (Entrevista N° 4)

159 Hedy Crilla (1898-1984) Nacida en Viena, Austria, Hedy Crilla realizó sus estudios en el Conservatorio de su ciudad natal. En 1920 se trasladó a Alemania, donde inició su carrera teatral y, junto a importantes creadores de la época como Bertolt Brecht, Otto Falckenberg, Lion Feuchtwanger, Gustaf Gründgens, Leopold Jessner, Fritz Kortner, Max Reinhardt, Berthold Viertel, Helene Weigel y Carl Zuckmayer, entre otros, consolidó su formación, hasta alcanzar un lugar relevante como actriz, tanto en el cine como en el teatro.

En 1933, con la irrupción trágica del nazismo, abandonó Alemania para instalarse en Viena, de donde pasó luego a Francia en 1936. En 1940, ya iniciada la Segunda Guerra Mundial, se embarcó con rumbo a Latinoamérica pero su destino prefijado. Así llegó finalmente a Buenos Aires.

En la Argentina, se incorporó al teatro alemán independiente (en lengua alemana) como actriz y directora. Fue contratada como actriz característica por los elencos franceses que se habían quedado varados en Buenos Aires porque no querían regresar a la Francia ocupada por Hitler.

Durante cinco años -1940 a 1945-, dictó clases a principiantes y también cursos de perfeccionamiento a actores franceses y actores de habla alemana.

Al finalizar la guerra en 1945, emprendió su carrera teatral en castellano. En la década de los 40 actuó con asiduidad en el cine nacional argentino, dirigida por conocidas figuras.

En 1947, proyectó y fundó la Escuela de Arte Escénico de la Sociedad Hebrea Argentina, con departamentos de niños, adolescentes y adultos. En ella cumplió Hedy una labor fecunda en la formación de actores, la dirección de espectáculos integrados por alumnos de la escuela, y la creación del Taller de Dirección, donde capacitó a futuros directores.

Años más tarde, en 1958, un grupo de actores del Teatro Independiente *La Máscara* la convocó para investigar y profundizar el método de Stanislavski. Allí, plasmó Hedy Crilla su legado pedagógico que definió y marcó el camino a varias generaciones, y formó a maestros y directores que continuaron su labor.

Era una incansable generadora de proyectos: desde su llegada a Buenos Aires había traducido innumerables obras, y sus últimos años la encontraron dando sus clases que nunca interrumpió en sus cuarenta y cuatro años de permanencia en la Argentina.

Fue una vida dedicada a la escena: actriz de fuerte vocación, también experimentó en la dirección y profundizó en el camino iniciado por Stanislavsky. Investigó en el trabajo actoral de la palabra, tras lo cual dictó su famoso seminario, que tituló *La palabra en acción*. El mismo fue recopilado por una de sus alumnas Cora Roca y publicado por el Instituto Nacional del Teatro en 1998.

160 Cicely Berry (1926) es directora del departamento de voz de la Royal Shakespeare Company. Su larga experiencia docente ha quedado cristalizado en títulos como: *The Actor and the Text; Text in Action* y *The Voice: How to Use It*. En 1973 se publica *Voice and the actor*, que es publicado en castellano en el año 2006 por Alba Editorial a partir de una traducción de Vicente Fuentes.

poner al alumno frente al desafío de abordar poéticas “no naturalistas” o de ruptura, en *Técnicas Vocales III* se propone trabajar autores como W. Shakespeare, Molière, Lorca o trabajos de creación personal. En la entrevista realizada a la profesora de *Técnicas Vocales III* la consultamos acerca de esta probable articulación horizontal entre su materia y *Actuación III* y ella nos respondía:

**Ana Gloria Ortega:** Trabajo en conjunto con la profesora de Actuación III porque estamos en el mismo año. **Rubén Maidana: ¿Y qué tipo de trabajos se plantean en conjunto?** **Ana Gloria Ortega:** Yo a veces voy a sus clases y les corrijo cosas a los alumnos y después evaluamos juntas. Hay dos evaluaciones y yo me adhiero a sus evaluaciones. Son dos parciales y utilizo sus parciales para evaluar. Este último parcial ha sido de monólogos con libre elección de estilos. (...) Después a fin de año rinden clásicos que los evaluamos juntas. **Rubén Maidana: ¿De qué autores estamos hablando?** **Ana Gloria Ortega:** Shakespeare, Lorca, Moliere y otros autores que es lo que ven durante 3er. Año. (Entrevista N° 4)

Siguiendo con la lectura del programa podemos observar que metodológicamente la docente estructura la cursada en dos grandes dimensiones: 1) técnica y; 2) artística. La primera, como su nombre lo indica, engloba el trabajo sobre aquellas herramientas técnicas que el alumno debe adquirir –si no las tiene- o debe ampliar –si ya las tiene- con fuerte base instrumental. Nos estamos refiriendo a aspectos como: adecuada dicción y proyección, amplitud de matices vocales –uso de tonos, volúmenes, resonancias, etc.-; reconocimiento de potencialidades y dificultades expresivas, conocimiento de los aspectos más significativos para el cuidado de la voz y manejo de los recursos técnicos que permitan superar dificultades vocales en la actuación; adecuado manejo de la energía en función del trabajo actoral; adquisición de rutinas de entrenamiento respiratorio; eliminación de tensiones innecesarias a partir de la aplicación de distintas técnicas de relajación, entre otras.

Por lo tanto, el trabajo del alumno en esta dimensión, será el de apropiarse de técnicas y métodos que le permitan repetir procesos y obtener resultados específicos. Se buscaría desde la cátedra que “se abandone la idea del actor en vena o inspirado o talentoso por naturaleza para pasar a ser un actor capaz de vincularse con modos de producción más eficaces.”

La segunda dimensión –la artística- buscaría la aplicación de estos elementos técnicos –vocales, corporales, emotivos- a la composición de personajes enmarcados en poéticas de ruptura.

Esta docente, al igual que sus colegas de los años anteriores, sostiene una concepción integral de la voz. Concepción que queda claramente explicitada en la siguiente cita: “La asignatura trabaja en forma permanente sobre la concepción de que la voz del actor es la fusión orgánica de procesos psíquicos y físicos mutuamente determinados entre sí.”

Postula además que la actuación requiere una presencia física que excede a la cotidiana y que la mejor vía para el logro de esta “disponibilidad física y vocal” es el entrenamiento: “Así como lo que sostiene la actuación es un cuerpo disponible, no sólo un cuerpo entrenado físicamente, así también la voz debe estar disponible basada en la vivencia y en la reactividad sustentada en el entrenamiento.”

Esta “disponibilidad física y vocal” sería encontrada a partir de trabajar la fusión de la energía corporal con la vocal. Ésta sería la base sobre la cual se asentarían la mayoría de las actividades previstas para *Técnicas Vocales III*, según se desprende de la entrevista:

**Rubén Maidana: ¿Cómo pensaste la formación del alumno?** **Ana Gloria Ortega:** Fue variando con el tiempo. En 1992 cuando yo ingresé a la Facultad la pensaba desde la fonoaudiología, cosa que veo ahora que estaba mal. A mí siempre me interesó que la gente una, junte, la energía vocal a la corporal y lo estimo como muy importante y creo que en esto basé mucho mi trabajo y lo sigo haciendo en la actualidad. Creo que a los actores se los trabaja mucho en la disociación y poco en la asociación energética, por lo que, reitero, es importante que asocien energía vocal con energía corporal. En eso trato de poner el acento. (Entrevista N° 4)

En función de esta concepción de trabajo y teniendo presente los contenidos mínimos que el Plan de Estudios establece para esta materia, la docente se plantea cuatro objetivos terminales. Tres que se vincularían más con la práctica y uno orientado hacia la conceptualización.

Desde la práctica, plantea la necesidad de que el alumno adquiera recursos expresivos de la voz cantada y hablada como una forma de ampliar sus registros expresivos. Y que en paralelo incorpore el

entrenamiento y training como forma de autoconocimiento y autodisciplina, puesto que esto le permitiría trabajar su presencia escénica y creatividad. Creatividad que podrá aplicar en un futuro a trabajos de dramaturgia actoral propia o textos de autor.

Al igual que en otros programas observamos una organización del trabajo que respeta cuatro momentos: 1) reconocimiento del alumno de sus capacidades y dificultades; 2) enseñanza de técnicas por parte de la cátedra; 3) asimilación por parte del alumno de esas técnicas en virtud de sus características particulares y; 4) aplicación por parte del alumno de esas técnicas en un trabajo teatral.

Así la totalidad de las competencias conceptuales y procedimentales señaladas en el programa se podrían ubicar en alguno de estos cuatro momentos. Por su parte los contenidos propuestos se podrían agrupar en torno a: unidad cuerpo-voz, trabajo sobre la emoción, trabajo sobre textos, elaboración de rutinas de entrenamiento, higiene vocal, canto y trabajo sobre la expresividad.

Para el abordaje de estos contenidos la docente ha diseñado un programa estructurado en cinco unidades. Cada una de ellas presenta un título que enunciaría la temática a trabajar, el objetivo de la misma y los contenidos procedimentales.

La lógica con que están secuenciadas las unidades nos permitiría inferir que el trabajo con el texto sería el lugar donde se aplicarían todas las enseñanzas del año, puesto que es lo último que se trabaja.

Con respecto al trabajo con los textos la propuesta plantea “el abordaje de los aspectos pragmáticos suprasegmentales<sup>161</sup> teniendo en cuenta las posibilidades de interpretación del mismo.” Es decir que se indagarán las distintas posibilidades elocutivas de textos de Shakespeare, Molière, Lorca, en función de sus objetivos.

Adentrándonos en un análisis más pormenorizado del programa observamos que la primera unidad se vincula precisamente con esta búsqueda de asociación entre el cuerpo y la voz que daría como resultado lo que el Plan de Estudios denomina “Cuerpo Sonoro”<sup>162</sup>. Así, el objetivo general de la unidad se orientaría a que el alumno logre 1) enraizamiento de la voz en el cuerpo; 2) aumentar la base de sustentación y; 3) utilizar la columna vertebral como eje energético. La suma de estos tres elementos daría por resultado una voz “orgánica, reactiva y disponible desde el cuerpo”.

Para el logro de este objetivo se utilizan ejercicios provenientes de Tadashi Suzuki y Eugenio Barba. La lectura de un artículo elaborado por la profesora Ana Gloria Ortega<sup>163</sup> en conjunto con Paula Sinay -profesora titular de las cátedras de *Técnicas Corporales I y II* de la Facultad de Artes y Diseño UnCuyo- nos permitiría afirmar que la docente considera que en la cultura occidental tenemos incorporada una representación dual del hombre que resulta difícil de eludir. Representación –tal vez heredera de la cultura griega- donde se separa el cuerpo de la mente, el sentir del pensar, la voz del cuerpo. También considera que desde el punto de vista de la corporalidad existe una conducta corporal aprendida culturalmente que responde a condicionantes sociales y culturales, del mismo modo el uso cotidiano de nuestra voz responde a esos condicionamientos.

---

161 Es decir que la docente trabajará el acento, la entonación o el ritmo en los textos a partir de las circunstancias de comunicación que se desprendan de él.

162 **Rubén Maidana: ¿Qué se entiende por “cuerpo sonoro”? Ana Gloria Ortega:** Cuerpo Sonoro es exactamente lo mismo que asociación entre el cuerpo y la voz. O sea, que la emisión del sonido o el texto vaya acompañado por el cuerpo. Que si yo doy una orden desde la voz, esa orden tenga una correspondencia de energía en el cuerpo. Esta asociación me va a permitir más adelante trabajar por ejemplo con sacar la voz desde la mano, desde el hombro; que todo el cuerpo resulte un resonador. La voz es energía acústica, y a su vez la voz deja ver como se maneja la energía corporal. Así como te sale la voz es como estas manejando la energía corporal” (Entrevista N° 3)

163 “La integración cuerpo-voz en la formación universitaria del actor” Artículo presentado al Comité Editorial de la Revista MetaVoces de la Facultad de Fonoaudiología de la Universidad Nacional de San Luis. Presentación que es parte del proyecto de investigación aprobado y subvencionado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Análisis del desarrollo vocal de los alumnos de Arte Dramático que acaba de concluir, luego de cuatro años de investigación

Es por ello que para trabajar una “voz orgánica, reactiva y disponible desde el cuerpo” (que es todo lo opuesto a una “voz cotidiana”) toma las propuestas de entrenamiento de Barba y Suzuki. Estos autores parten en sus entrenamientos desde aspectos básicos de comunicación corporal y sonora que son universales, más allá de las culturas y de las influencias sociales<sup>164</sup>.

Con estos fundamentos la docente propone distintos tipos de marchas Suzuki donde precisamente el acento está puesto en el apoyo plantar, con desplazamientos rítmicos estimulados a partir de propuestas musicales elegidas para tal fin, o la percusión de algún instrumento y manteniendo la columna erguida y el centro de gravedad ubicado en la pelvis.

Este tipo de ejercicios, con una fuerte base corporal, permite de manera natural generar modificaciones energéticas y respiratorias que se manifestarán en la voz. De hecho, este tipo de marchas son utilizadas a lo largo del año para distintos fines: como calentamiento inicial a una clase; como trabajo previo a sonorizaciones y vocalizaciones o como una forma de preparar el cuerpo –respiración, voz, energía- para componer personajes o emitir textos.

En este sentido, la docente señala que no todos los textos requieren la misma energía. Un personaje de comedia del arte no presenta las mismas características energéticas que uno de tragedia. Este abordaje corporal permitiría poner el cuerpo a disposición de los requerimientos textuales.

La docente explica algunos ejercicios:

**Ana Gloria Ortega:** Por ejemplo antes de leer un texto, un poema de Borges sobre la muerte, el asesinato de Narciso de Laprida (Poema Conjetural) le planteo una marcha Suzuki con tambores. Es una marcha que se hace para el costado, con tambores y gritos, porque son cantos y tambores japoneses. Es un trabajo muy energético que deja al cuerpo con una cierta “disponibilidad para”. Después de eso decir el texto. Obviamente éste no suena igual que si el abordaje del texto se hubiera desde un lugar más intelectual, de solamente una comprensión de lo que están diciendo. (Entrevista nº4)

Siempre dentro de esta propuesta de trabajo, otro contenido a abordar se vincula con centros de equilibrio corporal y la focalización de la energía en distintas zonas del cuerpo. Para la vivencia de este tipo de ejercicios se apela nuevamente al trabajo con marchas Suzuki, distintas posiciones corporales donde se desplaza el centro de equilibrio y la concentración de energía en distintas partes del cuerpo utilizando la imagen mental como recurso. Luego de esta preparación corporal, se trabajan los textos.

Dichos ejercicios son explicados de la siguiente manera:

**Rubén Maidana: ¿Y el centro de equilibrio corporal, a qué se refiere? Ana Gloria Ortega:** Tiene que ver con el centro de gravedad. Si vos estás de pie tú centro de gravedad está en la pelvis. Si vos llevas una pierna semiflexionada hacia adelante, tu centro de gravedad se desplaza a esa pierna. Si yo soy consciente de esto, y por esta asociación que buscamos, es mucho más fácil trabajar el texto atendiendo a ese centro de gravedad que si lo hago pensando en la pierna que está detrás. Así lo trabajo. (Entrevista nº 4)

**Ana Gloria Ortega:** Concentrar la atención y la energía en diferentes partes del cuerpo me va a dar distintos tipos de compromisos vocales. Por ejemplo estuve trabajando un texto de *La Tempestad* de W. Shakespeare. En la escena había tres personajes distintos. Así estuve trabajando energía corporal baja, media y alta desde el cuerpo para que surgieran esas diferencias en la voz. **Rubén**

---

<sup>164</sup> Desde su *Antropología Teatral* Eugenio Barba incursiona en la pre-expresividad del ser humano, considerándola como el estado ideal desde donde se desarrolla la expresividad.

Su concepto de extra-cotidianidad sustenta la ejercitación que permite el manejo de la energía. El análisis transcultural muestra que en la técnica se pueden individualizar algunos principios que retornan. Estos principios aplicados al peso, al equilibrio, al uso de la columna vertebral y de los ojos, producen tensiones físicas pre-expresivas. Se trata de una cualidad extra-cotidiana de la energía que vuelve al cuerpo escénicamente decidido, vivo, creíble; de este modo la presencia del actor, su bios escénico, logra mantener la atención del espectador antes de transmitir cualquier mensaje. Se trata de un antes lógico, no cronológico.

Por su parte la contribución más reconocida de Tadashi Suzuki es la referida a la forma y finalidad del entrenamiento actoral. Su aproximación rigurosa a la ejercitación de la “conciencia corporal” es la infraestructura psico-física integrada que también explora Eugenio Barba. Un concepto básico en el teatro de Suzuki es “la energía animal”. Considera que la actuación debe comunicar primeramente sobre una base fisiológica, rítmica y energética que es universal. Los ejercicios básicos del entrenamiento de Suzuki, son distintos tipos de marcha con dificultad y ejercicios de estampas que en última instancia trabajan sobre la *vivencia del eje corporal* –la parte superior se estira hacia arriba y la parte inferior intenta descender en una especie de movimiento contrario donde la columna vertebral es el eje- y *movilizarse desde el centro* –las distintas marchas propuestas son posibles gracias a la concentración de energía en determinados puntos que eliminan, de esa forma, la dispersión de fuerzas-

**Maidana: Está claro el trabajo, pero no me queda claro como lo logras. Digo, ¿cómo trabajo por ejemplo la energía de pelvis? Ana Gloria Ortega:** Existen ejercicios que ayudan a trabajar, por ejemplo los del Suzuki, pero también la imaginación. Yo les digo que con las imágenes pueden lograr que la voz haga lo que ellos quieren, que si prestan atención a poner el peso en una zona corporal, eso atrae la voz hacia esa zona. Lo entienden y si uno les explica y se los muestra, lo hacen. (Entrevista nº 4)

Por su parte, la Segunda Unidad se orienta a que el alumno automatice una rutina de entrenamiento vocal. Para ello se induce a que la misma responda a las características individuales de cada alumno pero que también contemple de manera equilibrada una serie de elementos como: calentamiento de la voz, apoyo respiratorio, postura y colocación de la voz en los resonadores naturales para lograr una adecuada proyección.

En lo que respecta a los ejercicios de calentamiento nos explica que son tomados de la foniatría y que:

**Ana Gloria Ortega:** Son ejercicios reflejos, sin conciencia. Por ejemplo hay una alumna que tiene la voz muy aguda, entonces le propongo que genere sonido “m” con boca cerrada y simultáneamente se de pequeños golpecitos en el pecho. Con eso estoy buscando que “ponga” la voz en el pecho y cambie de tono. Hay otros que son para aflojar los labios, hacerlos vibrar como si rebuznaran. Que cada uno vaya sabiendo lo que le corresponde de acuerdo a sus características, si es muy tenso, si es muy fofo, cuales son los que tienen que hacer, si tienen que hacer más ejercicios respiratorios de relajación, o si tienen que hacer algunos ejercicios que los activen, como por ejemplo chistar. (Entrevista Nº 4)

Con respecto a la postura corporal y la alineación del mismo en el eje vertical, el trabajo se realiza básicamente a través de manipulaciones que realiza la docente sobre el alumno. Se buscaría un trabajo integrado donde “Si les estoy corrigiendo un sonido y les toco la cabeza para alinearla respecto de la columna, los ubico en el eje, y les voy a estar corrigiendo la postura y a la vez les voy estar haciendo usar la columna como resonador. O sea que les voy a estar haciendo hacer varias cosas a la vez. No separado. Que el sonido también les ayude a corregir la postura, que la postura les ayude a corregir el sonido, la alineación.” (Entrevista Nº 4)

La automatización de una rutina de entrenamiento individual se iría generando clase a clase a partir de recomendaciones que realiza la docente de forma individual. Es decir, en un primer momento se señalan dificultades que se observan –respiratorias, fonatorias, articulatorias- en cada uno de los alumnos y luego se le sugieren distintos ejercicios para resolver esas dificultades.

Cuando se le consulta respecto del significado asignado al contenido “Automatizar el manejo higiénico del sistema fonatorio” nos explica:

**Ana Gloria Ortega:** Lo peor que les puede pasar es empezar a hablar con la faringe cuando se cansan. Que se den cuenta que están hablando con la faringe. Que se les bajó la voz a la zona del cuello y que la tienen que subir otra vez a la máscara, a la cara, para descansar. Esto sería lo higiénico más importante. Que no utilicen el resonador faríngeo para hablar. (Entrevista Nº 4)

La proyección, el primer objetivo que se busca desde la cátedra, implica que los alumnos puedan colocar el sonido “en la máscara” –como lo denomina la docente-. Con ejercicios simples como emitir sonido “L” lograría este cometido. El paso siguiente sería –sin perder la resonancia en la máscara- emitir sonidos y textos hacia el espacio de trabajo. Aquí entiende que se hace fundamental que los alumnos tomen conciencia tanto de las dimensiones del mismo como de las condiciones acústicas que presenta. Como parte del entrenamiento plantea circular por distintos ámbitos –abiertos y cerrados- y que el alumno adapte su emisión en función de las características que presentan.

La posibilidad de evaluación de esta unidad se nos presentaba como una duda. Al respecto la profesora señala que en años anteriores el alumno debía presentar una rutina de entrenamiento. En la actualidad, sus alumnos presentan rutinas de precalentamiento que realizan dentro de sus grupos de teatro y la docente asesora sobre la conveniencia o no de la elección de determinados ejercicios.

La Unidad III retoma contenidos ya trabajados años anteriores y procuran la vinculación entre emoción

y voz. Como en las otras propuestas parte de suponer que la emoción –uno de los elementos básicos de la actuación- afecta a la emisión de la voz. Por ello en esta unidad se buscaría, por un lado, que el alumno vivencie los efectos de la emoción sobre la actuación y la voz y; por otro, que pueda superar los bloqueos y desbordes que la emoción produce a partir de un trabajo técnico.

Si consideramos a la voz desde una concepción integral, la emoción producirá modificaciones respiratorias, físicas y fonatorias afectando por lo tanto la emisión de los textos en el plano de la dicción y la proyección. Es por ello que se abordaría la cuestión de la emoción desde dos lugares distintos: 1) ejercicios que tenderían a solucionar posibles problemas que la emoción produce –por ejemplo cierre glótico que impide una adecuada proyección vocal, modificaciones respiratorias que afectan a la dosificación del aire en función de la fonación- y que afectan la inteligibilidad textual y proyección y; 2) ejercicios que estimularían la aparición de la emoción como, por ejemplo, a partir de distintos usos respiratorios o de la indagación de tonos, acentos, duración de los sonidos, intervalos de tonos, uso de ritmos, etc.

La cuarta unidad está destinada al entrenamiento de la voz cantada. Los alumnos ya tuvieron una aproximación a la técnica y el manejo de la voz cantada en segundo año. Lo que se desprende de la lectura del objetivo y contenidos procedimentales pautados es que el trabajo sobre la misma le debe aportar al alumno elementos expresivos plausibles de ser transferidos a la voz hablada. Es decir, que el objetivo no es formar cantantes, sino que el alumno adquiera determinadas nociones que son propias del canto como una posibilidad más de ampliar su canal expresivo.

Una vez que se define el material a trabajar –los últimos años han trabajado *La Opereta* de Alejandro Dolina- se comienza con el entrenamiento y puesta a punto del mismo, ya que el resultado obtenido deberá ser mostrado a público.

El abordaje de la obra se realiza desde dos lugares distintos: 1) desde el cuerpo a la voz y; 2) desde lo netamente vocal.

Desde el cuerpo se les propone que a partir de lo que les sugiera el texto cada alumno genere gestos obvios –o sea en consonancia con lo que plantea el texto- y gestos no obvios. Los mismos se realizarán al momento de cantar. Luego se hará una selección de aquellos más interesantes según el criterio grupal y se los organizará como si fuera una coreografía.

Otra opción es que la profesora de *Técnicas Corporal III*, que es coreógrafa, concorra a las clases de *Técnicas Vocales III* y defina una serie de desplazamientos espaciales, detenciones, giros a modo de coreografía grupal e individual.

Con respecto al trabajo con la voz cantada algunas de las primeras actividades que se trabajan se orientan a que el alumno maneje ciertos automatismos propios de la voz cantada: “Uno de los automatismos básicos tienen que ver con aprender a respirar. Al inspirar tienen que bajar la laringe y ahí apretar la panza. Primero sin sonido, para fijar el automatismo, y después con sonido. Otro automatismo es hacer golpes de diafragma para respirar rápido” (Entrevista N° 4)

Luego de este trabajo individual se realiza un trabajo grupal donde se ejercitan los textos utilizando prácticas propias del canto coral. Se comienza cantando en canon,<sup>165</sup> con partes en unísono,<sup>166</sup> y luego en unísono octavado.<sup>167</sup> O bien se remarcan las consonantes del texto –picados-,<sup>168</sup> las vocales –ligados-,<sup>169</sup> se acentúan palabras, se generan silencios, o se trabaja calderón<sup>170</sup> en algunas frases.

Estas propuestas de trabajo se orientan básicamente a ampliar y desarrollar la capacidad expresiva vocal del alumno utilizando el canto como estrategia. No se persigue el objetivo de formar cantantes de comedia musical:

**Ana Gloria Ortega:** No me interesa que canten como en un coro. Busco que se expresen. Que muevan mucho los labios, la cara, que trabajen la cara, los ojos. Y que fortalezcan el texto que están cantando, que lo sientan suyo. No me interesa que entonen. Yo les digo que si son entonados mejor, y si no lo son que digan el texto dentro de una métrica. Eso es lo más importante. No es un trabajo libre, está reglado por la métrica de la música. (Entrevista N° 4)

165 Se divide el grupo en subgrupos. Un grupo comienza a cantar una estrofa, el segundo grupo comienza a cantar cuando el primero llega a la mitad de la estrofa, el tercero en la mitad de la estrofa del segundo y así sucesivamente. Van desfasados.

166 Cantan todo el grupo la misma estrofa a la vez.

167 Un grupo canta en la octava aguda y otro en la octava grave.

168 Si en un texto se trabaja más remarcando las consonantes se estaría trabajando sobre los picados. Las consonantes desligan.

169 Si en un texto se trabaja más remarcando las vocales se estaría trabajando sobre los ligados. Las vocales ligan.

170 Se refiere a sostener una parte de lo que se dice o canta a un mismo volumen, extendiendo la duración.

El manejo expresivo de la voz en función de un ritmo y de una melodía, la vivencia del canto individual y grupal en función de una propuesta coreográfica y la vocalización dentro de la tesitura, son parte de las estrategias que utiliza la docente para el abordaje de la voz cantada.

La quinta y última unidad plantea el abordaje del texto dramático. Su principal objetivo es ejercitar al alumno en el manejo de los aspectos rítmicos y melódicos que éste contenga. Para ello, se los indagarán o bien comenzado desde el cuerpo, o desde el texto, o uniendo estas dos posibilidades de búsqueda.

Para aquellas indagaciones donde se comienza desde el cuerpo se proponen actividades como desplazamientos con cambios de ritmos y frentes o asignándole gestos cotidianos a determinados parlamentos que luego se organizarán como secuencias de acciones. O se utilizan elementos como cintas o cañas que funcionan como estímulos para indagar distintos tonos o volúmenes a partir del seguimiento con la voz del recorrido que estos elementos indiquen.

Respecto del trabajo a partir del texto se propone la valoración de las pausas y silencios que influirán de manera determinante en los climas expresivos que se buscan y ayudarán a evitar la aparición de cadencias elocutivas. Según la docente, cada palabra tiene su tiempo, espacio y "peso" "(...) si está hablando muy rápido no dan tiempo a que uno imagine el texto que están diciendo. O hay textos que tienen una cierta cantidad de verbos que no dejan actuar. O si tiene muchos sustantivos el apuro no deja que aparezcan." (Entrevista N° 4)

Otra opción que propone es trabajar más sobre algunos fonemas como "(...) ¿Qué pasa cuando uno trabaja más sobre las "r", o sobre las "s" o las "m"? ¿Qué me produce a mí como actor ese texto trabajado así? ¿Qué le produce al público que lo escucha?" (Entrevista N° 4)

En referencia a las estrategias de enseñanza, el programa expresa que la docente adhiere a un sistema de aula-taller donde los alumnos en forma individual y grupal ejercitarán las distintas propuestas de la cátedra.

Como una manera de superar la simple vivencia y poder conceptualizar lo trabajado en clase, los alumnos deberán resolver cuestionarios en los cuales deben ser completados en forma individual y acumulados durante todo el año académico para una elaboración final. También utiliza la autoevaluación y la evaluación grupal como una forma de verificar los aprendizajes.

Al igual que en el programa del año anterior se plantean tres modalidades de evaluación: 1) diagnóstica; 2) formativa y; 3) sumativa.

La primera, que es individual, se realiza en dos momentos del año, al comienzo y al final. Al comienzo se presta especial atención a los alumnos que evidencien problemas de salud vocal. Los mismos deberán concurrir a gabinete especializado para tratar sus disfunciones o presentar constancia de tratamiento. De esa evaluación diagnóstica surgirá una ficha, que se les entregará a los alumnos, con las dificultades encontradas. Sobre fin de año se volverá a examinarlo y se verificará si esas dificultades fueron corregidas o no, o si se encuentran en tratamiento.

La evaluación formativa es permanente y se genera en relación con cada trabajo que realizan los alumnos. La realiza tanto el profesor como alumnos observadores de los procesos y resultados de sus compañeros. Como una forma de incluir la evaluación formativa dentro del proceso de aprendizaje de los alumnos éstos deberán llevar un registro individual de las actividades trabajadas.

Para la evaluación sumativa se prevén cinco evaluaciones que se toman al terminar cada unidad de trabajo y son considerados como "trabajos prácticos" También existe una evaluación final para aprobar la cursada. La misma consiste en la puesta en escena de un trabajo que se corresponde con el segundo parcial de *Actuación III*. Para aquellos alumnos que no participen de este trabajo, por no estar cursando *Actuación III*, la cátedra prevé la elaboración de un trabajo en común acuerdo con el alumno.

“

En el próximo apartado se elaboran conclusiones parciales sobre la formación vocal en la carrera de Teatro de la Universidad Nacional de Cuyo.

## 7.5. Conclusiones parciales sobre la formación vocal en la carrera de Teatro de la Universidad Nacional de Cuyo.

A diferencia del campo cultural tucumano, donde se tuvo que esperar hasta la década de los '80 para ver cristalizado el anhelo de contar con estudios sistemáticos de formación actoral dentro de la universidad, el campo cultural/teatral mendocino vió muy rápidamente a la institución universitaria creada en 1939 asumir el desafío de brindar esta enseñanza al crear la carrera teatral en 1949.

En las primeras décadas del siglo XX se puede observar un campo teatral mendocino que, a semejanza con el tucumano, estaría conformado tanto por elencos del teatro profesional y como del teatro de aficionados.

El gran número de salas de teatro con que contaba Mendoza para esta época permitiría la recepción y circulación de compañías extranjeras de teatro profesional, en un primer momento, y nacionales luego, que hacían un alto en Mendoza en sus giras desde Buenos Aires hacia Santiago de Chile o regresando desde allí a Buenos Aires. La presentación de estas compañías funcionó como estímulo externo y como modelo a imitar para los grupos teatrales de aficionados que nucleaban a los miembros de una misma clase social, a los condiscípulos de escuelas, a los vecinos de ciertos barrios y a los miembros de agrupaciones obreras.

Hasta 1939, fecha en que se crea la Universidad Nacional de Cuyo se observa en el campo teatral mendocino la confluencia de ambas vertientes

(...) el teatro profesional, fuera el proveniente de Buenos Aires como el de las compañías extranjeras, aportó una renovada circulación de la textualidad europea y la incipiente nacional. También el emergente teatro gauchesco de Buenos Aires conmovió el ámbito teatral mendocino. Los años finales del siglo XIX vieron el surgimiento de un interesante movimiento teatral conocido como "filodramático" y que se desarrolló en sus dos variantes: de inspiración extranjera, una y argentina, la otra. A su vez, ambas posibilidades se expresaron a través del "cuadro", de propósito político y contestario, y el "grupo", "elenco" o "conjunto", de intención artístico-social.

Ya en las décadas tercera y cuarta del siglo XX aparecieron el ciclo tardío de la gauchesca local y el teatro de temática histórica y regional. Al mismo tiempo, como resultado de todo este movimiento teatral, surgieron los primeros elencos con intenciones superadoras del filodramatismo y búsqueda –un tanto intuitiva- del teatro de arte<sup>171</sup>.

Así, en este panorama teatral mendocino las primeras décadas del siglo XX se pueden identificar dos hitos claves que signan su evolución: la aparición del movimiento independiente y la creación de la Universidad Nacional de Cuyo. Si bien, en principio, la única vinculación que se puede establecer entre estos acontecimientos es la coincidencia de fechas, puestos que ambos datan de 1939, con el correr del tiempo se interrelacionarán de diversas maneras.

El campo cultural de Mendoza, al finalizar la década de los '30, presentaba un nivel de madurez y de apetencias que surgían de la población misma como un reclamo profundamente sentido.

El teatro independiente –que tomó como referente principal al Teatro del Pueblo porteño- sacudió tanto el conformismo estético de los elencos del momento, como la modalidad artístico-social de los filodramáticos que proliferaban en el medio. Su lucha fue, en el plano íntimo, la superación de los objetivos actorales frente a los modelos teatrales vigentes y, en el más externo, la competencia con otro medio de arrolladora difusión: el cinematógrafo.

Durante esa década y la siguiente se inauguraron varios cine-teatros, que solían alternar los estrenos de las últimas películas de éxito con espaciadas presentaciones de compañías porteñas o extranjeras de teatro comercial. Los independientes debieron bregar contra esta situación desde pequeños espacios de trabajo que las circunstancias les asignaron.

Por otra parte, desde comienzos de los años veinte, y aún antes, se fue gestando un movimiento pro-creación de una universidad nacional en las tierras cuyanas. Luego de enormes esfuerzos, de marchas y contramarchas, de entrevistas con los presidentes de la Nación que accedieron a recibir a las delegaciones que viajaban a la Capital Federal para despertar conciencia sobre el tema, en marzo de 1939 comenzó a funcionar una universidad asentada en tres provincias: Mendoza, San Juan y San Luis. Uno de los gestores de su creación fue Oscar Sabez, quien desde la presidencia de la Federación Cuyana de Estudiantes, protagonizó

171 Navarrete, J. (2005) Op. cit.; p. 267

numerosas acciones que dieron por resultado la apertura de la casa de altos estudios. Resulta curioso que, tanto Sabez como algunos de sus compañeros en esta cruzada a favor de una universidad nacional, fueran actores y, además, iniciaran los ideales del independentismo desde el Teatro Popular Cuyano, que creó Javier Rizzo en Mendoza en 1939.<sup>172</sup>

La búsqueda de la excelencia académica en el momento de la creación de la Universidad encontró a una sociedad que estaba madura para la fundación, pero que carecía de elementos suficientes como para poner en marcha un plan de alto nivel. Así fue como el Rector fundador encontró en el país asesores de peso que bosquejaron los primeros lineamientos y planificaciones sobre la base de la excelencia educativa. Se establecieron en cada provincia<sup>173</sup> de la región de Cuyo diferentes áreas de estudio que permitieron así imprimir una tónica diferencial a la sede lugareña, Mendoza. Alojó desde el inicio el Rectorado y el Consejo Superior, es decir el gobierno de la Universidad; pero desde su nacimiento se le asignaron carreras orientadas, predominantemente, hacia lo humanístico y lo artístico, aunque no excluyeran otros sectores del saber significativos para la provincia.

Los profesores convocados provenían de distintos puntos de la nación y del extranjero. Se establecieron en la provincia de Mendoza atraídos por las posibilidades de creación fundacional que ofrecía la nueva Universidad, en un momento en que la República Argentina contaba con escaso número de universidades nacionales. En poco tiempo, la trayectoria y el magisterio de estas verdaderas autoridades intelectuales<sup>174</sup> hicieron de la joven institución un centro de prestigio reconocido. En el área artística se incorporaron personalidades como "(...) la del belga Julio Perceval, organizador del Conservatorio de Música y Arte Escénico; Francisco Amicarelli y Antonio De Raco en música; el pintor mallorquina Francisco Bernareggi; el escultor chileno Lorenzo Domínguez; el grabador belga Víctor Déles, el triestino Sergio Hocevar; Ramón Gómez Cornet y, años después, el croata Zdarvko Ducmelic. En la danza, Nina Verchinina."<sup>175</sup>

En este contexto, por lo tanto, no debe sorprender la presencia de la directora Galina Tolmacheva asumiendo la creación, organización y dirección de la Escuela de Teatro en 1949. La destacada directora fue una de las máximas referentes del teatro stanislavskiano en la Argentina, donde no sólo trabajó desde la práctica sino que también reflexionó teóricamente sobre el quehacer teatral.

Con esta conjunción de variables –una universidad con un sesgo humanístico y cultural y la presencia de una discípula directa de Stanislavski- se generó el primer antecedente de formación teatral dentro de la universidad en la Argentina.

Dado que nuestro objeto de estudio se circunscribe a la formación vocal del actor dentro de las instituciones universitarias, y que la misma surgió tempranamente dentro del campo cultural teatral mendocino, ello determinó que nuestra atención se enfocara a lo que sucedía hacia el interior de la misma.

En este sentido, más allá de los distintos acontecimientos y peripecias que sufrieran los estudios de formación actoral y teatral a lo largo del tiempo, como la renuncia de Tolmacheva en 1955, el cuestionamiento a los alcances y validez de los títulos otorgados, cierres temporarios, cambios de dependencias, cambios de nombres, avatares universitarios a partir de las fluctuaciones políticas, económicas y sociales que sufrió el país, la institución habría llegado para quedarse.

A la eficacia de la labor que se desarrollaba en ella, que la convirtieron en un "motor de cultura" no sólo en la ciudad sino también en la provincia, debemos sumar el estímulo que significó para la conformación en el medio de varios grupos independientes en cuya creación no fueron ajenos egresados y profesores de la Escuela de Teatro. Esta unidad académica cumplía directa o indirectamente una labor de promoción artística y cultural, haciendo florecer artes conexas a la escena, como la música y la escenografía, y estimulando simultáneamente la actividad de un frente de escritores, ensayistas y críticos especializados en la actividad dramática.

172 Navarrete, J. (2007) Op. cit., p. 248

"Emergencia de una nueva concepción teatral (1939-1948). El 13 de julio de 1939, en el Palace Theatre, se representó *El placer de ser honesto*, de Luigi Pirandello. Era el debut del elenco Teatro Popular Cuyano. La admiración por el *Teatro del Pueblo* porteño, creado en 1930 por Leónidas Barletta, los llevó a adoptar un rótulo casi homónimo y a adherir a los postulados independentistas del conjunto porteño. Aunque ya existía el fermento para lograr la renovación del teatro en numerosos teatristas que pertenecían a los conjuntos llamados "artísticos", fue el director y actor Javier Rizzo que llegó de Buenos Aires, quien núcleo estas voluntades. (...)"

173 Recordemos que hasta 1973 en que se crean las Universidades Nacionales de San Luis y de San Juan sobre la base de las Facultades y Escuelas que tenían sede en las mencionadas provincias, la Universidad Nacional de Cuyo prestaba servicios educativos a las tres provincias.

174 "Por ejemplo el lingüista catalán Juan Corominas, organizador de la biblioteca central, el medievalista Sánchez Albornoz; el pedagogo Juan José Arévalo; el antropólogo Salvador Canals Frau. Más tarde llegaron Luis García de Onrubia; Julio Cortázar; Julio Caillet-Bois, Enrique Anderson Imbert, Fritz Krüger, Alberto Falcionelli, Angel González Alvarez, Millán Puelles, Luiggi Pareyson, Alfredo Dorheim, Alfonso Solá González y Adolfo Ruiz Díaz. Algunos de estos nombres, y varios más, fueron atraídos por otro Rector que dejó una fecunda huella tras su paso por el cargo: Ireneo Fernando Cruz" Navarrete, José Ignacio (1998) "Universidad y Teatro en Mendoza" en *Breviarios de Investigación Teatral, Año I, Número 1*, AITEA (Asociación de Investigadores de Teatro Argentino) p. 49

175 Navarrete, J. (1998) Op. cit., p. 49

Si la creación de la Escuela de Teatro significó un ámbito específico para la investigación y la enseñanza de técnicas actorales, la presencia de Galina Tolmacheva como pedagoga y puestista, la convierte en un personaje clave no sólo de la institución sino también del quehacer cultural/teatral mendocino. Por un lado, aportando el conocimiento de las poéticas de los grandes renovadores del teatro del último siglo; por otro, creando elencos de teatro donde se integraron actores con experiencias en las tablas unidos a egresados de la Escuela con formación artística sistemática y una óptica profesional del trabajo del actor y, finalmente, forjando un grupo de discípulos que pudieran ser capaces de continuar su labor tanto hacia el exterior de la unidad académica –insertándose en distintos elencos- y hacia el interior al integrarse a la Escuela como docentes auxiliares en las distintas cátedras universitarias.

Este movimiento traería como consecuencia la continuación de la enseñanza recibida y una marca de origen -adhesión a los preceptos stanislavskianos de entrenamiento actoral y división en campos específicos de formación actoral (voz, cuerpo, actuación, historia, literatura)- que se arrastra hasta la actualidad.

Este rasgo dominante se confirma al identificar que, en los tres Planes de Estudio que tomamos como referencia (1976, 1983 y 1999), el sustento teórico y epistemológico para el abordaje técnico de la formación del actor se basa en preceptos stanislavskianos.

En lo que respecta a las asignaturas vocales podríamos identificar una situación similar a la observada en el Plan de Estudios del Departamento de Teatro de la Facultad de Arte de la Universidad Nacional de Tucumán. Aquí se observa un abordaje técnico donde se aplicarían contenidos y metodologías de trabajo provenientes de otros campos de estudio como la foniatría y el canto, sobre todo en los Planes 1976 y 1983, donde esto se hace más evidente. Confirma esta suposición el hecho de que las materias vocales específicas llevan por nombre *Dicción e Impostación de la Voz I, II y III* (Plan 1976), *Dicción e Impostación de la Voz I y II e Impostación de la Voz y Nociones de Canto* (Plan 1983), dando por sentado que el objetivo principal de la formación vocal se orienta a lograr la correcta la emisión de la voz, corrigiendo defectos articulatorios, y su impostación en forma adecuada.

Tal vez, el hecho de no contar en ese momento con preparadores vocales provenientes del ámbito teatral, llevó a la Escuela de Teatro a contratar profesionales formados desde una disciplina como la fonoaudiología, cuya mirada está más vinculada a la educación y/o rehabilitación de voces normales y patológicas y no especialmente al entrenamiento de la voz para actores.

Esta decisión de cubrir las cátedras vocales con fonoaudiólogos y cantantes, que un determinado momento permitió a la institución dar respuesta a una necesidad particular, con el correr del tiempo se convirtió en una elección, tradición, que llega hasta nuestros días. Las actuales docentes de las tres cátedras vocales que se dictan en Departamento de Artes del Espectáculo de la Universidad de Cuyo provienen del campo de la fonoaudiología y una de ellas es, además, cantante.

Sin embargo, a partir de las entrevistas realizadas, hemos podido acceder a sus puntos de vista sobre este sesgo de la formación vocal. Las mismas docentes consideran que han superado, en parte, la visión reeducativa de su profesión que entienden propia de los abordajes profesionales característicos de las década de los '60 y '70<sup>176</sup> y en función de su rol pedagógico han ido incorporando ejercicios y técnicas provenientes de distintos enfoques, entre ellos algunos propuestos desde nuevas concepciones del teatro.

---

176 Sánchez Bustos, Inés (1995) *Tratamiento de los problemas de la voz. Nuevos enfoques*. Editorial Cepe, España; pp. 33-35

Según Inés Bustos Sánchez, la fonoaudiología, a partir de la década del '80, ha comenzado a variar su enfoque para abordar los trastornos de la voz. Así, podemos identificar un enfoque cuyo tratamiento está centrado en el progresivo dominio de la función vocal "(...) que ha predominado hasta entrada la década de los ochenta. Ha estado fuertemente influenciado por la corriente de orientación conductista, la cual interpreta las disfonías como la confluencia de patrones tónicos, vocales y respiratorios que se alejan de la normal fisiología. Al mismo tiempo, y a partir de esta visión del problema, la reeducación contemplaría la modificación de las diferentes conductas y comportamientos implicados en la emisión vocal hasta lograr su adecuado y normal funcionamiento. (...) Hasta aquí, no podemos negar que esta visión responde a un cierto criterio de total objetivización de las conductas vocales distorsionadas, y asume que el tratamiento vocal cumple la función de eliminar, corregir y restaurar el normal funcionamiento vocal. (...) Creemos, sin embargo, que este enfoque aborda de manera parcializada cada conducta "inadecuada" como si se tratara de compartimentos en los cuales hubiera que incorporar la conducta deseada. (...) Este enfoque ha dado sus frutos positivos sin lugar a dudas, aunque para nosotros representa trabajar los problemas de la voz de manera periférica o superficial, corrigiendo conductas erróneas e instaurando nuevos hábitos más saludables."

Por otro lado, el enfoque cuyo tratamiento está orientado hacia el desarrollo de la conciencia corporal y vocal se "(...) acerca a una perspectiva integradora y global de los problemas de la voz. Para nosotros, un problema de la voz afecta a la esfera comunicativa del individuo y surge como respuesta a un desequilibrio en el normal funcionamiento del cuerpo, especialmente en lo referente al comportamiento postural, muscular y propioceptivo; este desequilibrio no es ajeno a la vida psíquica y emocional de la persona. Por esta razón, el enfoque metodológico que parte de esta concepción del trastorno vocal, difiere sensiblemente del que anteriormente describiéramos. Tiene como objetivo llegar a la restauración de una emisión vocal "sana" a través de la implicación de todo el cuerpo; es un proceso de aprendizaje que despierta una conciencia progresiva de aquellas zonas donde hace mella la rigidez; trabaja en la liberación del exceso de tensión de músculos y articulaciones, desbloquea la respiración para conseguir una emisión fácil y desarrolla un mayor grado de propioceptividad orientada al logro de una buena impostación vocal."

Así, recuperando las categorías de análisis adoptadas para el análisis de las propuestas pedagógicas, y que hemos denominado directas e indirectas, podríamos señalar que en el trabajo que propone la profesora Silvia Luna para su materia *Técnica Vocal I* el mayor énfasis estaría puesto en incidir sobre el cuerpo a través de técnicas provenientes de enfoques corporalistas para lograr modificaciones vocales. Partiendo de una concepción integral del sujeto –que se correspondería con los nuevos enfoques fonoaudiológicos– se priorizarían actividades y objetivos vinculados con el auto conocimiento corporal –identificación de zonas de tensión, incidencia de la misma en la alineación corporal, en los puntos de apoyos corporales y en la respiración– a través de ejercicios provenientes de la Expresión Corporal desarrollada por Patricia Stokoe, el Yoga y Método Feldenkrais. La incidencia sobre el plano físico/orgánico del alumno produciría modificaciones sobre los planos afectivo/emocional/energético, originándose, entre otros resultados, una liberación del movimiento, una mayor confianza en sí mismo y una nueva manera de vincularse con el entorno a través de su cuerpo y su voz.

Desde este punto de vista, la docente entiende haber superado el abordaje eminentemente correctivo de la voz, buscando que cada alumno encuentre “su propia voz” a partir de comprenderla como resultado de un uso total de su cuerpo. Sólo luego de que identifique, a partir de señalamientos de la docente, sus patrones de emisión/dicción/proyección y entonación en vinculación con sus patrones físicos (respiración, alineación corporal, tensiones) que se corresponden con su personalidad, historia de vida, modo de relación, se comenzaría a trabajar sobre los aportes técnicos aplicables a la actividad teatral (ampliación respiratoria, mejoramiento de la dicción y la proyección, ampliación del rango expresivo vocal, entre otros). En este sentido, este enfoque se asemeja en mucho al propuesto por Silvia Quirico para su materia *Técnicas Vocales I* en el Departamento de Teatro de la Facultad de Arte de la Universidad Nacional de Tucumán.

Por su parte, Silvia Zirulnik, docente de *Técnicas Vocales II*, concibe el abordaje de la voz y habla desde una perspectiva vinculada con los principios aprendidos durante su formación inicial en la década del 70. Historiando su recorrido académico comenta durante la entrevista que ingresó a la institución en 1981, cuando las materias de primero y segundo año se denominaban *Dicción e Impostación de la voz* y estaban a su cargo, destinándole al primer año un trabajo centrado en el aspecto anatómico y fisiológico de la voz. Señala así mismo que, si bien a lo largo de 27 años de ejercicio de la docencia en el Departamento de Artes del Espectáculo ha conseguido adaptar su trabajo a los requerimientos de un estudiante de teatro, su mayor énfasis sigue estando en eliminar y corregir aquellos trastornos vinculados con la voz y el habla y su soporte anatómico fisiológico. De este modo, su entrenamiento se orientaría a modificar en sus alumnos las dificultades del habla, como son las caídas de finales de frases, ataque con intensidad y posterior decaimiento de la frase, problemas de articulación de fonemas, ataque de frases con velocidad que impiden la correcta decodificación, entre otras. Y puesto que considera que muchas de estas dificultades son producto de un regionalismo muy marcado, apuntaría a lograr en sus alumnos un castellano “neutro”. En este mismo sentido, y como trabajo previo a la emisión, propone realizar una relajación diferenciada de las estructuras estomatognáticas (lengua, mandíbulas, labios, carrillos) para lograr una mayor flexibilidad muscular a la hora de emitir.

Respecto de la respiración trabaja sobre el desarrollo de la sensibilidad de la cincha abdominal (técnica del apoyo a partir de una respiración costo-diafragmática-abdominal) para generar una administración del soplo parejo, lento e intenso, adaptable a los distintos requerimientos textuales. Para lograrlo se propone trabajar parlamentos con distintas extensiones, utilizando las pausas lógicas (propuestas por el autor) y las psicológicas (propuestas por el actor) como una manera de evitar cadencias reiteradas.

La composición de personajes también tomará como centro la palabra. A partir de identificar los aspectos prosódicos del habla en distintas variantes dialectales, buscará luego imitar las distintas entonaciones de idiomas extranjeros.

En lo que respecta al trabajo desarrollado por Ana Gloria Ortega, profesora de *Técnicas Vocales III* su práctica aúna su experiencia como cantante con su formación profesional como fonoaudióloga. Esta combinación de saberes, junto con varios años de experiencia como docente de esta materia, le ha permitido no centralizar su práctica aúlica exclusivamente en el enfoque foniatrico. Según nos comentaba en la entrevista, en sus primeras experiencias frente a los alumnos de *Técnicas Vocales III* su trabajo se orientaba a la corrección de defectos fonatorios, posturales y respiratorios. En la actualidad, el intercambio con docentes de las cátedras destinadas a la formación corporal y de actuación, le han permitido sustraerse de esa mirada profiláctica de la voz e indagar en los aspectos más artísticos del trabajo vocal, adhiriendo a un abordaje focalizado en el cuerpo.

Asumiendo que los alumnos, en un tercer año de formación ya tienen resueltas técnicamente su

dicción, proyección y respiración, pretende potenciar la indagación expresiva de la voz (tonos, volúmenes, ritmos) a partir de un entrenamiento cuyas bases teóricas y metodológicas proceden de las propuestas de Eugenio Barba y Tadashi Suzuki.

Este entrenamiento, a su vez, le permitiría trabajar la fusión de la energía corporal con la vocal de un modo extracotidiano, partiendo desde el cuerpo para producir resultados vocales. Pero el objetivo que se propone no se limita a un simple entrenamiento físico/respiratorio/energético/vocal como adquisición técnica. La "disponibilidad" corporal/vocal/energética será puesta al servicio de textos enmarcados en distintas poéticas. En ese punto cobra relevancia para la docente la posibilidad de desarrollo de una lectura "sensible" del texto, como una forma de estar disponible para percibir las emociones, imágenes, acciones y desplazamientos que de él se desprenden y, desde estas percepciones generar la posibilidad de fusionar, o no, con las secuencias de movimientos que fueran indagadas, produciendo distintas posibilidades expresivas corporales/vocales.

No podemos cerrar estas conclusiones parciales sin mencionar que el Plan de Estudios de esta carrera prevé un abordaje tanto de la voz hablada como cantada. Esta previsión es tomada en cuenta por las docentes de las materias vocales, en tanto se observa la inclusión de una unidad introductoria al canto en segundo año y un mayor desarrollo metodológico respecto de la voz cantada en tercer año.

También podemos señalar que, si bien desde cada una de las cátedras vocales se diseñan estrategias de evaluación particulares a cada materia, previendo para ello la presentación de escenas y monólogos de distintas poéticas, todas las docentes articulan sus últimas evaluaciones parciales con las cátedras de *Actuación I, II y III*, respectivamente, utilizando una propuesta textual común.

Asimismo, a pesar de que el Plan de Estudios no avanza en prescripciones teórico/metodológicas respecto del abordaje de los contenidos que explicita y deja un amplio margen de libertad para que el docente implemente su práctica a partir de sus supuestos teóricos personales, no encontramos en el desarrollo curricular de esta institución un desfase entre la propuesta del Plan y la práctica docente.

Las perspectivas teóricas y metodológicas adoptadas por las docentes, si bien implican una revisión de los criterios fonoaudiológicos tradicionales, acordes a la propia evolución conceptual e instrumental de esta disciplina, sostienen una incipiente inclusión de aportes procedentes de un enfoque corporalista. No se hace evidente una selección específica de criterios respecto de las demandas textuales, aunque parece producirse un cierto ajuste a las iniciativas de las cátedras de actuación con las que integrarían tanto el desarrollo como la evaluación de las competencias vocales de los alumnos en situación de actuación.



## **8. CÓRDOBA:**

### **LA FORMACIÓN VOCAL DEL ACTOR EN LA CARRERA DE TEATRO DEL DEPARTAMENTO DE TEATRO, ESCUELA DE ARTES, FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES, UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA.**

8.1 Antecedentes en el campo cultural cordobés.

8.2 Creación del actual Departamento de Teatro de la Escuela de Artes, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Córdoba.

Acerca de su fundación

8.3 El plan de estudios.

8.4 Los programas de cátedra

8.4.a. Formación sonora I

8.4.b. Formación sonora II

8.4.c. Formación sonora III

8.5 Conclusiones parciales sobre la formación vocal en la carrera de Teatro de la Universidad Nacional de Córdoba.

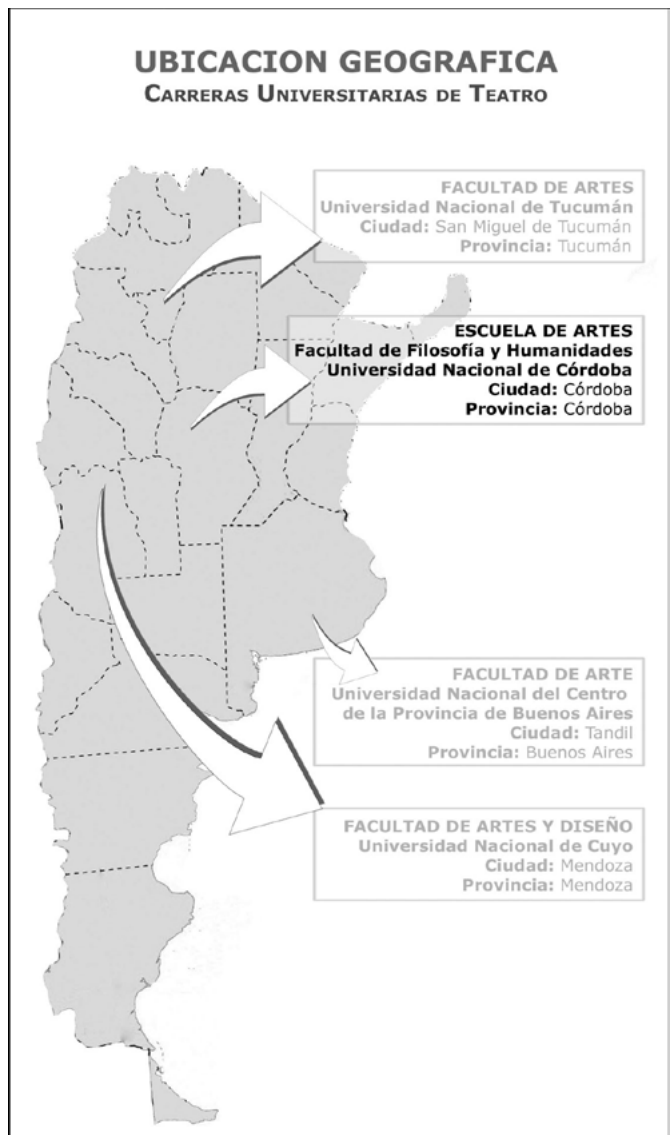
## 8. La formación vocal del actor en la carrera del Departamento de Teatro, Escuela de Artes, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba

### 8.1. Antecedentes en el campo cultural cordobés.

A diferencia del resto de las unidades académicas que hemos analizado y vamos a analizar en este capítulo, el actual Departamento de Teatro de la Escuela de Artes de la Facultad de Filosofía y Humanidades se crea en una universidad con una larga trayectoria académica.

La Universidad Nacional de Córdoba es la más antigua de la República Argentina y una de las primeras del continente americano. Sus orígenes se remontan al primer cuarto del siglo XVII, cuando los jesuitas abrieron en Córdoba el Colegio Máximo, donde los alumnos, en particular religiosos de esa orden, recibían clases de filosofía y teología. Ese establecimiento de alta categoría intelectual fue la base de la actual Universidad. Conformada por una confederación de facultades y organizada en torno a cátedras, predominó en ella una orientación hacia el ejercicio de la docencia más que hacia la investigación científica, bajo el dominio de la concepción escolástica que le diera origen.

Cabe acotar, también, que la "Reforma del 18", movimiento de transformación institucional gestado por el estudiantado, cuyas bases programáticas (el co-gobierno estudiantil, la autonomía universitaria, la funciones de docencia libre, investigación, extensión y el compromiso social) se propagaron rápidamente por casi todas las universidades latinoamericanas, y cuya influencia en la renovación de las concepciones universitarias es reconocida internacionalmente, constituye uno de los hitos más importantes de su historia.



En la década de los '50 y luego de atravesar un período signado por los avatares político-militares del país, en el marco de profundos cambios en la estructura socio-económica, inicia junto a las demás universidades argentinas, la vinculación con la producción junto a la crítica al modelo de universidad de elites. Se producen procesos de modificación institucional que abren el camino hacia la diferenciación de la oferta de carreras, la ampliación de la matrícula, la creación de nuevos modelos académicos y el desarrollo de la profesión docente y la investigación. Es en este contexto que se crea, entre otras, la Facultad de Filosofía y Humanidades<sup>177</sup> y la "Escuela Superior de Bellas Artes".<sup>178</sup>

177 La Facultad de Filosofía y Humanidades, es creada en 1947, sobre la base de dos institutos: el de Filosofía y el de Humanidades. El primero creado en 1934 y el segundo, dirigido a suministrar un saber integral en oposición a otras facultades y escuelas de la UNC., que preparan profesionales o técnicos. Cultivará, como se expresa en el reglamento de 1944, las lenguas clásicas, con su poder formativo y ordenador de la mente, las ideas universales, el examen de los problemas ontológicos; las fuentes estéticas del arte y los altos estudios religiosos. Su creación responde a un pedido de un grupo de estudiantes que veían con preocupación las condiciones de precariedad en que se encontraban los institutos para otorgar títulos de Doctor.

178 Ciencias Económicas, Arquitectura y Odontología forman parte de las facultades creadas en este período.

Esta última se crea sobre la base del proyecto del Arquitecto Ángel Lo Celso, mentor de la idea de fundar una “escuela universitaria de arte”, que contempla entre su propuesta organizativa y académica el dictado de Arte Escénico.

Pero, si bien podemos identificar que los estudios teatrales están presente en esta primera propuesta académica, no será sino hasta 1965 que los mismos alcancen el rango de licenciatura. Por ello, y a los fines de este estudio, el mayor rigor del análisis lo realizaremos a partir de esa fecha.

Siguiendo el mismo criterio implementado con respecto a las anteriores unidades académicas analizadas, intentaremos identificar las características que presentaba el campo teatral cordobés al momento en que surgen los estudios teatrales dentro de la universidad.

Según Graciela Frega:

Pese a la tradición letrada que ostenta Córdoba, la actividad teatral de la primera mitad del siglo veinte es prácticamente desconocida. Salvo algunos artículos aislados, poco difundidos y de difícil acceso, no hay estudios específicos previos ni tampoco existen archivos o centros documentales que faciliten la tarea del investigador.<sup>179</sup>

Pese a la escasa producción bibliográfica sobre este período en cuanto a las transformaciones del contexto cordobés, se puede inferir que en Córdoba, desde comienzos del siglo XX, había una estrecha relación entre el campo teatral y el campo de poder local, en tanto la oligarquía cordobesa como clase social dominante, y a través de la influencia que ejercía la prensa sobre la ciudadanía, legitimaba un determinado tipo de teatro.

Entre 1913 y 1916, años que comprenden el primer gobierno de Ramón J. Cárcano, las expectativas elitistas de la alta sociedad se vieron favorecidas por el fuerte impulso que recibió la cultura local. “Sus preferencias se inclinaron hacia la plástica, la música, la ópera y muy especialmente hacia el cinematógrafo, que por entonces iniciaba un irreversible proceso de expansión mediante el agregado de salas y la progresiva conquista de espectadores”<sup>180</sup>

Esto determinó que el teatro perdiera espacio frente a estas manifestaciones culturales “contagando su desinterés a los sectores medios que se dejaban guiar con obediencia por la opinión autorizada e invariablemente clasista de la prensa”<sup>181</sup>

La zarzuela, la revista de actualidad y, en especial, el sainete porteño, fueron tildados de espectáculos “vulgares” y de “bajo nivel” por la prensa, haciendo que se suspendieran estrenos y fracasaran temporadas.

Hasta ese momento la producción de espectáculos locales era casi nula, en parte por la falta de dramaturgos. Este hecho llevó a que Perfecto Guerrero y otros autores conocidos del medio, se propusieran fomentar el crecimiento del teatro local a través de acciones concretas. Así, en agosto de 1914 fundaron el Círculo de Autores de Teatro, desde el que generaron un movimiento cultural de escasa duración pero de una intensa proyección social.

En torno a esta entidad se congregó un grupo de jóvenes intelectuales pertenecientes a lo que ellos mismos denominaron “generación rebelde” y que cuatro años después se llamaría “nueva generación” o “generación de la Reforma”.

Según Graciela Frega el hecho que los integrantes de este Círculo estuvieran directamente vinculados al campo del poder político y social, tanto por su pertenencia familiar como por su relación con la Universidad Nacional de Córdoba y con la prensa (algunos eran estudiantes, otros profesionales y la mayoría trabajaba o colaboraba en diarios locales) “favoreció su consolidación y les permitió ocupar de inmediato el centro del campo teatral”<sup>182</sup>

Organizaron reuniones, banquetes y homenajes, publicaron artículos críticos, multiplicaron la escritura y puesta en escena de obras dramáticas y hasta promovieron la edición de algunos de sus textos.

Ahora bien, en este contexto, ¿qué actores llevaban adelante la escenificación de estos textos dramáticos? Salvo aquellos autores cordobeses –totalmente marginados- que producían para los elencos filodramáticos, el resto dependía de las compañías nacionales y españolas para poner sus obras en escena.

179 Frega, G., y otros (2005) “Córdoba (1900-1945)”, en Pelletieri, O., *Historia del Teatro Argentino en las Provincias – Volumen I*, Colección Instituto Nacional del Teatro, Galerna/Instituto Nacional del Teatro, Buenos Aires. p. 129

180 Frega, G., y otros (2005) Op. cit., p. 140

181 Ibid., p. 140

182 Frega, G., y otros (2005) Op. cit., 140

Este incipiente proceso de desarrollo de la dramaturgia cordobesa se redujo considerablemente entre 1918 y 1920, a causa de que algunos de los integrantes de esta asociación, que habían participado activamente en la denominada “Reforma Universitaria del ´18” se insertaron en la vida política, profesional y universitaria, dejando atrás la efusividad y el activismo cultural.

Así, en la década de los ´20 el campo cultural de Córdoba atravesó una etapa crítica caracterizado por la progresiva imposición del teatro comercial y la crisis de la dramaturgia local. A medida que los autores de la “generación rebelde” abandonaban su posición privilegiada en el campo teatral, las compañías españolas y, en especial, las nacionales, iban recuperando la atención de la prensa. Hacia 1925 el teatro porteño se situó en una posición hegemónica y avanzó hacia la consolidación en el mercado local mediante una oferta que abarcó tanto géneros populares (sainetes, grotresco y revista) como los de tendencia culta.<sup>183</sup>

La gran novedad de estos años fue la llegada de las compañías artísticas que explotaban el “bataclán criollo”, designación que la prensa local le otorgó al Teatro de la Calle Corrientes que se generaba en Buenos Aires. Este género, por sus características, en un principio provocó resistencias, pero luego fue rápidamente aceptado por todos los sectores sociales.

En este contexto, la producción dramática local tuvo un desarrollo lento, intermitente y dispar, disminuyendo en forma notoria la cantidad y la calidad de las obras que llegaron al escenario.

La producción escénica tampoco avanzó. En el transcurso de esta etapa, la actividad filodramática conservaba las mismas características y la misma proyección social que tenía en la primera década del siglo. Si bien surgieron nuevos “cuadros dramáticos” (Germinal, El Parque y Plus Ultra, entre otros) que, al crecer, se convirtieron también en un espacio de atracción para los actores aficionados con aspiraciones profesionales, continuaron situándose al margen del circuito comercial.

En la década siguiente, la recesión económica derivada de la depresión mundial de 1929 y el golpe militar encabezado por el General José F. Uriburu, que derroca al gobierno constitucional de Hipólito Yrigoyen, determinó un fuerte retroceso en el consumo de bienes culturales y cambió las constantes del circuito teatral cordobés. Disminuye la circulación de conjuntos españoles y se multiplican las visitas de las compañías nacionales –apremiadas por la situación crítica que atravesaba el teatro comercial en Buenos Aires- consolidando de esta manera su hegemonía en el campo teatral de Córdoba.

Ante la circulación de compañías consideradas de bajo nivel, los empresarios cordobeses intentaron revertir la situación implementando estrategias de programación que tendieran a conseguir un equilibrio entre el éxito económico y la calidad de los espectáculos. Así, las apetencias culturales de los sectores altos fueron cubiertas a través de grandes figuras del teatro hispano como Lola Membrives y Margarita Xirgu, que hicieron conocer las obras de Federico García Lorca. También se sumaron elencos encabezados por nombres prestigiosos de la escena nacional argentina, como Eva Franco, Mecha Ortiz, José Gómez y Enrique T. Susini, con un repertorio de obras de Pedro E. Pico o Samuel Eichelbaum. Y para un público más amplio:

(...) circularon una gran cantidad de compañías que combinaban lo popular y lo culto, lo residual y lo emergente de la dramaturgia nacional como también la extranjera. Las obras del nativismo, de la comedia de costumbres y del drama realista de Florencio Sánchez volvieron a representarse, compartiendo las carteleras con comedias francesas, inglesas, españolas e italianas, con obras de autores modernos y clásicos e inclusive con algunos exponentes de la producción latinoamericana.<sup>184</sup>

En esta oferta tan diversificada circulaban, por un lado conjuntos teatrales que exhibían el nombre de sus primeros actores como una garantía de excelencia, como Luis Sandrini, Olinda Bozán o Parravicini, ofreciendo comedias y sainetes y, por otro, el género revisteril a partir de dos líneas: 1) la revista de actualidad política cordobesa cuyos libretos eran escritos por dramaturgos locales como José Ramírez y Mateos Vidal y; 2) los grandes espectáculos cómico-musicales producidos en Buenos Aires.<sup>185</sup>

183 Ibid., p. 146

“Esta última línea tenía una presencia importante a través de compañías de “alta comedia”, como las de Pablo Acchiardi, José Gómez y Eva Franco, que ponían en escena obras de vanguardia europea y de los dramaturgos que en Buenos Aires estaban intentando modernizar el teatro nacional (Francisco Defilippis Novoa, Vicente Martínez Cuitiño, Samuel Eichelbaum)”

184 Frega, G., y otros (2005) Op. cit., p. 161

185 Generalmente denominados -incluso hoy- como “Espectáculos de Revista de la Calle Corrientes” pues hacen temporada en teatros y locales ubicados sobre esa emblemática calle de Buenos Aires. En la década del ´30, según Graciela Frega, circulaban la Compañía Mexicana Revisteril (1929), la de Revistas Brasileñas Tro-lo-lo (1931), la del Folies Bergère de París (1934), la cubana de Josefina Meca (1938), la norteamericana Hollywood Revew (1941) y las españolas de Arte Andaluz y de Actores Unidos (1941)

Por su parte, los conjuntos de aficionados que actuaban en la capital cordobesa no podían permanecer ajenos a las transformaciones derivadas de la progresiva comercialización del teatro. En ellos también se registraron cambios que modificaron sus posiciones en el campo teatral, sus formas de expresión y de relación mutua.

Durante estos años surgieron iniciativas tendientes a expandir lo filodramático<sup>186</sup> hacia espacios de mayor trascendencia pública y que, casi siempre, eran acompañadas de la intención de avanzar en la escala del reconocimiento sociocultural. Se trataba de proyectos orientados a profesionalizar la práctica actoral mediante la reconversión del tradicional “cuadro dramático” en compañía teatral o la creación de compañías estables con actores aficionados procedentes de diferentes agrupaciones.

Algunos proyectos no prosperaron, mientras que otros accedieron a las salas comerciales y lograron mantener cierta continuidad. Pero el mayor resultado que consiguieron estos actores de origen vocacional fue la realización de una labor paralela en las radios locales, contribuyendo a la iniciación y crecimiento de la actividad radioteatral.

Como ocurrió en el resto de Argentina, el radioteatro cordobés permitió la difusión de obras teatrales a través de la radio y, así mismo, la circulación de espectáculos cuando las obras de transmisión radial eran adaptadas para representarlas en salas céntricas o barriales.

A pesar de que los conjuntos y compañías filodramáticas ampliaron sus espacios de circulación mediante giras al interior de la provincia, continuaron realizando una práctica estética de tipo marginal. Generalmente abordaron la puesta en escena con recursos escenográficos muy restringidos e intentaron adecuar sus posibilidades técnicas a las convenciones escénicas del momento. De la misma manera, los actores y directores artísticos, sin más formación que el “ver hacer” y probarse a sí mismos sobre el escenario, siguieron el modelo interpretativo de los cómicos porteños, con lo cual respondieron a las predilecciones del público aficionado al teatro popular.

Según Frega, “El acontecimiento más significativo en relación con las iniciativas de cambio originadas en este sector ocurrió hacia el final de la etapa. En 1942, un grupo de actores aficionados fundó el Teatro Experimental de Córdoba e intentó superar la marginalidad de su espacio de procedencia adoptando las consignas estéticas e ideológicas de la actividad teatral independiente”<sup>187</sup>

Así, en consonancia con los principios enarbolados por Leónidas Barletta en Buenos Aires, este grupo de jóvenes asumió una actitud antagónica frente al interés comercial y el divismo que imperaba en ese momento en el campo teatral cordobés.

También tomaron conciencia de la falta de preparación con la que contaban y de que la única manera de convertirse en profesionales era a través del estudio, la práctica disciplinada y la representación de obras del “buen teatro” universal.

Debemos resaltar que el planteamiento de estos objetivos se da en completa soledad, puesto que Córdoba queda totalmente al margen de todo el movimiento cultural/teatral que se había gestando en Buenos Aires desde la década de los ‘30, el llamado “movimiento independiente”.

La primera presentación del grupo pasó totalmente desapercibida. Sólo encontraron una respuesta favorable del público y la prensa cuando en 1945 representaron en el Teatro Rivera Indarte<sup>188</sup> *El tiempo es un sueño* de Henry René Lenormand.

El trabajo del Teatro Experimental de Córdoba fue apreciado por la crítica como un “despertar” de la tradición cultural local y se puede considerar como el primer indicio de un reclamo de formación actoral que hasta ese momento en Córdoba no había surgido de ningún sector, ni contemplado desde ningún estamento. Reclamo que es admitido por la Universidad Nacional de Córdoba al crear en 1948 la “Escuela Superior de Bellas Artes”, institución que contemplaba en su Plan de Estudios la enseñanza Teatral.

---

186 Durante la década del ‘20 los filodramáticos trazaron un circuito de circulación y consumo sumamente heterogéneo que iba desde el centro a los suburbios de la ciudad. Algunas agrupaciones de cierta envergadura, como la Sociedad Emilio Mario y la Asociación Juventud Recreativa Dramática, llegaron a tener locales propios en la zona céntrica y, en general, actuaban en las sociedades de fomento, sindicatos y clubes barriales, realizando una práctica no comercial dirigida a los sectores sociales populares.

Su forma de trabajo siguió los lineamientos habituales del hacer filodramático de la época: utilizaban obras del género chico porteño y español, textos de autores locales y algunas expresiones del “teatro anarquista”, organizando la puesta en escena con escasos recursos, actores improvisados y sin pretensiones innovadoras, pues sus posibilidades creativas se limitaban a la reproducción de los modelos al uso.

187 Frega, G., y otros (2005) Op. cit., p. 166

188 Ibid., p.131

“Los sectores altos, constituidos por la dirigencia política y las “familias distinguidas”, fundaron en 1891 su propio coliseo, el Teatro Nuevo (luego llamado Rivera Indarte), reservándolo para los espectáculos artísticos de “jerarquía”, como los grandes conciertos, la ópera y la alta comedia. Este espacio de legitimación y exclusión fue utilizado por la oligarquía cordobesa hasta bien entrado el siglo XX.”

Pero, a pesar de lo que podríamos suponer, esta institución no cubrió las expectativas en cuanto a la formación de actores, directores y escenógrafos en sus primeros años de vida. En parte, porque el Plan de Estudios original privilegiaba la formación en artes plásticas por sobre otras disciplinas como la música y el teatro. Y además, porque atravesó con pasos inciertos su etapa inicial, hasta arribar –de la mano del arquitecto Raúl Bulgheroni y tras varios intentos de ser cerrada- a los “dorados sesenta”, su etapa de mayor crecimiento y expansión.

Es por esto que, según Villegas, debemos esperar hasta la década de los ´60 para encontrar una búsqueda de teatralidad netamente cordobesa que, según la investigadora continua hasta la década de los ´90: “En esos treinta años se conforman las condiciones para la proyección de una teatralidad urbana y moderna, que posee rasgos de identidad propia y carácter fructífero”<sup>189</sup>

La ciudad de Córdoba de los años ´60 podía resultar irreconocible para alguien que la hubiese visto por última vez en los ´40. El aumento de la población<sup>190</sup> que se había dado desde la década de los ´50, a causa de un acelerado y sostenido desarrollo industrial, va configurando una variedad de subculturas que se superponen en el mismo espacio urbano. Poco a poco se van abandonando “los antiguos rituales que imponía la aristocracia decimonónica, y se va conformando una nueva cordobesidad ligada a la modernización”<sup>191</sup>

Esta nueva estratificación social y cultural fue configurando un campo teatral con características particulares. Así, en 1955 se funda el Seminario de Teatro de la Provincia destinado a la formación actoral y en 1959 se crea la *Comedia Cordobesa* como elenco oficial. De esta manera se daba satisfacción a las apetencias de una clase media con pretensiones de un teatro de gran arte, a partir de la difusión de obras del gran repertorio y con directores profesionales, por lo general venidos de Buenos Aires.

Por otro lado, se va configurando un teatro independiente –que venía floreciendo desde los años cincuenta- que presenta como elementos diferenciales el desafío a las convenciones teatrales y a las tradiciones institucionales dominantes, impulsando la formación y creación teatral desde la metodología de la creación colectiva, la incorporación temática de dramaturgias que abordan problemáticas propias de la modernidad, una relación de identidad que no se mide con el teatro porteño sino que extiende sus miras hacia la cultura latinoamericana, la búsqueda de nuevos lenguajes y temáticas enlazadas a la realidad local y la experimentación con el cuerpo, la imaginación, el espacio y la creatividad personal.

Así, en este contexto de innovación, adquiere una importancia clave la creación del Departamento de Teatro, que pondrá en juego una alternativa para la adquisición de la profesionalidad teatral.

Vale decir que, si bien el origen de esta teatralidad que marcó la década de los 60, se manifestó primero entre los teatros independientes, pronto fue acogida y multiplicada por un movimiento que incluyó a elencos institucionalizados, centros formativos y actores y directores que circulaban por los diversos estratos.<sup>192</sup>

## **8.2. El Departamento de Teatro de la Escuela de Artes, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Córdoba. - Acerca de su fundación**

La historia del actual Departamento de Teatro va unida a la de la Escuela de Artes. La misma, desde su creación en 1948, ha pasado por diferentes etapas. De hecho en “Apuntes preliminares para una historia de la Escuela de Artes de la UNC”<sup>193</sup>, sus autoras, Silvia Villegas y Susana Roca, organizan un breve relato sobre el desarrollo histórico de esa institución, considerando la siguiente periodización: Período Fundacional (1948-1962); Período de Emergencia y Expansión (1962-1975); Período de Clausura (1975-1984); Período de Recuperación y Nuevas Proyecciones (1984-1999).

189 Villegas, S. (2000) “Córdoba. Una teatralidad nacida en los sesenta” en Teatro Argentino. Escenas Interiores, Instituto Nacional del Teatro/Artes del Sur, Buenos Aires p. 75

190 Ibid., p. 78

191 Ibid., p. 79

192 Villegas, S. (2000) Op. cit., p. 81

“Así, no es extraño encontrar que el nombre de Jolie Libois, que es también hoy el del Seminario de Arte Dramático de la Provincia, provenía en realidad del radioteatro. Ni que Jorge Petraglia dirigiese la Comedia y luego el Teatro Estable Universitario. O que Lisandro Selva fuese director de la Comedia y de pronto manejase una sala en sociedad con Miguel Iriarte (quien sería sinónimo del melodrama popular en la segunda mitad de los setenta), y estuviese a cargo, además, de la Cátedra de Formación Actoral del Departamento de Teatro de la Universidad. Ni lo es menos el que los integrantes del primer grupo independiente que marcó un hito significativo hacia una nueva identidad estética, El Juglar, se hubiesen conocido en las clases del Seminario provincial”

193 Este material formó parte del proyecto FOMECE (Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria) que se implementó en la Escuela de Artes en 1998.

No es objetivo de nuestra investigación hacer una historia institucional, por lo que seleccionaremos de este proceso histórico aquellos sucesos que consideramos relevantes para la configuración del Departamento de Teatro y sus Planes de Estudio.

Cuando en 1948 se crea la Escuela Superior de Bellas Artes, dependía directamente del Consejo Universitario de la Universidad de Córdoba. Tal como hemos mencionado al comienzo del apartado precedente, el proyecto original estuvo a cargo de Angel Lo Celso, arquitecto e ingeniero civil, quién se convirtió en el primer director de la institución. En el proyecto fundacional se contemplaba el dictado de plástica, música, danza y arte escénico y se incluían otras actividades como la conformación del Cuarteto de Cuerdas, la Pequeña Orquesta de Cámara y el Coro Universitario.

Según Celia Salit "Respecto de Arte Escénico, al igual que para Danza, no se requieren estudios especializados previos, en este caso basta con la escuela primaria aprobada. Los egresados recibirían el título de "Profesor en Artes de Declamación y Artes Escénicos"<sup>194</sup>

En 1950, a escasos dos años de su fundación, el profesor Juan Francisco Giacobbe, quien sucede en la dirección de la Escuela a Lo Celso, eleva un nuevo proyecto de Plan de Estudios que lleva su rúbrica. El diseño, producto de su autoría, propone la primera reorganización de la estructura académica de la Escuela de Artes.

A partir de lo que denomina "Escuelas Profesionales de Perfeccionamiento Artístico" se plantea la creación de 12 escuelas<sup>195</sup>, agrupadas según "disciplinas genéricas del arte" (plásticas, musicales, rítmicas y del teatro): Pintura, Escultura, Pintura Mural, Escenografía, Grabado, Danza Académica, Danza Folklórica, Dirección de Coros y Schola Cantorum, Perfección Instrumental, Armonía y Composición, Arte Escénico y Cultura Esencial y materias complementarias.

Para la Escuela de Arte Escénico se crean dos secciones paralelas que se ocuparán respectivamente de la formación del actor teatral y de la cultura teatral. Es significativa la serie de condiciones que debía reunir el alumno para ingresar: habilidades corporales, memoria expresiva, dicción correcta, sensibilidad artística, estudios literarios, cultura general, entre otras. La concepción selectiva implicada en el perfeccionamiento artístico hace que se restrinja el cupo de alumnos ingresantes a un número de entre 25 y 50.

Al Profesor Giacobbe lo sucede en la Dirección de la Escuela Alberto Nicasio, desde 1952 hasta 1955, año en que la denominada Revolución Libertadora derroca al presidente Juan Domingo Perón.

Con este golpe militar se producen importantes transformaciones en el ámbito universitario. Las autoridades interventoras comienzan a adjudicar obras construidas durante el gobierno peronista a las distintas facultades, escuelas y centros dispersos en la ciudad de Córdoba. De este modo se inicia la ocupación de los edificios de la Ciudad Universitaria que aún estaban en construcción. En ese reparto edilicio la Escuela de Artes obtendrá el pabellón México, que hoy mantiene como sede central.

Desde Junio de 1956 hasta 1958 el director es Julián Pedro Altabe y luego, por un período muy breve, Ricardo Pedernera. Desde Agosto de 1958 hasta Octubre de 1961, José Ferreyra Soaje dirige en calidad de interventor y en ese mismo año durante un corto lapso, Pedro Fidel Napolitano.

Así, la Escuela de Artes, dependiente directamente del Rectorado de la Universidad, en sus primeras décadas de funcionamiento fue dirigida por siete directores/interventores diferentes. No logra afianzarse en el espacio académico ni consolidarse institucionalmente; muy por el contrario, podríamos afirmar que hacia fines de la década del 50 atraviesa un período de desprestigio.

Al respecto, Salit, en su tesis doctoral expresa:

Es considerada por los propios protagonistas, como una entidad indisciplinada desde el punto de vista formal, de nivel académico pobre, con escaso número de alumnos, en el marco de una Universidad con serios problemas presupuestarios. Razones todas ellas que impulsan a Orgaz, -por entonces Rector de la UNC.- a considerar que la existencia de la Escuela Superior de Bellas Artes no se justifica. No obstante lo cual, decide otorgarle un "período de prueba" y pasado el mismo, si los problemas siguen sin resolución, optar por su cierre definitivo. Para hacerse cargo de esta tarea nombra al Arquitecto Raúl Bulgheroni, reconocido por su gestión como decano de la Facultad de Arquitectura.<sup>196</sup>

194 Salit, C. (2006) *Procesos de cambio curricular en la Universidad en el contexto histórico-político de reformas educativas de los 90. El caso de la Escuela de Artes de UNC*, Gloria Edelstein (dir). Tesis doctoral. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Córdoba, Argentina, p. 125

195 Término que, como en el Plan anterior, es utilizado de modo ambiguo para referirse tanto a la institución macro como, en este caso, a cada una de las unidades que a su vez comprenden esta primera sección nominada también a partir de dicho término.

196 Salit, C. (2006) Op. cit., p. 150

El nuevo interventor Arq. Bulgheroni decidió hacer entonces una contrapropuesta a las amenazas de cierre: reorganizar la Escuela y refundarla bajo otros presupuestos académicos. La iniciativa fue apoyada por el Rector, quien le brindó el aval político y administrativo necesario para reencaminar el incierto destino de esta institución. En 1961 puso en marcha una nueva reglamentación interna que establecía, entre otras cosas, sustituir el nombre de “Escuela Superior de Bellas Artes” por “Escuela de Artes”. Bulgheroni ejerció la dirección durante once años sin interrupción, entre 1961 y 1972.

Durante su gestión, ordena funcional y académicamente la Escuela, conformada hasta el momento por los Departamentos de Plástica y Música; crea y organiza los Departamentos de Cinematografía y Arte Escénico (hoy Cine/TV y Teatro) e incorpora docentes de prestigio y renombre. Asimismo, durante su mandato se crean la Escuela de Didáctica Musical, el Cine Club Universitario, el Centro de Música Experimental, el Taller de Práctica Artística, la Orquesta de Cámara y el Quinteto con piano, el Museo Universitario de la Plástica y el Teatro Estable Universitario. Se organiza una bolsa de trabajo para los estudiantes y diversos ciclos de divulgación en el Auditorio de Radio Nacional y LWI, Radio Universidad. Se reestructuran los Planes de Estudio; se produce una expansión de la oferta y el despliegue de numerosos e importantes eventos tanto al interior de los claustros como hacia el medio.

Para 1966, la Escuela era la única en su tipo que ofrecía titulaciones de cuatro carreras artísticas: Plástica, Música, Cine y Teatro.

El año 1972 marcó un punto de inflexión en la historia de la Escuela de Artes. Raúl Bulgheroni solicita licencia por año sabático en el momento en que comenzaban a acentuarse los enfrentamientos entre diferentes sectores que convivían dentro de la Escuela. Ante la convocatoria a elecciones en el país y el inminente cambio de gobierno nacional <sup>197</sup> se generalizan las protestas que denuncian las fallas del sistema universitario. Así, toman cuerpo los agrupamientos gremiales de docentes, no docentes y estudiantes que, al igual que el resto del país, se encuentran fraccionados y enfrentados por las diferencias políticas que anarquizan la vida institucional. Hacia el interior de la Escuela de Artes las principales críticas se centran en el carácter unipersonal y verticalista de conducción, la falta de vinculación de las carreras con la realidad del país y la predominancia de las concepciones euro céntricas en la enseñanza de las disciplinas artísticas. Paralelamente a la radicalización de los conflictos gremiales, se profundizan los reclamos por la falta de representación de los claustros en el gobierno de la Escuela, la escasez de cargos y presupuesto y la ausencia de concursos para cubrir cátedras. En esta convulsionada etapa se suceden como directores interinos: Ornella Balestreri de Devoto –profesora del Departamento de Música- y César Miranda –docente del Departamento de Plástica- quienes pueden hacer poco ante una crisis que se evidencia como estructural y que excede el marco de la Escuela de Artes.

El 1º de Julio de 1974 muere Juan Domingo Perón y su vicepresidenta, María Estela Martínez de Perón, asume como presidenta de la Nación. Con su arribo al gobierno se lleva a cabo la intervención de la Universidad y se produce un marcado retroceso de los sectores renovadores que impulsaban acciones de cambio en el ámbito universitario. Se aplica un riguroso dispositivo de depuración ideológica y son desmantelados los planteles docentes, comienzan las persecuciones a estudiantes, se revisan los programas de las cátedras y se inicia un proceso de destrucción de todos los proyectos pedagógicos, de extensión y de investigación que no se adaptaran al pensamiento intervencionista.

En 1975 se cierran los Departamentos de Cine y Teatro, en tanto que las actividades de Música y Plástica se reducen a la mínima expresión.

Paralelamente, lo que queda de la Escuela es anexado de manera compulsiva a la Facultad de Filosofía y Humanidades, una unidad académica que tenía su propia estructura, tradición y presupuesto y que debe comenzar, a partir de ese momento, a gestionar este nuevo espacio institucional.

En el mes de Marzo de 1976 los nuevos interventores militares pondrán en marcha la elaboración de un nuevo Plan de Estudios e implementarán un selectivo sistema de ingreso. Junto a la desaparición de profesores y alumnos que integraban la escuela y el exilio forzoso de muchos de ellos, se observaba un exigente control político-militar como forma coercitiva de eliminar el disenso.

Con la llegada de la democracia en 1983, se inicia una etapa de recuperación institucional que incluye la reapertura de espacios, la lucha por conseguir presupuestos y la reincorporación de docentes que habían sido cesanteados por causas políticas.

---

<sup>197</sup> El presidente de facto, A. A. Lanusse se ve presionado a convocar a elecciones generales y levanta la prohibición política al peronismo. En Marzo el peronista Héctor Campora es elegido presidente por casi el 50% de los votos. A los pocos meses renunció para permitir que Perón sea presidente. En las nuevas elecciones que se dan en septiembre, Perón gana con el 60% de los votos.

Entre 1985 y 1986 se aprueban los nuevos Planes de Estudio para las carreras de Plástica y Música, en tanto que los Departamentos de Cine y Teatro –que habían sido clausurados- deberán aguardar la intervención del Consejo Superior para que, mediante un sistema de delegación en la Facultad de Filosofía y Humanidades, se inicie un proceso de normalización de las actividades y se aprueben sus nuevos Planes de Estudio en 1987 y 1989 respectivamente.

La puesta en funcionamiento de estos Departamentos –una de las grandes reivindicaciones en el proceso de normalización- permitió que a partir de 1986 la Escuela de Artes volviera a conformarse como en 1966.

“

En las dos últimas décadas del Siglo XX, la Escuela de Artes de la UNC ha restituido su configuración organizacional y gran parte de la propuesta académica anterior al cierre de los Departamentos de Cine y Teatro. Una vez normalizada la Universidad y habiéndose producido la reapertura de éstos dos Departamentos -clausurados durante el proceso militar-, con la aprobación del Plan de Estudios del Departamento de Teatro en 1989, culmina el proceso de formulación de nuevos Planes de Estudio para los cuatro Departamentos que la componen.

### 8.3. El Plan de Estudios

En las dos últimas décadas del Siglo XX, la Escuela de Artes de la UNC ha restituido su configuración organizacional y gran parte de la propuesta académica anterior al cierre de los Departamentos de Cine y Teatro. Una vez normalizada la Universidad y habiéndose producido la reapertura de éstos dos Departamentos -clausurados durante el proceso militar-, con la aprobación del Plan de Estudios del Departamento de Teatro en 1989, culmina el proceso de formulación de nuevos Planes de Estudio para los cuatro Departamentos que la componen.

En el Plan de Estudios 1989<sup>198</sup> se incorpora un primer apartado titulado "Introducción", en el cual se afirma como punto de partida, que el Plan que se presenta responde a la necesidad de "rever los Planes de Estudio vigentes hasta 1975". Aparecen dichos Planes como referentes de la nueva propuesta, ya que se trata, según se enuncia, de una revisión de los mismos luego de haber transcurrido más de diez años de su elaboración. Planes resultantes de las resoluciones rectorales dictadas entre los años 1973 y 1974 y cuya efectiva implementación se redujo solo a dos años aproximadamente, dado el cierre del Departamento desde el período lectivo 1975.

Considerando a estos Planes como antecedentes de suma importancia para la configuración del actual Plan de Estudios del Departamento de Teatro de la Escuela de Artes, adoptamos las observaciones contenidas en la tesis doctoral de Celia Salit donde precisamente analiza las modificaciones curriculares que fuera sufriendo la unidad académica desde su creación hasta la actualidad.

A los efectos de comprender las lógicas institucionales que imprimen una matriz diferencial a los estudios teatrales en la Universidad de Córdoba es preciso recuperar la incidencia de la reorganización total de la Escuela de Artes realizada en 1962 por el Arquitecto Bulgheroni. Especialmente interesa destacar que en 1964 y 1965 se concreta la fundación de los Departamentos de Cine y de Teatro -que originalmente habían sido previstos como apéndices de la sección Plástica, el primero y de Artes Visuales, el segundo-. Para crear y poner en marcha el Departamento de Teatro, Bulgheroni convoca en 1964 a María Escudero<sup>199</sup> junto a un grupo de seguidores a los que, por otra parte, él ya conocía por su actividad artística externa a la Universidad. Este plantel comienza con el dictado de un curso para estudiantes que se incorporan luego a la carrera de teatro. De esta manera se legitimó al interior del espacio universitario a un conjunto de agentes artísticos que habían comenzado a ocupar ciertas posiciones en un campo de escasa tradición para la cultura cordobesa de la época.

La Resolución del Rectorado N° 5 de enero de 1965, siendo rector interino Tomas de Villafañe Lastra, contiene las regulaciones específicas del primer Plan de Estudios del Departamento de Teatro. En ella se considera que:

*... el arte teatral es una de las altas manifestaciones de la cultura de los pueblos y que la Universidad así lo entiende al crear el entonces llamado departamento de Arte Escénico, tal como consta en la Ordenanza 3/60; la Escuela de Artes en su carácter de instituto universitario debe asumir la responsabilidad de la formación de técnicos y actores teatrales altamente especializados y que el funcionamiento del Departamento podrá encauzar a través de un estudio organizado muchas vocaciones artísticas. Asimismo se considera que, a través de los espectáculos que se produzcan, se encontrará un importante eco popular y se podrá colaborar en la tarea de divulgación y difusión cultural de la Universidad a través de sus organismos de extensión, servicios de radio y televisión. Por otra parte, la estructura de Plan de Estudios no importará gastos sustanciales ya que se poseen los locales aptos y varias asignaturas ya se dictan en otras carreras. Dadas las demoras de las gestiones para la implementación del Plan propuesto a pesar de encontrarse en receso el Honorable Consejo Superior, el Rector Interino resuelve aprobar el proyecto elevado y poner en vigencia las actividades a partir del comienzo del año lectivo 1965.*

198 Ver Anexo Universidad Nacional de Córdoba. Planes de Estudio.

199 De adolescente llegó a Buenos Aires, donde participó en el movimiento de teatro independiente y trabajó, entre otros, junto a Onofre Lovero y Juan Carlos Gené. En 1957 se fue a Francia, donde sobrevivió como empleada doméstica, estudió y colaboró con Marcel Marceau, hizo periodismo, televisión y cantó ópera. Estudió y admiró a Bertolt Brecht y a Eugenio Ionesco. Fue la fundadora del grupo *Libre Teatro Libre* que tenía la creación colectiva como principal recurso expresivo, tomando como disparadores hechos de la realidad, en la misma corriente de Enrique Buenaventura en Colombia. Con su grupo en 1970 parte en un viaje latinoamericano llevando sus espectáculos a Chile, Bolivia, Ecuador, Colombia y Venezuela.

La Ordenanza incluye el listado de las Asignaturas de las “Escuelas de Actores” y la “Escuela de Técnicos”, cuyo primer año de estudio es común entre sí y comparten materias con otras carreras. Por la misma ordenanza se aprueba el “contenido sintético” de los programas oficiales. Se requiere para el ingreso aprobar un cursillo preparatorio “vocacional” o un “examen de ingreso” y se prevé el concurso como mecanismo de asignación de cargos. Se otorgarán títulos de Licenciado en alguna de las especialidades según elección del alumno.<sup>200</sup>

La década de los ´60 fue escenario de profundas transformaciones estéticas y políticas en Córdoba, convergentes con los sucesos políticos que conmovieron al país. La inestabilidad política, los nuevos enfoques económicos impulsados desde el desarrollismo, la circulación de nuevas lecturas y nuevas tendencias en el arte internacional, constituyen el marco que dará lugar a la necesidad de revisar los Planes de Estudio universitarios, en esta escuela y en otras, donde las generaciones jóvenes alcanzaron una relevante incidencia.

Las siguientes modificaciones a este primer Plan de Estudios se producen en 1968 como un emergente de modificaciones que se venían dando en la práctica aúlica y que respondían a la efervescencia artística que se vivía en el campo cultural cordobés, y a la que no eran ajenos los docentes y estudiantes de la Escuela de Artes.

(...) la efervescencia artística era fuerte en Córdoba; en esa movilización que se genera, la Escuela tiene un rol primordial... iba a la punta de la vanguardia; había llegado la Bauhaus a Córdoba; y las Bienales Internacionales de Arte y el Primer Encuentro Internacional de Teatro... muchas eran las experiencias participativas... Cine tenía a los franceses... Se podría decir que era una escuela con mucha resonancia con lo que pasaba en el Di Tella... con mucha relación con los conciertos que se hacían de música experimental, estaba todo como muy enlazado, era muy difícil percibir algo que ocurriera en la plástica que no estuviera enlazado al cine documental y a las vanguardias en Música, las puestas que se hacían en el Teatro San Martín, participaba la danza, todo era interdisciplinario, no se lo decía así, pero lo era de hecho... era un hervidero de discusión ideológica y estética...<sup>201</sup>

La renovación artística valoraba la experimentación, la ruptura de los modelos estéticos dominantes hasta los 50, la creación de nuevas formas e imágenes, la innovación de materiales y de los modos de producción, que destacan las experiencias colectivas de creación, la ruptura de los límites de los lenguajes artísticos, la participación del público y la interdisciplinariedad en el tratamiento de las obras.

Esta interdisciplinariedad que se observaba en el campo cultural también estaba presente en el dictado de las distintas materias al interior de la Escuela de Artes. Así lo explica Armando Ruiz, que ocupara el cargo de Vice-Director en esa época:

(...) y comenzamos a trabajar de este modo: cuando el profesor de *Visión* está haciendo esto, ¿qué está haciendo el de dibujo, el de pintura y el de *Historia de Córdoba*? En la práctica concreta, empezamos trabajando teoría del color por ejemplo, esta cosa que desde la mirada de hoy uno diría es lo elemental para hacer, establecer una urdimbre perpendicular, entamar... (...) funcionaba a fuerza de coordinación como una especie de taller total, cada disciplina aportaba lo suyo pero la evaluación la tomaban los profesores de medios, y era muy fuerte hacia la producción artística por sobre lo egocéntrico... Avanza hasta el punto en que en determinado momento, yo estaba dictando *Visión* para los cuatro departamentos que era una manera de transversalidad. Moraña era lo mismo en *Medios de Comunicación Social*, él proponía un saber pero ese saber procuraba horizontalizarlo. *Historia de la Cultura* a cargo de la Arquitecta Marina Waisman, también era común a los cuatro departamentos. Todo lo que fue factible de horizontalizar se hizo... fue un momento muy lindo de la Escuela que el alumnado valoró mucho (...)<sup>202</sup>

200 Salit Celia (2006) Op. cit., p. 168

201 Salit Celia (2006) Op. cit., p. 169

202 Salit Celia (2006) Op. cit., p. 170

En virtud de esta experiencia, la dirección de la Escuela de Artes solicita a la Universidad autorización para implantar durante 1968, a título experimental, una nueva modalidad en su régimen de enseñanza con la que aspira a obtener una mayor profundización de conocimientos por parte de los estudiantes, una mayor adecuación al medio y una actualización de los métodos pedagógicos.

Las modificaciones parciales de los Planes de Estudio que se realizan en 1968 sobre la base del Plan Bulgheroni, emanan de resoluciones rectorales, legitimando de esta manera algunos cambios que venían produciéndose en las prácticas de enseñanza y autorizando la implementación de nuevas experiencias formativas. La Resolución del Rectorado N° 105 de Marzo de 1968, en respuesta al Expediente N 838/63, que se eleva desde la Escuela de Artes, afirma que el Rector reconoce los beneficios, justifica la erogación y se manifiesta a favor de todas las iniciativas que “signifiquen un progreso a la Universidad”. A partir de este acto autoriza a la Escuela a realizar durante el año lectivo 1968, la experiencia proyectada y, por Resolución Interna N° 35 del mismo año resuelve aplicar el Plan piloto.

Según Salit:

Las modificaciones que se proponen están referidas a la nominación de algunas materias; la alteración en el orden de ubicación de las mismas; la inclusión de “materias técnicas” para dar *mayor vigor a la formación profesional*; la supresión de otras que no *resultan imprescindibles*; la *homogeneización* de materias de *índole cultural* para los alumnos de todas las carreras; la inclusión a *nivel adelantado de la carrera* de materias optativas con el fin de que los alumnos puedan seleccionar y profundizar los conocimientos en el campo de sus *particulares predilecciones*.

De la lectura analítica del documento se desprende que no sólo se esbozan cambios en el diseño de los Planes de Estudio respecto de asignaturas y contenidos, sino que se incluyen, un conjunto de “innovaciones curriculares”, entre ellas: 1) la consideración de formatos curriculares alternativos al disciplinar/académico como son los cursillos 2) la incorporación de disciplinas optativas y, en un intento de flexibilización del trayecto formativo, 3) la previsión de espacios comunes para las asignaturas “culturales”, desde un criterio que tiende a la multidisciplinariedad.<sup>203</sup>

Como parte de las nuevas experiencias, hacia 1969 se modifica también la modalidad de ingreso, organizada ahora como instancia común para los cuatro Departamentos que integran la Escuela, sostenida en la idea de la creación artística como una globalidad que no puede quedar reducida a las orientaciones disciplinares, técnicas y de lenguaje específico.

En los años siguientes, los procesos de cambio se fueron profundizando ininterrumpida y vertiginosamente en la Escuela de Artes, en consonancia con lo que ocurría en el contexto nacional e internacional.<sup>204</sup>

203 Salit Celia (2006) Op. cit., p. 173

204 En 1966 un golpe militar organizado por las Fuerzas Armadas derroca al gobierno constitucional del presidente Illia. Durante la llamada “Revolución Argentina” se sucedieron tres presidentes militares: los generales J.C. Onganía (1966-1970), R. Levingston (1970-1971) y A. A. Lanusse (1971-1973). Onganía disolvió el Congreso Nacional y las legislaturas y prohibió las actividades de todos los partidos políticos. Los conflictos sociales se profundizaron.

1968: En París y otras ciudades de Francia, durante el mes de Mayo, estudiantes y también obreros protagonizan gigantescas movilizaciones en reclamo de cambios en la sociedad, el Estado, la economía y la cultura. Ese movimiento fue llamado “el Mayo Francés”

En la Argentina, y específicamente en Córdoba, el nivel de movilización y participación colectiva de la época -que tiene como máxima expresión al *Cordobazo*-<sup>205</sup> comienza a generar enfrentamientos entre los diferentes sectores que convivían dentro de la Escuela. Desde lo político, las distintas agrupaciones gremiales de docentes, no docentes y estudiantes cuestionan la conducción de Bulgheroni, tildándola de verticalista y unipersonal, profundizan los reclamos por la falta de representación de los claustros en el gobierno de la Escuela, la escasez de cargos y presupuesto y la ausencia de concursos docentes para cubrir las cátedras.

Desde lo pedagógico se cuestionaba la falta de vinculación de las carreras con la realidad del país y la predominancia de las concepciones eurocéntricas en la enseñanza de las disciplinas artísticas. Unos grupos proponen la interdisciplinariedad total "borrando" los límites establecidos por cada una de las materias (lo que más adelante se dio en llamar "Taller Total") y otros abogaban por mantener el sistema por asignaturas.

En el Departamento de Teatro las diferencias no sólo involucraban aspectos pedagógicos sino también estéticos/ideológicos. En oposición a un teatro de texto, con roles pre-establecidos y depositando en la figura del director la decisiones finales sobre la puesta en escena, se plantean nuevas formas de construcción escénica vinculadas con la creación colectiva.

En estas circunstancias, la mayor referente será María Escudero que luego de participar en el *Cordobazo*<sup>206</sup> plantea fuertes críticas al Plan de Estudios vigente y a la conducción de la Escuela. Luego de una serie de enfrentamientos, el proceso culmina con la expulsión de la profesora.

En el Departamento de Teatro comienzan a profundizarse las fracturas. El "Elenco de Teatro Estable de la Universidad de Córdoba" (TEUC) lleva adelante la puesta de obras "de acuerdo con los cánones legitimados", en consonancia con los criterios teatrales defendidos desde la gestión directiva.

Desde otra concepción, un grupo de docentes implementa métodos como la improvisación, la pantomima, la expresión corporal y la experimentación... *incorporan el trabajo coreográfico musical, coral o plástico*. Comienzan así a implementarse proyectos interdisciplinarios con asignaturas de otros departamentos tales como *Visión, Dibujo, Rítmica, Foniatría, Análisis de texto, junto a Historia del Teatro, de la Cultura, Prácticas Escénicas* o técnicas como *Maquillaje, Escenografía o Iluminación*. Es en este marco que los alumnos de Primer Año plantean continuar la experiencia del 68 junto a María Escudero. Pedido que contravenía la estructura organizativa en especial en lo referido a los nombramientos para cargos docentes y se recrudece allí la pelea.<sup>207</sup>

205 El régimen militar dictatorial, autodenominado Revolución Argentina y presidido por el Gral. Juan Carlos Onganía, implementa una serie de medidas autoritarias y antiobreras, a fin de abrir los mercados internos a los monopolios internacionales. Durante los primeros años de gestión dicho régimen desactivó la Comisión del Salario mínimo, vital y móvil, congelándose la gran mayoría de las remuneraciones. Se impuso el arbitraje obligatorio en los conflictos laborales y una ley de represión automática para huelgas y conflictos sindicales. Asimismo se intervinieron gran cantidad de sindicatos suspendiéndose sus personerías gremiales. Dictó la llamada "Ley de represión del Comunismo", y bajo la acción de la DIPA (Dirección de Investigación de Políticas Antidemocráticas) persiguió y encarceló a los militantes políticos y sindicales opositores. Disolvió los partidos políticos e intervino las universidades, que fueron consideradas "centros de subversión y comunismo" por la propaganda oficial. En este contexto, estudiantes y profesores fueron desalojados violentamente de las universidades por la policía, en lo que se conoció como la Noche de los Bastones Largos.

Córdoba se había convertido en la capital industrial del interior. En ella estaban instaladas la mayoría de las fábricas de automotores del país, una industria moderna propiedad de poderosas sociedades extranjeras como Fiat y Renault. Esta última había adquirido las instalaciones de Industrias Kaiser Argentina, IKA, de origen estadounidense, radicada en Córdoba desde 1955 y dedicada a la producción de automóviles. Los obreros industriales que trabajaban en esas plantas recibían salarios más altos que el salario promedio industrial percibido en otras provincias. Como resultado de todos estos factores, en la ciudad de Córdoba se profundizó el proceso de urbanización.

En mayo de 1969, el Poder Ejecutivo Nacional dictó un decreto por el cual se derogaban los regímenes especiales sobre el descanso del sábado inglés en Mendoza, San Juan, Tucumán y Córdoba. Al mismo tiempo también anunció el congelamiento de los convenios colectivos y de los salarios.

En Córdoba, las regionales de SMATA - el Sindicato de los Mecánicos de Automotores y Transportes de la Argentina -, de Luz y Fuerza y la UTA - Unión de Tranviarios Automotor- convocaron a una asamblea general. Las conducciones de estos tres sindicatos, cuyos trabajadores recibían los salarios más altos del país, lideraron la protesta. La sesión de esa jornada terminó con un enfrentamiento con la policía y un llamado al paro general.

El 29 de mayo de 1969, obreros y estudiantes cordobeses y de otras provincias salieron unidos a las calles de Córdoba. Ante la magnitud de la movilización, Onganía ordenó que las Fuerzas Armadas se hicieran cargo de la represión. La protesta fue un hecho localizado en la ciudad de Córdoba y como resultado de los enfrentamientos hubo presos, decenas de heridos y 16 muertos, algunos ajenos a la manifestación.

La protesta se extendió a otras provincias. Rosario, en la provincia de Santa Fe fue declarada zona de emergencia y colocada bajo jurisdicción militar. También se profundizaron los conflictos en la provincia de Tucumán. El cordobazo fue el inicio de un proceso de agudización de la protesta social y la lucha armada que, desde entonces y por varios años, se desarrolló en la sociedad argentina.

206 Villegas S., (2000) Op. cit., p.87

"Para María Escudero el Cordobazo es el texto más elocuente, la calle que enseña e impone su dramática a la obra de arte. Esta experiencia marca nuevos rumbos a un grupo de alumnos de Primer Año de la Carrera de Teatro, quienes deciden apoyar a su docente de formación actoral tras una serie de enfrentamientos con la dirección de la Escuela de Artes. El proceso culmina con la expulsión de María Escudero de la Universidad en 1970. Independizados de la rigidez institucional dan nacimiento al LTL -Libre Teatro Libre-"

207 Salit Celia (2006) Op. cit. p. 181

El cambio de Plan que se gestiona en 1972, el segundo del mandato Bulgheroni, intenta reflejar estas nuevas prácticas. En este caso, las modificaciones que se implementan consisten básicamente en la substitución de algunas materias por un espacio más de Taller en Plástica y la incorporación de otras en Música y en Arte Escénico.

En el año 1972, el “gobierno unipersonal” de Bulgheroni, entra en crisis. Las agrupaciones estudiantiles asociadas a las agrupaciones políticas de ideas más radicalizadas comienzan a plantear una serie de demandas que de algún modo le quitan protagonismo y en ese mismo año solicita licencia sabática y viaja a Europa. Vencida la misma, Bulgheroni no se reintegra a su cargo y en Junio de 1973 se dan por terminadas sus funciones.

El año 1973 es un año clave para la Argentina y los argentinos<sup>208</sup>. La situación de la Escuela de Artes no era por cierto una excepción en esos tiempos. El escenario nacional y universitario cambia, se radicalizan las protestas gremiales de docentes, no docentes y de estudiantes y se entra al período de la historia de las Universidades Argentinas que algunos especialistas caracterizan como “la universidad militante”.

Con la llegada al poder de Héctor Cámpora, el peronismo vuelve al gobierno tras muchos años de proscripción. En la Universidad de Córdoba, con la asunción del Rector Interventor Dr. Próspero Francisco Luperi, se produce la desvinculación de Bulgheroni, y, mediante una asamblea docente estudiantil y con el apoyo de sectores de la izquierda, es elegido como nuevo director el Profesor Federico Bazán, perteneciente al área pedagógica del Departamento de Cine, quien ejerce el cargo durante lo que resta del 73 y parte de 1974.

Ante el paradigma liberal-desarrollista en crisis y bajo la consigna de transformar la universidad en un instrumento de liberación nacional, cobran fuerza las acciones que promueven el enfrentamiento con los grandes centros de poder para contruir un país “independiente y soberano”. Durante este período se revisarán críticamente los Planes de Estudio y políticas de extensión universitaria ajenas a la participación popular, las bienales de arte solventadas por empresas multinacionales, los procesos de enseñanza-aprendizaje basados en una concepción elitista, los exámenes de ingreso y los sistemas de cupo impuestos por el gobierno de facto de Onganía.

Este estado de movilización, en consonancia con lo que sucede en otros campos de lo social, pone en juego formas de acción colectiva, acordes con la nueva institucionalidad democrática que busca un mayor protagonismo social y vinculación con la realidad. Así, se proponen reformas pedagógicas que se producen en las áreas de docencia, investigación y extensión y que cuentan inicialmente con el apoyo de sectores progresistas peronistas, radicales y de izquierda. Aunque opacados por la lucha política que enfrentó a las distintas tendencias del peronismo, se implementaron innovaciones curriculares, se experimentaron nuevos métodos de enseñanza y se desarrollaron programas de vinculación entre docencia, trabajo y comunidad.

Una de esas innovaciones es el “**taller total**”, experiencia integradora generada en la Facultad de Arquitectura,<sup>209</sup> que se implementa rápidamente en la Escuela de Artes, por el hecho que en esta unidad académica venía desarrollando prácticas de enseñanza concebidas desde perspectivas teóricas y metodológicas coincidentes con esta modalidad de formación.

Para ello se conforman “mesas de trabajo”<sup>210</sup> que comienzan a dar forma al “taller total” para el Departamento de Teatro, modalidad que se pone en marcha en 1974. Así, se plantean la articulación horizontal y vertical de las materias, las relaciones docente/alumno no jerárquicas, la construcción colectiva del saber, la evaluación continua y pública, la intención de vincular el futuro ejercicio profesional con los problemas sociales y la interdisciplinariedad frente a la especialización absoluta.

Fue este un período caracterizado por el atravesamiento de lo político en la vida universitaria. La Escuela de Artes no fue ajena a ello. Su dinámica de gobierno estaba fuertemente marcada por el funcionamiento de la asamblea docente/estudiantil como modalidad para la toma de las decisiones. Las posiciones al respecto eran disímiles y en la Escuela de Arte se producen ciertas fracturas en el cuerpo docente, producto de lo cual algunos de ellos renuncian.

208 El presidente de facto A. A. Lanusse (1971-1973) se ve presionado a convocar a elecciones generales y levanta la prohibición política del peronismo. En marzo de 1973, el peronista Héctor J. Cámpora es elegido presidente de la república por casi el 50% de los votos. A los pocos meses renunció para permitir que Juan Domingo Perón –que estaba en el exilio- sea presidente. En las nuevas elecciones que se realizan, en septiembre de ese año, Perón es elegido presidente por más del 60% de los votos. En Julio de 1974 muere Perón y su vicepresidenta –María E. Martínez de Perón- asume como presidenta de la Nación. Se profundizan la crisis económica y la lucha armada entre grupos políticos ideológicamente enfrentados.

209 Se trata, de una experiencia innovadora que cambió la tradicional enseñanza de la arquitectura entre el 70 y el 76. Interrumpida por el golpe militar de ese año, fue fundamentalmente una transformación/ruptura con las formas tradicionales de enseñanza en ese campo. Consistió en una propuesta de investigación y enseñanza simultánea en que toda la Facultad, sin discriminación de nivel o año, asignatura o docente. Constituyó una propuesta desde la que se procuró integrar la formación y la articulación con el medio, por medio de proyectos de acción.

210 Estrategia metodológica del período cuya implementación no se reduce a la Escuela de Artes y desde la que se promovió la participación activa de docentes y alumnos en la vida universitaria, aplicada simultáneamente con el Taller Total.

Si bien no se alcanzó oficialmente a efectuar reformas de los Planes de Estudio, se fueron realizando modificaciones mientras se organizaban las mesas de trabajo y seminarios en los que participaban los representantes de todos los claustros. La propuesta pedagógica hacía referencia a las aportaciones de Paulo Freire<sup>211</sup> en cuanto a la educación popular y las contribuciones a la conciencia democrática, de José Bleger y Enrique Pichón Riviere, en cuanto a la participación grupal y colectiva. Como consecuencia de estos debates, durante 1974 se generan un importante número de resoluciones internas tendientes a implementar las ideas, en clave con un modelo de país y de Universidad, que se venían gestionando fundamentalmente a partir de los dos años anteriores.

La llegada de Isabel Perón al gobierno, y la fractura de los distintos sectores del peronismo, culmina con la intervención de la universidad. Se produce, a partir de este año, un marcado retroceso de los sectores renovadores que impulsaban acciones de cambio en el ámbito universitario. En el marco de la "Misión Ivanisevich", por Resolución interna N°155/75, el interventor en la Universidad Nacional de Córdoba, Dr. Mario Menso dispone dos drásticas medidas: 1º) anexar la Escuela Superior de Artes a la Facultad de Filosofía y Humanidades 2º) clausurar el Teatro Estable de la UNC, el Coro Universitario, la Orquesta de Cámara, el Centro de Música Experimental, el Centro de Producción de Cine, el Cine Club Universitario, el Museo Pedagógico de Plástica, el Cuarteto de Cuerdas y la Cinemateca. Además, y fuera de la resolución, se dispone no renovar los contratos de los docentes de los Departamentos de Cine y de Teatro, ocasionando mediante esta estrategia el cierre de ambos Departamentos.

La Escuela de Artes queda así anexada a la Facultad de Filosofía, sin otra fundamentación que la seguridad y la disciplina. Se estima que para la época no existían otras instituciones que reunieran en su hacer las actividades de enseñanza, extensión e investigación que se desarrollaban en esta institución.

La disolución institucional operada en 1975, condicionó la continuidad del proceso iniciado en la década de los '60. El conjunto de disposiciones dictadas en un período de giro en las políticas generales de gobierno y en las políticas educativas, y tan especial para la historia de la Escuela, por las marcas que le imprime el carácter restrictivo de las mismas, no sólo en lo presupuestario sino fundamentalmente de la autonomía institucional, muestra con bastante claridad al currículo universitario como un espacio particularmente sensible frente a los avatares políticos, a la vez que ámbito de lucha de poderes y de legitimación de saberes dominantes.

Es recién con el advenimiento de la democracia en 1983 que se instalan para la Escuela de Arte nuevas prácticas de elaboración curricular. En consonancia con la democracia apenas restituida, los criterios democráticos también se recuperan paulatinamente en la Universidad y marcan su impronta en los procesos de cambio.

Se instituye en la Escuela, a modo de rito de inauguración, una modalidad de carácter participativo -con un fugaz antecedente en el corto período democrático del 73/74-. El optimismo generalizado, la esperanza en un futuro mejor, la voluntad de participación, el deseo de recuperar espacios de estudio y producción, marcaron el modo de asumir la tarea de reformar los currículos. La autogestión en los procesos de diseño curricular, a partir de la constitución de comisiones *ad hoc*, conformadas voluntariamente por grupos de docentes y alumnos, se configuró en modalidad prioritaria.

En el caso del Departamento de Teatro, la Comisión que elaboró el Plan 1989 y en virtud de una nueva realidad socio/económico/político/cultural, partió de la re-significación del rol del teatro en la sociedad: "A partir de las posibilidades de trabajo comunitario que abre la recuperación de la democracia en nuestro país y la necesidad de apoyar en el trabajo solidario la búsqueda de soluciones a angustiosos problemas sociales; el teatro, por sus características específicas, se encuentra requerido desde numerosos ámbitos y la participación creativa de la comunidad encuentra en él una herramienta"

Esta Comisión partió de considerar que el teatro ya no es sólo una expresión estética, sino un instrumento de participación social y de desarrollo socio-cultural, rescatando así "las posibilidades de un teatro de comunicación como medio de conocimiento y comprensión entre diferentes culturas y pueblos"

Con estos supuestos se elabora una propuesta de Plan que busca proporcionar una formación integral en dos orientaciones: Técnica Actoral y Técnica Escenográfica. Luego de un ciclo común de tres años de duración, los alumnos pueden elegir una u otra orientación, apostándose de esta manera a lograr una mayor profundización en cada una de estas especialidades.

---

211 A partir de 1961, desde Brasil, revoluciona el mundo latinoamericano la teoría pedagógica de Paulo Freire "Pedagogía Liberadora". Sus obras principales son *La Pedagogía del Oprimido* (1970), *La Educación como Práctica de la Libertad* (1979), *La Pedagogía de la Esperanza* (1993), *La Pedagogía de la Indignación* (2000).

La carrera otorga el título de Licenciado en Teatro y, aunque el alumno elija alguna de las dos especialidades, estas “no van consignadas en el Título para no restringir posibilidades laborales”.<sup>212</sup>

Adhiriendo a la concepción de que el hecho teatral es un “medio e instrumento de comunicación participante del proceso cultural”, el Plan persigue la formación de un profesional del teatro que, apoyándose en la exploración, la investigación y la extensión, pueda insertarse en distintos ámbitos, asumiendo diferentes roles en el proceso de producción y que sea capaz de generar hechos creativos utilizando “los medios teatrales, radiales, audiovisuales, etc.”

En este sentido, en el apartado de Fundamentación se establece que el profesional de teatro deberá estar capacitado para desempeñar roles en “medios o modos de comunicación” como el teatral, cinematográfico, televisivo, comunitario socio-cultural y educativo. Las funciones que podría desarrollar en cada uno de estos espacios irían, desde asumir la interpretación actoral hasta la organización y conducción de proyectos participativos y autogestivos socioculturales comunitarios, pasando por la producción y/o dirección de grupos/elencos, diseño, montaje, y/o realización escenográfica o el diseño y/o realización de vestuario y maquillaje.

Para poder cumplir con esta amplia variedad de funciones es necesario que en la formación del futuro egresado se conjuguen dos aspectos: uno académico y otro profesional. Entienden el primero como el conjunto de conocimientos que calificarían a una persona para recibir una certificación académica y el segundo, que reflejaría las habilidades y destrezas necesarias para desempeñarse profesionalmente en el ámbito de un mercado ocupacional específico.

Así, desde lo académico se proponen objetivos generales vinculados con la “adquisición de una sólida formación general integrada, que le permita una acción eficaz y creativa acorde a los requerimientos y posibilidades del medio.” Esto implicaría que, en el caso del Licenciado, su integración a grupos de trabajo interdisciplinarios, partiendo de una actitud crítica y reflexiva, y que podría solucionar problemáticas surgidas tanto de la realidad socio-cultural-económica del contexto donde está inserto el grupo, como relativas a las problemáticas emergentes de toda tarea en equipo. Para esto no sólo sería necesario que el graduado desarrolle actitudes de autocritica y autoevaluación de forma permanente, sino que también pueda “interrelacionar sistemática y dinámicamente la reflexión teórica con la contrastación empírica (...)”

En relación al aspecto profesional, también se establecen en el Plan las habilidades y destrezas que el alumno debería adquirir a lo largo de su formación y que le permitirían insertarse en distintos ámbitos, realizando diversas tareas. Así, la creación e interpretación actoral le permitirían componer personajes para espectáculos teatrales, cinematográficos, televisivos y musicales, a partir de textos o no, dentro de instituciones y/o elencos privados u oficiales.

Asimismo, estaría capacitado para la creación, dirección y producción de hechos teatrales. Según el Plan “Esta función es básica y común a todas las orientaciones. El Licenciado en Teatro las adquiere en los primeros tres años de carrera y la completa con capacitaciones específicas según las orientaciones que elija en los dos últimos años”. La elaboración de estos proyectos artísticos se implementaría tanto en instituciones oficiales o privadas y en “Grupos de desarrollo socio-cultural”.

En este sentido, el Plan hace hincapié en las posibilidades que tendría el graduado de ofrecer apoyo y asistencia sistemática a instituciones escolares y organizaciones que realicen actividades socio-culturales a partir del teatro “como medio y modo de concientización y desarrollo de la identidad cultural y de las potencialidades creativas de los grupos sociales”. Apoyo que se concretaría o bien organizando y coordinando grupos teatrales de autogestión o integrándose a equipos interdisciplinarios de gestión cultural.

Para el logro de estos objetivos y perfiles, la carrera está organizada en cursos anuales y cuatrimestrales, seminarios y talleres.

Como ya mencionáramos, se estructura en dos ciclos: el primero, de 3 años de duración, ofrece una formación general. El segundo ciclo, de 2 años de duración, se divide en dos orientaciones optativas que permiten acceder al Título de Licenciado en Teatro.

Su organización comprende diversas líneas curriculares, a saber:

- **Actoral:** que constituye uno de los dos ejes de formación ocupacional y estructurante de la carrera. Contendría todos aquellos cursos que profundizan la problemática específica del actor.

212 Sobre el final del apartado Títulos se explicita “Como consecuencia de la Orientación Cursada, la Escuela de Artes y la Facultad de Filosofía, otorgarán el certificado correspondiente, el cual deberá explicitar las materias específicas de la Orientación” (Plan de Estudios; p.3)

- Ciencias Sociales: donde se incluirían cursos que aportarían conocimientos de historia general y específica del campo teatral.
- Comunicación: que aportaría “el conocimiento práctico-teórico, de lenguajes y códigos propios de la interacción humana” y que le permitiría al alumno comprender el teatro como medio de comunicación y desarrollo cultural.
- Técnica Teatral: que constituye el otro de los dos ejes de formación ocupacional y estructurante de la carrera. Aquí se incluirían todos aquellos cursos que profundizan los aspectos específicos de la técnica escenográfica y la realización teatral, tanto en el aspecto de diseño como en el montaje y coordinación, y;
- Integración y Producción Teatral: implementada en el Taller Interdisciplinario y en el Taller de Producción Teatral. Como sus nombres lo indican, estos espacios de formación pretenden constituirse en instancias interdisciplinarias donde se pongan en práctica las habilidades desarrolladas en las distintas líneas curriculares.

Se deja explicitado en el Plan que, si bien dentro de cada línea curricular las materias conservan su autonomía, necesariamente deberán integrarse 1) en el proceso creativo gestado dentro del *Taller Interdisciplinario* como en el de Producción Teatral y; 2) vertical y horizontalmente.

En virtud de los propósitos de nuestro estudio centraremos el análisis en la línea curricular actoral puesto que, como ya se expresó en párrafos anteriores, contiene el conjunto de asignaturas vinculadas directamente con la formación del actor. En este sentido podemos identificar: *Formación Expresiva I, II y III*; *Seminarios de Técnicas Expresivas I, II y III*; *Formación Actoral I, II y III*; *Seminarios de Técnicas Actorales I, II y III*; *Formación Sonora I, II y III*; *Texto Teatral* y *Seminario Autoral*.

Para las mismas se observa una enunciación de contenidos para cada grupo de materias –por ejemplo *Formación Expresiva I, II y III*- sin discriminarlos para cada año. Tampoco se explicitan los objetivos que perseguiría cada una de estas asignaturas.

Podríamos asumir que la adquisición y el entrenamiento de las nociones vinculadas con la voz, el cuerpo y la actuación son llevadas adelante por las cátedras de *Formación Sonora I, II y III*; *Formación Expresiva I, II y III*; y *Formación Actoral I, II y III*, respectivamente.

Lo enunciamos en potencial puesto que no se vislumbran claramente, al leer los contenidos mínimos, las diferencias entre una asignatura como *Formación Expresiva* y *Formación Actoral*.

De los contenidos explicitados se podría inferir que se estaría haciendo hincapié en el desarrollo de habilidades expresivas no verbales como forma de comunicación, centrándose en la vivencia y priorizando la libre expresión.

Se encuentra una mayor definición en cuanto a la relación movimiento/acción en la enunciación de contenidos tales como “movilidad refleja, psicofísica, coordinación, expansión distensión relajamiento” o “experimentación y concientización de los elementos que permiten la comunicación a través de las acciones (fuerzas-velocidades-espacio-energía-irradiación-diseño-detención-objetos reales)”. Se propone, así mismo trabajar “los repertorios expresivos gestuales, sonoros, espaciales, cromáticos, que componen mensajes no verbales”, a través de la gestualidad que surge de los colores, el sonido y el espacio.

La preeminencia de un trabajo centrado en el cuerpo, la vivencia, el juego libre y el énfasis en la libre expresión, se confirmaría al observar que entre los contenidos precisados para la asignatura *Texto Teatral* se excluye el tratamiento de textos teatrales pertenecientes a las dramaturgia que configuran el acervo teatral universal. Se alude exclusivamente al texto como “emergente de la creación actoral” y producto de la exploración y descubrimiento de textos autoexpresivos y se aplica en creaciones individuales y grupales, así como en la improvisación y la composición.

En lo que respecta a los contenidos planteados para los *Seminarios de Técnicas Expresivas I, II y III* y *Seminarios de Técnicas Actorales I, II, y III* se observa que en *Técnicas Expresivas* se trabajaría la adquisición de aquellas técnicas expresivas y sonoras vinculadas con la danza, la mímica y “el lenguaje gestual”, las que serían aplicadas a la creación de situaciones teatrales. Mientras que en *Técnicas Actorales* esas técnicas expresivas serían aplicadas a “distintas modalidades, géneros y situaciones” como el teatro para niños, el teatro callejero y distintos medios audiovisuales de comunicación como el cine y la televisión.

En los contenidos mínimos propuestos para *Formación Sonora I, II y III* se observa que tampoco hay diferenciación de contenidos por año, no se explicitan los objetivos que se proponen para estas asignaturas y hay un gran nivel de generalidad en la redacción de los mismos. Así, encontramos enunciados de contenidos muy amplios como “Exploración sonora”; “Audioperceptiva”; “Formación Vocal”; “Análisis

Musical”, “Formación instrumental” que, si bien estarían delimitando los temas a trabajar, darían lugar a múltiples interpretaciones de abordaje metodológico.

Por otra parte, se advierte que la gran mayoría de los contenidos propuestos para *Formación Sonora I, II y III* presentan una fuerte vinculación con la formación musical y escasa con lo teatral. A modo de ejemplo podríamos señalar: “Análisis Musical”; “Audición y apreciación musical histórico crítica”; “Ritmos”, “Armonía”, “Práctica Coral”, “Instrumentos”, “Grafía simbólica”; “Grafía analógica”; “Improvisación y composición”, “Serie”; “Música Americana”; “Contemporáneas”; “Medieval”; “Renacentista”.

“

A continuación analizaremos la  
propuestas didácticas de las  
cátedras *Formación Sonora I, II y III*.

## 8.4. Los programas de cátedra

### 8.4. a. Formación Sonora I

La primera propuesta didáctica que analizaremos corresponde a *Formación Sonora I*.

El docente,<sup>213</sup> en la construcción formal de su programa presenta una organización con los siguientes componentes: un apartado denominado "Consideraciones generales" donde brevemente reflexiona sobre el papel que cumple la educación en la formación del sujeto; una "Introducción" que funcionaría como marco teórico referencial puesto que en ella explicita los fundamentos teóricos que sustentan su práctica aúlica; objetivos generales, nueve módulos que funcionarían como unidades temáticas, un apartado denominado "Metodología" y otro referido a los criterios de Evaluación.

La lectura de la citada Introducción, sumado a los aportes que nos brinda la entrevista realizada al docente, nos permite afirmar que, si bien en su metodología de enseñanza utiliza técnicas procedentes de diversas disciplinas como el canto, la danza y el teatro, predomina un abordaje fuertemente centrado en lo corporal.

Al adherir a una concepción integral del ser humano, donde cuerpo, voz, emoción, lo psicológico y la energía vital están en continua relación, considera que producir modificaciones en alguno de estos planos inevitablemente originará reacciones en los demás. Así, desde su mirada, la performance del actor se puede organizar, para su entrenamiento, en distintos niveles o planos: físico, mental y emocional y la voz no requeriría de un entrenamiento específico sino que aparecería como resultado de un trabajo consciente sobre alguno de estos planos.

Esta propuesta tomaría como base el trabajo pre-expresivo que propone la Antropología Teatral desarrollada por Eugenio Barba, tal como se explicita en el programa:

La antropología teatral realiza el siguiente planteo: así como la biología está organizada en distintos niveles, así debemos pensar también que la totalidad de la performance del actor está constituida por distintos niveles de organización. Desde esta perspectiva y práctica es posible distinguir y trabajar separadamente los niveles de organización que constituye la expresión del actor.

En virtud de esta concepción organiza un programa donde no se observa correspondencia con los contenidos mínimos planteados en el Plan de Estudios. En este sentido consultamos al docente:

**Rubén Maidana: ¿Para elaborar tu programa tuviste en cuenta los contenidos mínimos que plantea el Plan? Oscar Rojo:** No, esos contenidos mínimos apuntan hacia otro lugar. Fueron elaborados por un músico que además estaba muy distanciado del campo teatral.

**Rubén Maidana: ¿Estamos hablando de cuando se reabrió el Departamento después del '83'? Oscar Rojo:** Claro. Son contenidos muy amplios que serían muy dificultosos de abordar en las dos horas y cuarto que tenemos de clases semanales. No se podría terminar nunca de ver todo lo que está pidiendo. Entonces tiene esa dificultad el Plan de Estudios. Ahora se está hablando de cambiarlo. (Entrevista N° 5)

Asimismo nos aclara que, si bien el programa presenta una secuenciación de contenidos organizada por módulos, al momento concreto del trabajo con los alumnos esta diferenciación no se respeta rígidamente. Por ello, si bien los contenidos vinculados con la respiración aparecen indicados en los primeros módulos, su abordaje no quedaría restringido sólo a la primera parte del año. Es abordado y recuperado de distintas formas a lo largo de toda la cursada.

<sup>213</sup> **Rubén Maidana: ¿Cuál es su Formación Personal/Profesional? ¿Cómo se convirtió en especialista en educación de la voz? Oscar Rojo:** Mi formación tiene varias vertientes. Desde lo teatral trabajé durante 6 años con Paco Giménez en el grupo La Cochera. También estudié con Graciela Ferrari, discípula de Eugenio Barba en Italia, e integrante del grupo Libre Teatro Libre que en la década del '60 tuvo una fuerte presencia acá en Córdoba desde la creación colectiva. Últimamente he tomado cursos y seminarios de puesta en escena con Rubén Szchumacher. Desde lo corporal he estudiado danza y he entrenado en el método de Fedora Aberastury. Desde lo vocal estudié canto lírico y durante algunos años fui Jefe de Trabajos Prácticos del profesor de Formación Sonora II." (Entrevista N° 5)

Hechas estas aclaraciones podríamos señalar que, a semejanza de otros programas que hemos analizado, el trabajo propuesto para *Formación Sonora I* se podría dividir en dos etapas: una primera de adquisición de técnicas –el primer semestre- y una segunda de aplicación de esas técnicas al trabajo teatral –segundo semestre-.

**Rubén Maidana: ¿En dónde se aplicaría todo este bagaje técnico? Oscar Rojo:** Lo trato de unificar en relación a la puesta en escena. Porque sino tienen cosas del Bel Canto, cosas de la danza, todas sueltas. Entonces ¿Cómo lo ordenamos? En relación a la puesta en escena. ¿Qué está pidiendo esta puesta en escena? ¿Cuál sería el material sonoro, o el material físico que está pidiendo este trabajo para esta puesta? Entonces me parecía un eje muy importante el trabajar sobre la puesta en escena. Tener un marco al cual uno tiene que circunscribirse. (Entrevista N° 5)

La concepción integral de la voz que sustenta la práctica del docente, sumada a esta particular división del trabajo actoral en un plano físico, emocional y mental, lo llevarían a plantearse como objetivo principal que sus alumnos puedan identificar los parámetros físicos y vocales que se ponen en juego al momento de la actuación.

**Oscar Rojo:** Me interesa poder empezar a generar en los alumnos una capacidad de observación, de identificación de aquellos parámetros físicos y vocales que el actor está poniendo en juego para llevar adelante su trabajo. **Rubén Maidana: ¿Cómo sería esto? Por ejemplo, que cuando vean una escena vean que está haciendo el actor a nivel físico y vocal. Oscar Rojo:** Que identifiquen qué parámetros están poniendo en juego desde lo físico y desde lo vocal para lograr esos resultados. **Rubén Maidana: Pero, ¿Qué deberían mirar? Que ha modificado su ritmo respiratorio, que ha elevado el volumen... Oscar Rojo:** Exactamente. Está trabajando con un timbre específico. Está trabajando con la voz con aire. La anécdota ya está, no trabajo en función de la anécdota solamente. El otro día estábamos haciendo improvisaciones, les pregunto ¿Qué está pasando? Y me dicen “Le falta intención”, “Le falta garra”, “Le falta poner más de adentro” ¿Qué me están diciendo? Nada. Yo quiero que empiecen a observar física y vocalmente que está pasando, qué parámetro se puso en funcionamiento para lograr tal o cual resultado. (Entrevista N° 5)

Desde esta concepción, el trabajo sobre un parámetro específico, por ejemplo, “velocidad del movimiento” –plano físico- comenzaría a generar cambios en los otros planos –emocional y mental- y, por supuesto, en la respiración, energía y fonación.

Si se propone trabajar desde otro parámetro, el vocal por ejemplo, indagando y manteniendo un determinado tono –grave por ejemplo- éste comenzará a influir sobre el movimiento, la postura corporal, la respiración, generando la aparición de imágenes y emociones. Estos pequeños ejemplos son usados por el docente para demostrar como todos los planos se entienden interrelacionados y se modificarían mutuamente.

Metodológicamente, esta propuesta partiría de un trabajo de observación. Observación que se podría dividir en externa e interna. Así, en un primer momento, a partir de observar fragmentos de películas, obras de teatro y trabajo entre los alumnos, se focalizaría la mirada en la identificación de los parámetros físicos y vocales se están utilizando para generar determinados resultados artísticos.

En el plano interno, la auto-observación permitiría al alumno comenzar a identificar en sí mismo los parámetros que ha utilizado para lograr la aparición de determinadas respuestas físicas y vocales. Esta concientización sería la que permitiría, a posteriori, la reproducción de un resultado.

La estrategia principal utilizada por el docente para entrenar la mirada es el interrogante en cuanto a este plano de entrenamiento:

**Oscar Rojo:** Trato de que pasen la mayor cantidad de alumnos. Y sobre todo lo que me interesa es la capacidad de observación. No bajo yo la línea, o la termino bajando después. Sino bueno, pregunto ¿Qué es lo que paso acá? ¿Qué es lo que observaron? ¿Qué sucedió? ¿Qué pasó a nivel físico, qué pasó a nivel vocal? Entonces todos opinan. Pasa otro y yo digo bueno lo que no pasó acá fue... –porque muchas veces todavía no está la capacidad para discriminar todavía-. O digo bueno tendrían que tener en cuenta... Fíjense lo que pasó acá, qué pasó con la postura, qué pasó con la respiración, qué paso con la voz, entonces aparecen comentarios como Ah, cuando usted

le dijo que tal cosa funcionó Pero, ¿Qué es lo que me llamo la atención a mí para que yo pudiera hacer eso? Simplemente que pude identificar sobre que patrón había que trabajar. Porque sino queda como que el mago soy yo y ellos son todos tontos. (Entrevista N° 5)

Para el entrenamiento en el aula se ofrecerían una serie de técnicas provenientes de distintas disciplinas que, si bien se centran en el trabajo sobre el cuerpo en general, por momentos se focalizarían sobre la respiración, la postura, el movimiento o el sonido, buscando en todo momento la interrelación entre los mismos.

Así, entiende el docente que comenzar a trabajar sobre un determinado tipo de respiración –alta por ejemplo, ubicada en la parte superior del tórax- comenzará a producir modificaciones posturales –elevar lo hombros por ejemplo- lo que, a su vez, producirá modificaciones en la velocidad del accionar –tal vez los movimientos se vuelvan cortos y rápidos- y que generará o un sonido o una forma de hablar particular. Otras veces la respiración puede ser trabajada a partir de la indagación de determinadas posturas corporales y analizando cómo se modifica, en virtud de esa posición, no sólo la respiración sino también el accionar, la energía y la voz.

Esta propuesta de trabajo sobre determinados parámetros aplicados al plano físico, mental o emocional abriría un sinnúmero de posibles combinaciones. Por ejemplo, la respiración en relación a la velocidad del movimiento, alteraciones de la respiración y los efectos dramáticos producidos, la gestualidad desde la respiración o cómo la respiración podría ser un elemento disparador de acciones teatrales. También permitiría indagar los parámetros del sonido (altura, duración, intensidad y timbre) y cómo éstos producirían distintos tipos de movimientos, gestualidades y emociones. Manifestaciones estas que además se modificarían en virtud del espacio de trabajo.

Uno de los módulos que nos llamó la atención fue el que se propone trabajar la voz en relación con la gestualidad facial. El punto de partida sería trabajar sobre la musculatura de la cara y desde allí indagar la expresión vocal. A modo de ejemplo, el docente detalla parte del trabajo:

**Rubén Maidana: ¿Cómo trabajas la relación entre la voz y la gestualidad facial? Oscar Rojo:** Yo lo que trabajo son caras en tensión. La pauta es la siguiente: toman aire, largan aire, se conectan con el cuerpo y empiezan a conectar con ¿Cuáles son las tensiones corporales que tienen en la cara? Hacen una evaluación de todas esas tensiones que hay en la cara y eligen la de mayor tensión. La de mayor tensión tratan de ir ampliándola lentamente como si fuera una foto y llevar el músculo a un lugar “no social”. Seguramente ese músculo se va a terminar cansando y mientras se está cansando ya tengo que estar pensando cual será la próxima tensión. Todo este pasaje tiene que ser muy lento para que ellos empiecen a entender y tengan un gran dominio sobre el gesto de la cara. Luego de un tiempo lo tienen que bajar a algo pequeño, a un mini gesto. Y se quedan con ese mini gesto. **Rubén Maidana: ¿Y desde ahí? Oscar Rojo:** Desde ahí prueban la voz. (Entrevista N° 5)

Tal como lo venimos señalando, como consecuencia del trabajo sobre este parámetro, no sólo se comenzarían a producir modificaciones vocales sino también corporales, emocionales y mentales.

La evaluación de la adquisición de todas herramientas técnicas se realiza en el segundo semestre donde los alumnos deben aplicarlas a la puesta en escena de textos seleccionados por la cátedra.

Para llevar adelante esta actividad integradora final, se les propone a los alumnos un análisis de los textos similar al que haría un director para definir una puesta en escena.

Desde la cátedra se los incentivaría a que identifiquen el “material sonoro” que están “pidiendo” esos textos. Dentro de esta denominación no sólo se incluirían aspectos relacionados directamente con lo sonoro, como podrían ser el uso de bandas sonoras, sino también el material sonoro que aportarían los actores con sus voces. Así, para este docente, los textos estarían determinando modos de actuación que determinarían la expresión vocal.

Como estrategia para que el alumno comience a incorporar estas nociones se partiría de la observación de algunas puestas en escena que se estuviesen presentando en el medio cordobés. Así, nuevamente se recuperaría la observación y la interrogación como forma de entrenar la mirada en el alumno.

**Oscar Rojo:** Hace unos días fuimos a ver *Agatha* de Maguerite Duras. Antes de ir les dije lean la obra en silencio –esto está pautado en un instructivo que les doy- y comiencen a identificar

cuales serían los patrones vocales para decir ese texto. Así ellos cuando van a ver la obra pueden llegar a entender ¿Por qué no está funcionando esta obra? ¿Qué tipo de actuación está frente a ellos? Como que empiecen a entender la puesta desde la totalidad. ¿Corresponde en este texto elevar el volumen? ¿Este texto resiste este tipo de actuación? ¿La atmósfera sonora se corresponde con la obra? Después lo charlamos en clase. (Entrevista N° 5)

De regreso al aula, el docente guiaría el análisis de los aspectos sonoros observados. La intención se centraría en que el alumno pudiera identificar en sus observaciones los parámetros físicos y vocales.

Así, se indagarían cuestiones del tipo ¿cómo era la respiración de los actores? ¿Esa respiración que determinaba una manera de decir los textos, se correspondía con lo que el texto proponía? ¿Cómo eran las posturas corporales? ¿Correspondía en una obra de Marguerite Duras elevar el volumen? ¿Los personajes, sus posturas corporales, sus voces estaban en relación con el espacio que plantea el texto?

Por lo tanto, al abordar las escenas extraídas de *Las amargas lágrimas de Petra von Kant* de Rainer Werner Fassbinder o *La casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca, los alumnos deberán tener presente todos estos aspectos y aplicar parte del entrenamiento recibido en el primer semestre.

Para la aprobación de la materia el docente buscaría que el trabajo del actor en cuanto al plano físico, emocional y mental esté en concordancia con lo que está planteado el texto a nivel espacial, de personajes y sus relaciones, atmósferas y climas.

**Rubén Maidana: Cuando estás evaluando ¿Qué miras? ¿Cuándo el trabajo está aprobado? ¿Cuándo ves qué? Oscar Rojo:** Que todo está amalgamado. Que lo sonoro tiene que ver con el texto, con el espacio, con las posturas, que la voz está relacionada con el cuerpo, si hay pausas, si hay demasiadas, si tienen buena dicción y proyección, si el planteo de la escena es correcto respecto del texto. En fin todo. (Entrevista N° 5)

## 8.4. b. Formación Sonora II

La segunda asignatura vinculada con el entrenamiento vocal es Formación Sonora II.

El docente<sup>214</sup> ha organizado su programa considerando una Fundamentación, donde sucintamente explica los supuestos teóricos y pedagógicos sobre los que se basa para organizar su propuesta de trabajo; Objetivos generales que expresan los resultados que pretende lograr; cinco unidades donde para cada es posible identificar su denominación, los objetivos particulares, los contenidos y actividades; bibliografía básica y auxiliar; propuesta metodológica y condiciones para el cursado de la materia.

La lectura y análisis de la Fundamentación y los aportes que nos brinda la entrevista realizada al docente, nos permiten inferir que el principal objetivo que persigue con el dictado de su cátedra es proporcionar al alumno un conjunto de herramientas técnicas básicas para el uso profesional de su voz. El hecho de que el docente adhiera a la premisa de que cualquier abordaje técnico vocal debe basarse en los conocimientos actuales disponibles de fisiología, determina la selección de los contenidos a trabajar y sus estrategias de enseñanza.

Con respecto a la adecuación del programa de la materia a las previsiones del Plan de Estudios y los contenidos mínimos allí señalados consultamos al docente.

214 **Rubén Maidana: ¿Cuál es su Formación Personal/Profesional? ¿Cómo se convirtió en especialista en educación de la voz? Evert Formento:** Mi formación viene del canto lírico. Pero no soy simplemente un cantante. Desde hace casi 20 años me dedico a trabajar con profesionales de la voz. Tengo un centro de estudio de la voz donde junto con una fonoiatra y una otorrinolaringóloga trabajamos interdisciplinariamente con la voz de los pacientes. Comencé estudiando canto lírico con un profesor español. Luego cursé el profesorado de canto, acá en Córdoba. Mi base es de canto lírico italiano. A partir de una amiga que se había formado en E.E.U.U. comencé a tomar contacto con toda una corriente científica del trabajo con la voz desarrollada básicamente en E.E.U.U. La misma plantea que los entrenadores, sin importar sus diferentes orientaciones, se preocupen por adquirir conocimientos actualizados de anatomía y fisiología vocal. Este acercamiento entre la pedagogía vocal y las ciencias médicas se ha materializado en grupos de trabajo multidisciplinarios formados por ejemplo por médicos, profesores de canto, fonoaudiólogos y entrenadores de la voz hablada. Este enfoque, al cual yo adhiero, ha permitido por ejemplo que en los E.E.U.U. se crearan dos entidades que agrupan a gran cantidad de profesionales dedicados al adiestramiento, cuidado y terapéutica de la voz como son la ASHA (American Speech –Language- Hearing Association) y la NATS (National Association of Teachers of Singing). Así que yo tengo escuela italiana de canto imbricado con toda esta cuestión fonoaudiológica y medicinal de la voz. Hice un par de cursos sobre la técnica de Mathias Alexander, que durante un tiempo use mucho, y ahora estoy haciendo Tai Chi un poco con la misma idea” (Entrevista N° 6)

Su respuesta remite a la amplitud y vaguedad de las previsiones del Plan y a sus propios criterios de organización vinculados con su propia formación.

**Rubén Maidana: ¿Vos tomás en cuenta los contenidos mínimos que plantea el Plan de Estudios para armar tu programa? Evert Formento:** Tomo algunas cosas, porque la verdad que para las materias agrupadas bajo el nombre de Formación Sonora el actual Plan de Estudios presenta semejante grado de inespecificidad en los contenidos que yo creo que faculta a los docentes a tomar de él lo que mejor se ajuste a sus posturas pedagógicas particulares. Así del conjunto de contenidos tomo para mi trabajo Formación Vocal, Grafía analógica y simbólica, algo de análisis musical-audición y apreciación musical y no mucho más. (Entrevista N° 6)

Respecto de la elección de estrategias de enseñanza, el docente trataría de conjugar varios aspectos: las características de sus alumnos –edad, formación previa-; la cantidad de horas semanales que plantea el Plan para el dictado de la materia -; el número de alumnos en el curso -35 alumnos mínimo, 60 máximo- y su posición teórica/pedagógica respecto de qué y cómo enseñar.

A partir de la entrevista se desprende que, dado el gran número de alumnos que integran el curso, con escaso entrenamiento vocal, y considerando el escaso tiempo asignado a la materia, y que el perfil no sólo los habilita para actuar, sino también para dirigir y dar clases –y que, por lo tanto, cualquiera de los alumnos en un futuro podría estar dando clases de educación vocal- el docente tome la determinación de dedicarle el primer semestre a trabajar una técnica básica de entrenamiento vocal para lograr una pequeña rutina de entrenamiento. La misma contemplaría un trabajo sobre la postura corporal, respiración, precisión articulatoria para lograr una clara dicción y un trabajo sobre la proyección vocal.

En el segundo semestre, y a partir del uso de textos, trabajaría sobre el aspecto expresivo de la voz, los matices vocales.

La rutina de entrenamiento plantea una secuencia de ejercicios organizada por módulos temáticos. Para cada uno contempla un conjunto de ejercicios. La duración total de la rutina va a depender del tiempo que se le destine a cada módulo:

**Evert Formento:** Toda esta primera parte del año yo les propongo como una especie de rutina de entrenamiento, que comienza sistemáticamente con ejercicios de relajación, de trabajo sobre el cuerpo, una serie de trabajos de relajación, ejercicios de fonación sobre cuerdas, digamos, sirenas, articulación y resonancia. Son como módulos. Este módulo que es de trabajo del cuerpo por ahí dura 5 minutos, por ahí dura 10, por ahí dura 2 minutos, pero la idea es que no te saltees ningún módulo. La duración de la rutina va a depender de la actividad a realizar y del tiempo que dispongas. Por ejemplo la clase que viene tienen que cantar una canción, entonces yo los hago hacer la rutina. Pero en vez de hacerlo en 25, 30 minutos, se los hago hacer en 5, todos los módulos. La idea es que entiendan que esa especie de mecano formado por esos módulos es una secuencia que tiene que respetar. Después sacan y ponen más ejercicios, menos ejercicios, pero siempre hacen algún tipo de trabajo de precalentamiento, siempre. Después el resto de la clase se arma con contenidos teóricos o con lo que se este trabajando en ese momento. Este trabajo lo desarrollo a lo largo de 6 meses. Después lo usamos todo el año. (Entrevista N° 6)

Pero, para que esta rutina resulte eficiente, el docente considera que debe basarse en nociones actualizadas de anatomía y fisiología. Así, una buena parte de la materia estaría dedicada a transmitir estos conocimientos, los que permitirían formular rutinas de entrenamiento sobre un soporte fisiológico correcto. Esto determinaría que cada una de las clases se divida en un momento práctico y otro teórico.

En la primera unidad que lleva por título “Voz propia y voz ajena” se intenta que los alumnos conozcan los procesos anatomo-fisiológicos que intervienen en la producción de la voz y que descubran auditivamente las características de su propia voz, comparándola con la de terceros.

Para trabajar el primer aspecto se buscaría continuamente una vinculación entre teoría y práctica, poniendo el acento en la comprensión de que cada ejercicio que se realiza tiene un fundamento fisiológico específico. Así, a lo largo de las clases se aportarían nociones sobre el funcionamiento del sistema respiratorio, fonatorio, articulatorio y resonancial en relación a la voz:

**Evert Formento:** Yo parto de que cualquier cosa que hagas, lo primero es saber que estás haciendo y no hacer daño. Cada ejercicio, cada propuesta de ejercicio está fundamentada en lo fisiológico. Decimos bueno vamos trabajar con esta técnica de respiración. Ok. Hablemos de técnicas de respiración, pero primero veamos donde están los pulmones, donde está el diafragma. Se me ocurre que la línea divisoria de esto está en que en los últimos 40 años, entre las tomografías computadas, las fibroscopías, vos podés ver lo que pasa adentro de tu cuerpo. Entonces, después no podés andar inventando cosas. Si no están ahí, no existen. Una vieja discusión dentro la Facultad es todo el tema de resonadores. ¿A qué llamamos resonadores? ¿Dónde están? Si vos me decís mira trabajemos con una imagen: que el sonido vaya a la parte superior de la cabeza y esa imagen te sirve para trabajar tal cosa, está todo bien. Pero si vos me decís: el sonido va a la parte superior de la cabeza, ya estamos hablando de otra cosa. Ya estamos hablando de algo que no existe. Ahí no hay aire. No hay posibilidades de que llegue. Que vos sientas vibrar tus huesos es una cosa, pero toda la cuestión de transmisión del sonido está muy estudiada. Que yo sienta vibrar mi frente no quiere decir nada. Si pongo un micrófono a 50 cm. de tú frente ese sonido ya no se escucha. O sea, hay toda una serie de cosas que ya se saben que son así. Y hay técnicas que van por ese lado y hay otras que no. Eso no quiere decir que no sirvan. Es lo que yo hago. (Entrevista N° 6)

Para que los alumnos comiencen a identificar auditivamente las características de su voz, se trabajaría sobre la observación propia y de los compañeros respecto de la predominancia del uso de ciertos ritmos, tonos y volúmenes al hablar, la vinculación entre estos aspectos y la posición corporal y la incidencia de la intención de lo que estoy comunicando sobre el cuerpo y la voz.

Por otro lado, se propone la elaboración de un trabajo práctico extra clase donde se les requiere la realización de un análisis de su situación vocal. Para ello, el docente guía la observación hacia cuestiones del tipo ¿cómo hablan mis padres? ¿Qué aspectos tengo parecidos a cómo hablan mis padres? ¿Cómo hablo cuando estoy en mi casa? ¿Elevo el volumen, hablo rápido, lento? ¿Cómo hablo cuando estoy con amigos? ¿Cómo hablo cuando estoy en la Facultad? Con este trabajo el docente pretende que sus alumnos comiencen a escucharse y, a partir de una mirada más analítica sobre su propia voz, identifiquen sus características. Pero también que descubran que esas características se van adaptando a distintos espacios físicos, relaciones entre los sujetos e intenciones comunicativas y produciendo diferentes posturas corporales, tipos de respiración, y variaciones de ritmo, volumen y tono.

Una vez que el alumno logra identificar básicamente las características de su voz, a partir de un uso cotidiano, es necesario que comience a comprender las diferencias con un uso profesional. Este es el trabajo que se abordaría en la segunda unidad. Para ello, se utiliza la escucha y visualización de grabaciones y filmaciones de distintos profesionales expresándose vocalmente, para poder comparar un uso vocal profesional con uno cotidiano. Otra actividad se vincula con la apropiación de contenidos de formación teórica por medio de bibliografía especializada, donde se abordan distintas posturas teóricas que clasifican el uso de la voz profesional a partir de diferentes tópicos: en virtud de las exigencias vocales que demanda el trabajo del usuario –locutor, actor, profesor-; si el uso es artístico o no; el grado de conciencia que tiene el mismo del uso de su voz; o las consecuencias que le producirían a nivel laboral una disfunción determinada.

Asimismo, en esta unidad se comenzaría a trabajar sobre aquellos elementos que configurarían la rutina de entrenamiento que mencionábamos en párrafos anteriores.

En los últimos años, incluso desde la fonoaudiología, se ha comenzado a reconocer a la voz como la resultante de todo el ser en funcionamiento y no como el producto físico de la vibración de cierta parte del cuerpo. Así, esta mirada integral ha permitido descubrir como la alineación del cuerpo en posición erguida en el eje vertical<sup>215</sup> incide positivamente en una fonación sin tensión.

215 Podemos suponer que el hombre nace perfectamente formado para adaptarse a su medio. Cuando hablamos de perfectamente formado y centrandó nuestra mirada en lo que nos interesa en este punto –la alineación vertical del cuerpo- podríamos decir que en nuestros primeros años de vida nuestro cuerpo funciona armónicamente y, por lo tanto, está alineado en su eje. ¿Qué entendemos por estar alineado en su eje? Estar alineado en su eje implica el tono muscular adecuado como para que, estando el sujeto de pie, podamos trazar una línea imaginaria que pasa por la oreja, la articulación del hombro, articulación de la cadera, rodilla y tobillo.

Por su parte, el efecto de la tensión muscular<sup>216</sup> y la fuerza de la gravedad en el alejamiento de este eje vertical y el mecanismo de compensación muscular<sup>217</sup> que el cuerpo genera, han sido y son trabajadas por distintos enfoques sobre el uso del cuerpo. Enfoques que aportan orientaciones sobre los conceptos de verticalidad, alineación, centro de gravedad, respiración y condiciones posturo-musculares que inciden en el normal funcionamiento vocal. Se trata de líneas de acción que asumen una concepción integradora de cuerpo-mente y parten del principio de que el trabajo consciente sobre el primero, repercute de manera indiscutible sobre el plano mental y emocional del individuo.<sup>218</sup>

Desde esta concepción y mediante la exploración guiada, el docente intenta desarrollar en el alumno una conciencia crítica del uso de su cuerpo. Para ello, busca que identifiquen que hay intenciones de habla que establecen un tipo determinado de uso del cuerpo. Estos usos se convierten en hábitos, que no necesariamente son correctos para la fonación:

**Evert Formento:** La idea es que hay una serie de patrones neuronales que se establecen con el uso del cuerpo. Lo que llamamos hábitos. Nosotros acostumbramos a usar la mano derecha, y priorizamos para tomar algo esa mano. Así vamos estableciendo un circuito neuronal para cada acción que comienza a tener prioridad por sobre otras opciones. Por ejemplo, desde lo vocal, cuando yo tengo que llamar a alguien y utilizo lo que se denomina voz proyectada o voz directiva asocio a ese comportamiento vocal un determinado manejo del cuerpo. Así, tal vez, lleve el cuello hacia delante poniendo toda la tensión en él y sacando a la laringe de su eje natural. Este gesto desde el punto de vista fisiológico tiene patas muy cortas. Lo podés hacer una serie determinada de veces. Si lo haces 30 veces te quedas disfónico. Entonces, lo que yo busco es reproducir vocalmente ese llamado, pero sin hacer el gesto. (Entrevista N° 6)

En simultáneo con experimentar y comprender la influencia que la postura y distintas actitudes corporales tienen sobre la emisión vocal, va trabajando la respiración. Este trabajo se centraría, básicamente, en lograr una respiración costodiafragmática y dosificar el soplo en virtud de la emisión.

Por su parte, el trabajo articulatorio de fonemas y la resonancia de los mismos los trabaja de forma independiente pero entendiendo que modificaciones en uno de los aspectos incidirá sobre el otro.

Si entendemos por articulación como “la serie de posiciones y movimientos que realizan la lengua y demás partes bucales, interrumpiendo y modificando el sonido que proviene de la laringe para transformarlo en palabras”<sup>219</sup> importa que el estudiante pueda identificar la posición que la lengua y los labios deben adoptar para que cada sonido resulte puro y claro.

Para ello, el docente se vale de material bibliográfico específico –IPA Alfabeto Fonético Internacional– donde se grafican los puntos de articulación de vocales y consonantes y de prácticas donde se utilizarían patrones de articulación que no sean propios del idioma natal de los alumnos.<sup>220</sup>

En vínculo con la articulación se trabajaría la resonancia ya que de acuerdo al ajuste del tracto vocal, de la posición de la lengua y de la mandíbula, el sonido se proyectará en una u otra cavidad de resonancia<sup>221</sup>

216 Básicamente la tensión es energía acumulada en el músculo; cuando ésta es excesiva y no se elimina volviéndose crónica, afecta directamente la movilidad de todo el músculo y por ende de los huesos a los que está unido.

217 Naidich, S.; Segre, R.; (1989) Op. cit. p. 47

“Un buen equilibrio muscular implica que las tensiones segmentarias se neutralicen mutuamente. La fuerza principal capaz de romper este equilibrio es la gravedad, que constantemente acciona hacia abajo. Normalmente, la acción gravitatoria hacia abajo en cualquier parte del cuerpo es soportada por el segmento o estructura situada inmediatamente debajo de la misma; pero si cualquier parte del cuerpo se aparta marcadamente de alineación vertical, su peso tendrá que ser contrabalanceado por la desviación de otra parte corporal en sentido opuesto comenzando a funcionar un sistema de compensaciones que termina produciendo alteraciones posturales”.

218 A modo de ejemplo podemos citar los postulados de Moshe Feldenkrais, Mathias Alexander, Alexander Lowen, Gerda Alexander, Jacques Dropsy, Therese de Bertherat, Ida Rolf, incluso el Hatha Yoga.

219 Loprete, C. (1984) Op. cit. p. 34

220 “Evert: La articulación se aprende en una etapa temprana de nuestra vida de una manera un tanto inconsciente. Entre comillas, digamos. Cuando nosotros aprendemos a hablar, aprendemos por imitación. Una vez que los patrones de articulación se fijaron, se fijaron por imitación de nuestros padres, por ejemplo. Si yo quiero trabajar técnicamente el habla y utilizo el idioma natal, el alumno utilizará los patrones articulatorios aprendidos. Por lo tanto si utilizo palabras del castellano usual y había un error articulatorio, éste seguirá apareciendo. En cambio si yo les propongo trabajar con palabras en vasco, quechua, aztecas, etc., les estoy proponiendo un patrón nuevo de articulación y así puedo señalarte los errores que van apareciendo. Entonces, me muestran el trabajo y yo les pregunto ¿Qué estas haciendo ahí? Una “e”. ¿Eso es una “e”? Sí. Bueno, fijate como estás articulando porque no suena a “e”. Así los obligo a pensar en cosas que ellos no pensaron...” (Entrevista N° 6)

221 El aire exhalado que hace vibrar las cuerdas vocales (bajo el control de la laringe) continúa su viaje ascendente a través de la boca y la nariz. Es precisamente la conformación peculiar de estas estructuras anatómicas la que determina la voz propia de cada persona, gracias a la cual es reconocida al instante por quienes la han oído hablar en alguna ocasión. Los senos y fosas nasales, la faringe y la cavidad bucal actúan como cajas de resonancia que modifican el timbre de la voz, de la misma manera que la caja de un violín modifica las notas producidas por las cuerdas. Los cambios temporales en dichas estructuras, resfriado nasal u oclusión de los senos nasales, alteran la voz.

**Evert Formento:** Con respecto a la resonancia, primero hay que diferenciar sensaciones de resonancia –que son las sensaciones que sentimos en alguna parte del cuerpo- y lo que en acústica se denomina resonancia que es la posibilidad que tienen los cuerpos de vibrar y producir un sonido. Yo puedo sentir que mi pecho vibra, pero desde el punto de vista de la transmisión del sonido, esta vibración de mi cuerpo no produce casi ningún efecto. Si yo pongo un micrófono a 80 cm. del pecho ya no se escucha nada. El resonador principal es la boca. Si yo abro la boca, suena más. De acuerdo a la posición en que ponga la lengua, una misma vocal, puede sonar más atrás o más adelante. Lo que en realidad está pasando es que mi lengua hace un gesto, si subo el dorso de la lengua el sonido pasa a la nariz y trabajo el resonador nasal. Si lo bajo, trabajo el resonador bucal. Entonces, toda la idea del trabajo de resonancia es para que se desliguen esas dos cosas. La idea de la sensación con la idea del gesto en realidad. Si yo quiero modificar mi resonancia tengo que hacer algo físico para ello. No es una cuestión de imagen. (Entrevista N° 6)

Tal como mencionáramos al comienzo del análisis de este programa, el segundo semestre se destina al trabajo con textos y los matices vocales que puedan surgir de éstos. La secuencia de trabajo con los mismos sería la siguiente: 1) un relato en tercera persona, 2) un relato en primera persona; 3) poesía infantil, 4) monólogo extraído de algún texto dramático. La elección de los materiales no estaría pensada buscando determinados efectos estéticos ni por su encuadre en alguna poética. El criterio de selección, según nos comenta el docente, está dado por la exigencia vocal que cada uno de estos presenta:

**Evert Formento:** Hay una serie de comportamientos vocales que se desatan solos ante una situación determinada. Por ejemplo, cuando vos tenés que hablar del tiempo, tu voz trabaja de una forma. Si en cambio vos contás que se te murió el perro, tu voz trabaja de otra. Entonces los textos están dirigidos a eso. Empiezo de una cosa que no me cueste vocalmente porque el texto no me lo pide, y de ahí en adelante me voy yendo hasta ver hasta dónde llego... (Entrevista N° 6)

Desde su perspectiva, el texto por sí mismo estaría dando indicios, marcas elocutivas que determinarían no sólo las modificaciones vocales, sino también las corporales y mentales.

**Evert Formento:** La idea sigue siendo siempre la misma. Por eso te digo que yo trabajo solamente con técnicas. Yo tomo un texto y la idea no es que lo actúo y que me pierdo emotivamente sobre ese texto... La idea es: yo tengo que producir un efecto con mi voz. ¿Cómo trabajo eso? Después lo demás que lo hagan en actuación. Pero yo quiero que entiendan que la voz es el resultado de una serie de modificaciones que yo hago en mi cuerpo y que uno tiene que poder manejar. Así les planteo a los alumnos este texto ¿En qué tipo de situación vocal te pone? Veamos que es lo que significa hacer un relato muy relajado de un viaje ¿Cómo actúa tu cuerpo con eso? ¿Cómo suena tu voz con eso? Y tres meses después veamos, si yo me encuentro con *La Casa de Bernarda Alba*, ¿Cómo actúa tu cuerpo con eso? Pero no con el fin de que trabajen su voz para ese texto. Es más una cuestión al revés. Es más, ante una situación determinada, aprender a descubrir qué es lo que tu cuerpo y tu voz hacen con eso. Una vez que lo aprendas, tenes que ver cómo lo trabajas y lo aplicas. (Entrevista N° 6)

Sumado al trabajo en clase, se propone la elaboración de un trabajo práctico en el que unirían lo observado en el primer práctico –características de la voz del alumno- con el abordaje al texto. Así, a través de consignas se guiaría al alumno a que determine los requerimientos sonoros que el texto le estaría planteando. Esto implicaría: ¿qué situación espacial plantea el texto? ¿En qué espacio real se va a realizar la representación? ¿Qué características vocales tienen el o los personajes que decidió abordar? (tener en cuenta factores como edad, sexo, clase social, hábitat urbano o rural, etc.) ¿Cuál es la atmósfera sonora que se desprende del texto?

Luego, apelando a lo trabajado en el primer práctico, se les propondría que analicen la adecuación de su tipo de voz para el personaje y/o situación planteada. Y si no lo fuera, que intenten describir cuáles son las diferencias y a partir de qué propuesta de trabajo y entrenamiento se acercarían a la idea que tienen de interpretación del texto. Finalmente, el trabajo es mostrado a la cátedra para su evaluación.

## 8.4. c. Formación Sonora III

*Formación Sonora III* es la tercera asignatura vinculada con el entrenamiento vocal en esta carrera.

En la propuesta didáctica elaborada por el docente<sup>222</sup> se puede observar la siguiente estructura: objetivos principales de la asignatura, división de contenidos en tres núcleos temáticos, formas y criterios de evaluación y bibliografía.

A partir de la lectura del programa y de la información que nos aporta la entrevista realizada al docente podemos señalar que su propuesta de trabajo pretende integrar contenidos provenientes de la música y el teatro. Tomando como base su formación musical, el docente incorpora a estos saberes experiencias vinculadas con el trabajo corporal conciente<sup>223</sup> y ciertas líneas de trabajo teatral con fuerte impronta corporal<sup>224</sup>.

**Rubén Maidana: ¿Cómo se propuso, cómo pensó, la formación del alumno? Javier Bustos:** Como concepto fundamental, al provenir de la música y al estudiar teatro e investigar teatro, traté de centrar el trabajo con el alumno/actor en un terreno que podríamos llamarlo músico-teatral; es decir, un terreno donde el lenguaje expresivo de la música y del teatro puede juntarse en el actor. Desarrollar el cuerpo del actor en relación a la música y el teatro, aportar en ese sentido. No digo unificar pero sí tratar de interactuar esos lenguajes, todo lo expresivo que vine de la música, todo lo que viene del canto, el trabajo del cuerpo y de la voz en el canto, no solamente la voz como artículo, sino el organismo dentro del canto y luego la voz y la expresión del cuerpo en lo teatral que unifica un terreno músico-teatral, concebir un terreno músico teatral. (Entrevista N° 7)

En virtud de esta formación profesional personal y, en la búsqueda de esta interacción entre lo musical y lo teatral, cuyo punto común es el actor y su cuerpo, el docente busca aportar al alumno un conjunto de técnicas que le permitan desarrollar y explorar sus recursos expresivos sonoros/vocales. Pero, para que dicha indagación no quede sólo en el plano de la vivencia, apuesta a posteriori a una reflexión conciente sobre lo indagado, entendiendo que sólo así el alumno podrá reproducir resultados.

Puesto que considera que los contenidos mínimos del Plan de Estudios no se vinculan con la formación vocal del actor, sino que estarían orientados hacia la música como lenguaje aislado, sin vinculación con lo actoral, habría tomado para su materia solamente aquellos contenidos vinculados con "Ritmos y Práctica Coral", pero aplicados al trabajo del actor.

**Javier Bustos:** Los elementos que tomé, también por mi formación, fueron los elementos de la coralidad. Porque dan pie al teatro. No sólo lo coral cantado, sino lo coral hablado, la coralidad de la escena, la coralidad de una escena dentro de una obra. Como cruzar las funciones del coro dentro de una obra teatral, ni hablemos de Brecht ni otros, porque ahí aparece como una cosa clave... el canto y lo coral. Yo lo he articulado así. Lo rítmico también, lo rítmico está todo el tiempo en el trabajo de la gestualidad, en el trabajo del cuerpo, el trabajo de la expresión vocal también. (Entrevista N° 7)

222 "Rubén Maidana: Respeto de su Formación Personal/Profesional. ¿Cómo se convirtió en especialista en educación de la voz? Javier Bustos: Yo vengo de la música. Me fui de Argentina en 1979. Viví desde 1979 a 1987 en París. Allí cursé una Licenciatura en Educación Musical. Soy instrumentista de guitarra, cantante y compositor. Ya estando en Francia, y por cuestiones laborales comencé, a unir la música y el teatro. En 1987 regreso a Argentina. En 1989 me presento al concurso de Formación Sonora III y en paralelo comienzo a tomar clases con Graciela Ferrari que había integrado en la década del '60 el grupo Libre Teatro Libre (LTL) acá en Córdoba. Ella era discípula de Eugenio Barba puesto que por varios años había estado exiliada en Italia y trabajó con él allá. Por esa época me vincule con José Luis Valenzuela y dentro de la Facultad trabajé en Formación Sonora I con Clelia Romanutti. En la actualidad comparto la cátedra de Integración y Producción III con Paco Giménez, quien también es el profesor de Actuación III. Este acercamiento institucional a Paco me ha ido ayudando a poder vincular cada vez más lo musical y lo teatral. Por otra parte, hace ya 5 años que viajo a Bs. As. a trabajar con Susana Kesselman que es eutonista. Y eso también empieza a aparecer en mis clases." (Entrevista N° 7)

223 Nos estamos refiriendo a experiencias provenientes de la Eutonía a partir de los trabajos que el docente estaría desarrollando actualmente con Susana Kesselman discípula de Gerda Alexander en Bs. As. También, el aporte teórico de materiales vinculados con la musicoterapia, como por ejemplo los desarrollados por Edith Lecourt. Y, los aprendizajes adquiridos junto a Clelia Romanutti –profesora durante muchos años de Formación Sonora I- por haber integrado su equipo docente. Esta profesora cuenta con formación académica musical –Escuela de Música de Córdoba- y corporal en la línea de Gerda Alexander, Moshe Feldenkrais y especialista en la técnica Roy Hart.

Por lo expresado se observa un programa organizado en torno a tres grandes núcleos temáticos. El primero lleva por nombre "La voz en la construcción del personaje"; el segundo "La voz en el espacio escénico" y el tercero "Creación y organización coral". Esta distribución por módulos, según el docente, no debe ser tomada como una estructuración rígida, puesto que considera que el abordaje de los contenidos en la práctica los pone en constante interrelación. De cualquier manera, a los efectos de este estudio y como una manera de organizar el discurso analizaremos cada módulo en particular.

El primero estaría orientado a la voz en la construcción del personaje. Partiendo de escenas y monólogos extraídos de obras de Antón Chejov, Tennessee Williams o Bertold Brecht y buscando continuamente la integración entre cuerpo y voz, se propondría, en un primer momento, una lectura sensible del texto atendiendo al material sonoro que éste porta. En este sentido, vuelve a aparecer –como en otros programas- la noción de "escucha" como una actitud a desarrollar en los alumnos. Actitud que se vincularía, por un lado con estar disponible para percibir lo que produce el texto a nivel corporal, vocal y emotivo y, por otro, con comprender y vivenciar a cada uno estos aspectos vinculados entre sí.

Desde esta concepción de trabajo, y sin perder de vista que lo que se estaría buscando es la construcción de un personaje, el abordaje se haría por momentos priorizando lo corporal o lo vocal y siempre tomando el texto como base.

Así, desde lo corporal se plantean actividades orientadas a la búsqueda de posiciones corporales "no cotidianas" a partir de consignas del tipo "buscar distintos puntos de apoyos", o generar acciones de estiramiento, torsión y enroscamiento y, en simultáneo, incorporar el sonido o el texto.

**Javier Bustos:** A partir de estas acciones físicas, de imágenes fuertes y determinadas se van generando, no voces puestas desde afuera, sino voces que vienen como del interior, que tiene que ver un poco con esa especie de darle un tratamiento a la voz que tenga... que pase por estas tres acciones... y luego ir configurando un personaje. Un personaje que se va configurando a partir de estos elementos. (Entrevista N° 7)

Otro tipo de actividad sugerida comenzaría por la lectura del texto y, a partir de identificar las características de los personajes, se buscaría asociarlos con determinadas texturas: por ejemplo suave, rugoso, áspero, liso. Estas cualidades serían indagarlas tanto desde la voz como desde el cuerpo. Otra posibilidad sería comenzar este tipo de trabajo percibiendo a través del tacto superficies con esas características y desde allí llevarlo al cuerpo, la voz, y al personaje.

Tomando como punto de partida la indagación vocal se plantearía recorrer el espectro sonoro/vocal del alumno desde los graves a los agudos, produciendo subidas y bajadas. En un primer momento se trabajaría sólo con sonido, luego en forma simultánea se incorporaría el cuerpo y finalmente se experimentaría con el texto.

El segundo módulo lleva por título "La voz en el espacio escénico" y en él se siguen proponiendo actividades que permitirían abordar el desarrollo de la expresividad vocal, vinculando el cuerpo, la voz y la emoción en relación con el espacio.

En este sentido se propondrían el abordaje del timbre<sup>225</sup> y la intensidad en relación con el cuerpo y la acción.

Si partimos de considerar que uno de los elementos fundamentales que determina el timbre de una persona estaría dado por su estructura corporal, el docente plantearía para indagar distintas posibilidades tímbricas, un abordaje primordialmente corporal. Así, la modificación del cuerpo a partir de generar distintas posiciones o el trabajo sobre distintas cavidades permitiría la aparición de lo que el docente denomina "colores de la voz".<sup>226</sup>

225 Una misma nota musical, producida por un piano y por un violín no suena igual. La diferencia se debe a que el sonido fundamental, si bien se halla presente en los dos casos, está acompañado de otros, distintos en cada caso, ya sea en intensidad, ya sea en frecuencia, denominados armónicos. El conjunto de sonidos que acompañan al fundamental –los armónicos- es lo que da el timbre. La forma en que se comportan esos armónicos va a depender de la caja de resonancia. Por lo tanto, como la caja de resonancia de un piano no es igual a la de un violín, a pesar de ser tocada la misma nota a la misma intensidad y altura no serán percibidas como iguales. Es por el timbre que reconocemos los diferentes instrumentos, la voz de una persona y de un cantante, por ejemplo.

226 "Javier Bustos: Cuando se habla de timbre vocal generalmente presenta la confusión de no ser fácilmente definido. Uno puede hablar de duración, altura e intensidad del sonido y esos parámetros son más claros. Bien ¿Cuál es la explicación de lo tímbrico? Para mí es la resultante de varios de estos parámetros, pero con una impronta que es la impronta del ser, la impronta de la persona que es irrepetible. Además el timbre es la resultante de varios de estos aspectos que no pueden ser disociados, o al menos a mí no me interesa disociarlos. En este sentido el alumno tiene una cosa que es natural que es una tímbrica personal, a través de una ejercitación posiblemente va a poder desarrollar, abrir, acrecentar una experiencia con la tímbrica que son diversas a la que tiene como alumno, ahí es lo que nos interesa, como actor como va a ir incorporando nociones de la tímbrica. Una de las nociones sin duda de lo tímbrico es la relación con el color de la voz. La materialidad de la voz, y el color de la voz, son elementos por los que va a pasar este timbre vocal para corporizarse después en la cosa de un personaje, más definido por este timbre vocal..." (Entrevista N° 7)

**Rubén Maidana: ¿Cómo trabajas lo tímbrico en el aula? Javier Bustos:** Bueno, ahora yo lo voy llevando a un tratamiento más de lo corporal, de las tensiones corporales, de las cavidades que va generando el cuerpo, la cavidad de la boca, la relación de las partes del cuerpo, todo eso sin duda va ir generando color. **Rubén Maidana: ¿A partir de qué tipo de consignas? Javier Bustos:** Comenzando a trabajar apoyos, en el piso donde el cuerpo, a la vez que va ir generando posiciones de cavidad, va ir generando concavidades. Va a ir generando cada vez menos apoyos en el piso, el menor apoyo con el piso, eso lleva a una tensión interna del cuerpo y a una tensión vocal, sin duda Pero que en ciertas posiciones pueden ser apreciadas también como timbre, colores, yo por eso voy haciendo una relación de la tímbrica a la colocación vocal, a las colocaciones. Entonces esto llevarlo también al tratamiento del cuerpo, o a la relación de choque que tienen las partes de la boca, los labios, la lengua, los dientes. Hay toda una zona para explorar ahí, que sin duda a la hora de articular gestos, es bueno esta ejercitación de ver qué partes chocan, que partes se adhieren fácilmente, que partes se evitan entre los dientes, la lengua, los labios, epiglotis, la glotis, ahí adentro, el paladar, las mandíbulas, ¿Qué chocan?, ¿Qué choca en este texto?, ¿Qué no choca?, ¿Qué se adhiere?, todo va produciendo modificaciones tímbricas. (Entrevista N° 7)

Otro de los contenidos planteado en el programa y vinculado con el timbre vocal es “Opacidad, brillantez”. Para el logro de estas cualidades vocales el docente nuevamente comenzaría trabajando desde el cuerpo. Así, la realización de determinadas acciones o posiciones producirían espontáneamente la aparición de sonidos “brillantes y opacos”:

**Javier Bustos:** Hacer giros, por ejemplo, va a lograr enseguida un espectro de lo brillante agudo impresionante, es interesantísimo eso como se da de una manera espontánea y a partir de ahí ¿qué otras posibilidades habría en el girar? ¿Qué otras posibilidades hay? ¿Se pueden trabajar los registros bajos, graves? ¿Se puede trabajar la opacidad ahí? ¿Cómo lo trabajaríamos? (Entrevista N° 7)

Por su parte, la intensidad vocal se la indagaría en relación con el movimiento y el tono muscular (tensión/relajación), buscando lo que el docente denomina “Planos del sonido: fuerte/débil” o aplicando crescendos y decrescendos a distintos sonidos o parlamentos dentro de las escenas.

El contenido “Planos del sonido” estaría proponiendo la ubicación del sonido en distintos planos en relación al oyente y el espacio, indagación que se realizaría con un mismo alumno o con varios, utilizando sonidos, textos, o parlamentos de escenas.

Con la misma lógica con que la que se pueden escuchar distintos planos del sonido se podría observar, a partir de un movimiento, el pasaje de distintas tensiones corporales y como el sonido se corresponde con las mismas.

**Javier Bustos:** Así, como cuando trabajamos planos del sonido uno puede escuchar donde está lo fuerte y dónde está lo débil; otra manera de escuchar podría ser, el cambio de tensiones que hay en el movimiento corporal. ¿Cómo se traduce esto? El actor al moverse, desplazándose o trabajando con estas ideas de estiramiento, encogimiento y de torsión va vinculando diferentes tensiones, algunas van a aparecer en primer plano, otras en un segundo plano. Esto va a generar lógicamente tonos también, tonos en el cuerpo y que podrían aparecer también como tonos en la palabra, sonido verbal. Y este concepto de tensión/relajación también aparece en el discurso, en una escena, ¡en una obra! donde todo se expande y se contrae. (Entrevista N° 7)

La exploración grupal estaría presente al trabajar “Textura Vocal” y “Trama”. A partir de conceptos desarrollados por Carmelo Saïtta<sup>227</sup> el docente propondría indagaciones sonoras y textuales formando parejas, tríos o cuartetos.

La búsqueda individual de sonidos relacionados con lo que sugieran materiales lisos, rugosos e iterados, se pondrían en relación para formar una trama sonora. Dentro de este trabajo se incentivaría en los

<sup>227</sup> El compositor Carmelo Saïtta nació en Sicilia en 1944. Dirigió el Grupo de Investigación e Improvisación Musical (GIIM) del Laboratorio del Centro Cultural Ciudad de Buenos Aires; el grupo de percusión del Conservatorio Municipal Manuel de Falla y el Grupo Tercera Generación. Entre sus obras sobresalen *Juan sube y baja*, la música del filme *Rompecorazones* y de la obra teatral *Teatro porteño*. Es autor de los libros *Seis cantos de Saïtta op. 25*, *Trampolines* y *La banda sonora*.

alumnos la aparición de superposición, yuxtaposición, simultaneidad o sucesividad de sonidos y textos. Y es precisamente en este proceso donde vuelve a cobrar relevancia el concepto de escucha, ya que por ser un trabajo grupal cada alumno debe estar atento a lo que propone el compañero y adaptarse a los cambios.

**Javier Bustos:** Trama viene de tejido. Entonces yo los pongo a entramar dúos, tríos, cuartetos. ¿Qué tejen, qué traman? Pueden tramar desde sonidos vocales, desde vocalizaciones con el fin de percibir toda la cantidad de variaciones que van a ir sufriendo las voces en la trama, en la trama se mezclan colores y después se pierde de vista un color, se mezclan los colores, la trama es mezcla, hay un complot, se trabaja con esta idea de complot... puede venir de una vocalización como campana sonora o puede venir de un entramado de un mismo texto... **Rubén Maidana: Yo hago un sonido, mi compañero propone el suyo, se mezclan y juntos vamos formando algo, esto también junto con el cuerpo. Si es un texto yo empiezo con una frase, se suma otro con la misma frase o con otra...** **Javier Bustos:** Totalmente. Es como detenerme en una forma posible. Un detalle, acá hay una trama. En el proceso puede haber varias más cosas se pueden trabajar varios elementos más que pertenecen a la música, contrapunto, canon, el solo, pero al trabajar conjuntamente estoy buscando a la trama... (Entrevista N° 7)

El último módulo estaría destinado a la creación y organización coral. De alguna manera, este último módulo funcionaría como síntesis de todo lo trabajado a lo largo del año.

Si bien se parte de ciertas nociones que son propias del trabajo coral, como es la búsqueda de ciertos timbres aglutinantes, no se conformaría el coro a partir de clasificar y ubicar las voces de los alumnos por cuerdas. Buscando una mayor vinculación con lo teatral, la propuesta tomaría como base los elementos del coro griego –corista principal y fondo coral- y le agregaría la figura del coordinador épico.

Para jugar la relación de tensión y contrapunto entre el corista principal y el fondo coral, el docente partiría de la imagen que el coro es el cuerpo de una voz y como tal reacciona a las propuestas del corista principal:

**Javier Bustos:** El coro una de las particularidades que puede llegar a tener, no necesariamente obligatoria, pero sí una posibilidad, es de ser el cuerpo de una voz. Es una voz ensanchada. A partir de esta imagen se pueden indagar las respuestas corporales y vocales que hace el coro en el contrapunto. (Entrevista N° 7)

Respecto del abordaje textual se propone comenzar con la melodización de frases cotidianas. Con este tipo de actividades del docente estaría buscando generar el clima de confianza necesario para que los alumnos se animen a cantar.

**Javier Bustos:** Es un trabajo con el cual yo busco desacralizar la cuestión del canto, evidentemente ¿No? Esto aparece más bien primero como divertimento, tratar de escuchar y ver qué sucede en ese divertimento que se hacen grupales, son grupales, se hacen en ruedas, en círculos, son frases improvisadas que llevan un condimento de melodrama, como el que canta le va contestando le preguntando al que viene, se van respondiendo y van jugando, divirtiéndose. (Entrevista N° 7)

Luego, el docente elegiría un texto, que no necesariamente debe corresponder con una tragedia griega y se comenzaría a trabajar la idea de conflicto entre el corista principal y el coro. Aquí se incorporaría la figura del coordinador épico.

**Rubén Maidana: El coordinador épico... ¿Qué es?** **Javier Bustos:** Es una figura bastante inventada por mí. Está el corista principal y aparece el fondo coral o responsorial y hay un coordinador épico que lo que hace es traducir, delante del coro, va traduciendo con movimientos del cuerpo, ciertas tensiones en las cuales el coro va reflejándose. El coro también va tomando estos movimientos a veces como estímulos. Por lo tanto este coordinador va influyendo desde el cuerpo en la producción vocal, es puramente creativo el trabajo del coordinador épico, el coordinador épico lo hace mover al coro... Incluso se puede jugar que el coordinador épico va rotando. (Entrevista N° 7)

Finalmente, el trabajo es presentado y docente evaluaría el trabajo grupal, las variaciones expresivas en el uso de las voces y la aplicación de las nociones trabajadas durante el año –trama, textura, intensidad, tonos, timbres-

“

A continuación conclusiones  
parciales sobre la formación vocal  
en la carrera de Teatro de la  
Universidad Nacional de Córdoba.

## 8.5. Conclusiones parciales sobre la formación vocal en la carrera de Teatro de la Universidad Nacional de Córdoba.

En esta instancia de síntesis, si bien no es nuestra intención resumir la larga historia de la Universidad de Córdoba, lo que implicaría, por ser la primera que se funda en el territorio nacional, dar cuenta del nacimiento de la Educación Superior en Argentina, interesa puntualizar sucintamente que la misma, a partir de su origen jesuita, se consolida como modelo de universidad profesionalizante.

Un segundo aspecto relevante para comprender las tradiciones académicas en las que se inscribe la formación teatral cordobesa resulta de destacar el impacto de la “Reforma del 18” en la cultura institucional de esta Universidad, la que constituyendo uno de los hitos más importantes de su historia, puede inscribirse en el imaginario de sus comunidades académicas como una segunda fundación.

No obstante, en las primeras décadas del siglo XX el contexto social y cultural de la capital cordobesa retiene el peso de los sectores dominantes y la universidad constituye el lugar de formación de las élites locales, con carreras de alto prestigio académico como Derecho y Medicina.

La creación de la Facultad de Filosofía y Humanidades y de la Escuela Superior de Bellas Artes corresponden a las transformaciones universitarias características de la década de los 50 y que dan cuenta de las inquietudes educativas generadas por nuevos grupos sociales, en el marco de un creciente ascenso de los sectores medios.

La iniciativa del Arquitecto Ángel Lo Celso, mentor de la idea de fundar una “escuela universitaria de arte”, contempla en su propuesta organizativa y académica el dictado de Arte Escénico. Sin embargo, no será sino hasta 1965 que el mismo alcance el mismo rango que otras carreras universitarias cuando se materializa el otorgamiento del título de la licenciatura.

En lo que respecta al campo cultural/teatral podemos señalar que en las últimas décadas del siglo diecinueve, Córdoba iniciaba un proceso cuyas transformaciones afectaron a todos los órdenes de la vida provinciana. El impacto social y demográfico que provocó la oleada inmigratoria procedente del sur de Europa repercutió de manera especial en el campo de la cultura, pues con ella ingresaron también las corrientes ideológicas de la época. Las nuevas concepciones sociológicas, políticas y filosóficas despertaron el espíritu polémico de los intelectuales que, en el transcurso de la última década del siglo XIX, convirtieron a la Academia de Ciencias, al Ateneo y a la Universidad en escenarios de confrontación. Los sectores positivistas quisieron imponer los valores de la ciencia como factor de progreso y los conservadores se empeñaron en defender tradiciones heredadas. Así, el siglo XX encontró a Córdoba tensionada entre la voluntad de modernización y la persistencia del estatismo provinciano.

En este contexto el teatro ocupaba una posición desfavorable. Su escaso desarrollo y su dependencia, casi absoluta, de la producción dramática y escénica europea lo subordinaban al dominio de los conservadores, cuyos códigos elitistas instalaron en el campo teatral una dinámica equivalente a la que rigía la vida social, con sus mismos sistemas de organización, legitimación y exclusión. Esto no sólo retardó su conformación, prolongando por varios años su estado incipiente, sino que también contribuyó a estratificarlo<sup>228</sup> en circuitos de circulación con posiciones centrales y periféricas.

Es por ello que, en un primer momento, las compañías teatrales extranjeras y luego las nacionales ocuparon el centro del campo teatral cordobés, y en la periferia se desarrollaba el movimiento vocacional y filodramático. A partir de 1929, a causa de la recesión económica a nivel internacional, se observa una disminución de la circulación de compañías extranjeras y un predominio de las nacionales con obras que fueron evaluadas como de dudosa calidad. Ante esta situación y como un modo de recuperar público perdido, los empresarios teatrales comenzaron a dar cabida dentro su programación a espectáculos “de teatro culto” y compañías organizadas en torno a una figura central (capocómico). Los filodramáticos, por su parte, buscan avanzar en su reconocimiento social intentando abrir nuevos espacios de circulación y evolucionar del “cuadro dramático” hacia la compañía teatral, con dispar suerte ya que muchos de ellos desaparecen.

<sup>228</sup> Frega, G.; y otros (2005) Op. cit., p. 131

“Los sectores altos, constituidos por la dirigencia política y las “familias distinguidas”, fundaron en 1891 su propio coliseo, el Teatro Nuevo (luego llamado Rivera Indarte), reservándolo para los espectáculos artísticos de “jerarquía”, como los grandes conciertos, la ópera y la alta comedia. La población media asistía al Teatro Progreso, donde las compañías españolas e italianas alternaban la representación de productos cultos con un repertorio de sainetes, operetas y zarzuelas que respondían al gusto dominante de la época. El “pueblo bajo” satisfacía sus expectativas de diversión en el circo, mientras los grupos periféricos de inmigrantes, obreros, pequeños comerciantes y vecinos barriales ampliaban el campo social del teatro mediante actividades filodramáticas que se llevaron a cabo en las instituciones gremiales, religiosas y educativas”

Es recién en 1942 que un grupo de actores aficionados crea el Teatro Experimental de Córdoba e intenta superar la marginalidad de su espacio de procedencia adoptando las consignas estéticas e ideológicas del movimiento de teatro independiente de Buenos Aires.

En este contexto, en una Universidad con preponderancia de carreras vinculadas con la abogacía y la medicina y otras vinculadas con los nuevos desarrollos profesionales, se cubre la ausencia de espacios para formación artística con la creación de la "Escuela Superior de Bellas Artes", la que a partir de 1962 se llamará "Escuela de Artes". En virtud de los acontecimientos históricos por los que fue pasando la institución, y considerando las etapas de desarrollo identificadas por las investigadoras Silvia Villegas y Susana Roca, debemos destacar los acontecimientos característicos del Período de Emergencia y Expansión (1962 hasta 1975).

Puesto que en 1964 se constituyeron los grupos/piloto, tanto de teatro como de cine, que darían origen a las carreras y departamentos respectivos, es que consideramos que los Planes de Estudio aparecen como emergentes de factores externos que influyen en su definición y factores internos relativos a la composición de las comunidades académicas que entonces los desarrollaron. Ya que el actual Plan de Estudios de 1989 toma como antecedente el generado en 1972, nos interesa recuperar en esta síntesis aquellos acontecimientos políticos/económicos/sociales/culturales en que se inscribe, que constituyen marcas para las actuales condiciones de enseñanza de la formación actoral y especialmente vocal en esta carrera.

A nivel interno, en esta etapa podemos identificar claramente en las figuras de Raúl Bulgheroni y de María Escudero dos posiciones encontradas respecto del rol del arte en sociedad, que se vinculan con la polarización del pensamiento que se expresaba en el contexto.

Cuando asume Bulgheroni, el primer objetivo que se plantea es la reorganización académica y administrativa de la Escuela que estaba al borde de la disolución. El cambio en la modalidad de ingreso permite un gran aumento de la matrícula. Luego, el fuerte impulso a la extensión universitaria, a través de actividades básicamente vinculadas con la plástica,<sup>229</sup> permite colocar a la Escuela de Teatro en el centro del campo intelectual. Así, en poco tiempo, el intercambio entre críticos, historiadores, organismos culturales, artistas, museos o galerías de arte había crecido considerablemente al mismo tiempo que se ampliaba el número de exposiciones de carácter continental, la producción de revistas especializadas y de libros que trataban de enfocar el arte latinoamericano en términos amplios y renovadores. Además de las bienales y los eventos artísticos internacionales, en este período la Escuela de Teatro era frecuentada por figuras de la crítica internacional, que se paseaban desde la Capital Federal a Córdoba o Rosario, interviniendo como jurados, inaugurando muestras y participando en Jornadas o Simposios. Durante este período, asimismo, se buscó examinar cada uno de los componentes del sistema del arte: la obra, el público, la crítica, la enseñanza, el museo, el mercado internacional del arte y profundizar acerca de la realidad sociocultural y política latinoamericana.

A estas actividades Bulgheroni le suma la gestión y creación de otros espacios sociales e institucionales que consolidan la presencia de la Escuela de Arte en la vida de la ciudad. Entre ellos, y a los efectos de este estudio, debemos señalar la creación en 1964 del Departamento de Cine y en 1965 el de Teatro.

Para los Departamentos de Plástica y Música incorpora, para que lo acompañen en el desafío de sostener la institución, a docentes imbuidos de las ideas de la Bauhaus, de las vanguardias de diverso tipo y admiradores del experimento desarrollista brasileño y de las innovaciones arquitectónicas como las emprendidas por Le Corbusier y otros. En teatro convoca a María Escudero que provenía del movimiento de teatro independiente que se consolida en Córdoba a partir de la década de los '60.

---

229 Bulgheroni hacía buen uso de sus contactos con otras escuelas de artes de Argentina y de Latinoamérica, y con distintos sectores industriales -particularmente con las Industrias Automotrices Kaiser Argentina- a fin de beneficiar la actividad de la unidad académica. Debido a su iniciativa la Escuela conseguía materiales de rezago que eran utilizados por los alumnos del Departamento de Plástica. Del mismo modo, copiando una práctica instituida por Instituto Di Tella, se conectó con la empresa extranjera de pinturas Duperial que, con el fin de promocionar nuevos materiales, fomentaba las exposiciones de arte y solía crear para los pintores pigmentos especiales. El trabajo con los acrílicos, por ejemplo, se instaura de ese modo con base en las nuevas tecnologías. Asimismo, y en consonancia con las prácticas de fomento a la expresión artística que la fábrica Siam Di Tella realiza a través de su fundación en Buenos Aires, la Industria Automotriz Kaiser Argentina, con sede en Córdoba, organiza tres bienales de arte en los años 1962, 1964 y 1966 respectivamente, donde la participación de la Escuela en las mismas les permite a los alumnos y a los profesores tomar contacto con las vanguardias plásticas del momento.

En relación con el contexto nacional, durante su gestión se produce el golpe de Onganía, y en este marco acontece en la Universidad de Buenos Aires uno de los hechos más elocuentes de lo que significó la ruptura de las relaciones con el estado de cierto modelo de Universidad de “los años dorados”, hecho conocido como “la noche de los bastones largos”<sup>230</sup>; episodio que se caracteriza por inaugurar una forma de represalia violenta, que será reiterada con mayor fuerza por la dictadura militar a mediados de los 70.

Comienza a avizorarse, en esta coyuntura, cierta ambigüedad en las actitudes de Bulgheroni respecto de su posición frente a los militares en ejercicio del poder durante la etapa que va desde 1966 a 1972 y que, preanuncia los futuros quiebres que se sucederán hacia el interior de la institución con los docentes y los estudiantes altamente politizados<sup>231</sup>. Lo cierto es que el Director pudo hacer equilibrio y se mantuvo en el cargo durante los gobiernos dictatoriales de Levingston y Lanusse. En los años ´70, en la etapa de la universidad contestataria, de la “universidad politizada”, es donde se agudizan los conflictos entre Bulgheroni y los claustros de docentes y alumnos. Tal vez por sus propias filiaciones político-ideológicas, su estilo de gestión no pudo adecuarse al particular momento histórico.

Es por ello, que si bien se menciona la gestión de Bulgheroni como el período donde se produce la definitiva institucionalización y el momento de máxima expansión de la Escuela, también hay que señalar que su figura suscitaba, en igual medida, adhesiones y rechazos por parte de la comunidad universitaria. Su estilo de conducción tachado de personalista y su dificultad para incorporar a los distintos sectores docentes y estudiantiles a la gestión, hicieron que se ganara detractores entre los miembros de la comunidad académica, lo que lo llevó a su renuncia en 1972.

Una de las profesoras que ocuparon una posición crítica respecto de la gestión de Bulgheroni, tanto en la faz administrativa como estética/ideológica fue María Escudero. Desde lo administrativo cuestionaba la gestión unipersonal y la falta de participación del resto de los integrantes de la Escuela en la planificación y toma de decisiones, así como la imposibilidad de generar un sistema de recambio y pluralidad de ideas.

Desde lo ideológico –consecuente con una concepción estética- tenía una mirada contrapuesta a la de Bulgheroni respecto del sentido de la inclusión de la formación teatral en la Universidad y la vinculación con el contexto. Proveniente del teatro independiente, impulsó un teatro militante y comprometido con la liberación y la justicia social. Esto produciría ya por 1967, fuertes disidencias entre la autoridad de la Escuela y la profesora, quien planteaba críticas a la gestión y al Plan de Estudios vigente. Posición crítica que se exacerbaría al iniciarse el período lectivo 1970, en consonancia con los conflictos entre Bulgheroni y algunos sectores del Departamento de Cine,

La democratización propuesta por María Escudero resulta ser, para ella, una de las condiciones para la construcción del hecho teatral. Democratización que la lleva a elegir la creación colectiva como modo de producción dramática.

En consonancia con las ideas innovadoras y participativas que se estaban generando en el ámbito pedagógico, fue una de las propulsoras de los cambios generados en el Departamento de Teatro que decantan en las modificaciones del Plan de Estudios de 1968. Es una acérrima defensora del denominado “Taller total”, como espacio de integración interdisciplinaria donde, a partir de un proyecto común, convergerían de manera horizontal las propuestas de cada disciplina.

El punto irreconciliable con Bulgheroni y la institución universitaria se da precisamente luego del Cordobazo. Transcribimos parte de una entrevista que le hiciera Silvia Villegas a María Escudero en 1998 y que daría cuenta de esta situación.

---

230 El golpe militar interrumpe abruptamente un conjunto de experiencias innovadoras impulsadas por los Departamentos de Extensión de distintas universidades nacionales, así como otras que llevaban adelante distintas asociaciones provenientes de la iglesia católica, -cercanas a la pedagogía de la liberación- y otras vinculadas a la colectividad judía y el partido comunista que implementaban propuestas de trabajo relacionando educación y tiempo libre. El 29 de Julio de 1966, en la “noche de los bastones largos”, la policía irrumpió en algunas facultades de la Universidad de Buenos Aires y apaleó a alumnos y profesores. A este violento hecho siguió un movimiento masivo de renuncias de docentes.

231 Las expectativas de una transformación de una sociedad capitalista por otra en la que prevalecieran los criterios de justicia e igualdad llevaron a muchos jóvenes a interesarse por la acción política. En los barrios, en los centros urbanos, en los colegios y en las universidades, los jóvenes se organizaban para resistir el avance de las políticas autoritarias. Los militantes de los centros de estudiantes y las agrupaciones políticas realizaban actividades de ayuda en los barrios pobres y en las villas miserias. Estas actividades resaltaban la solidaridad, la equidad social, y el esfuerzo comunitario, valores trascendentes que los identificaban como generación.

...el LTL es una excrescencia, la primera, peligrosa y altamente explicativa de lo que estaba pasando dentro de la escuela. Querían impedirnos hacer lo que ya era un hecho. A mi me salió decirles: cómo voy a dar clases, cómo voy a hacer obritas de autores si yo había estado en el Cordobazo y visto que las cosas se hacen entre todos; y yo vine y les dije a ellos *yo no puedo dirigir más, yo no soy más maestra, hagamos todo entre todos.*<sup>232</sup>

Así, María Escudero es expulsada la Universidad y junto con ella abandona la institución un grupo de alumnos que la acompañan en sus ideales. Con ellos conformará *Libre Teatro Libre*, uno de los grupos emblemáticos de la década del 60 que con su propuesta de creación colectiva marcó no sólo el quehacer teatral de esa época, sino que inició una modalidad de trabajo de larga trayectoria en Córdoba que es el sello distintivo de su teatro, dentro y fuera de la Universidad.

Un teatro surgido de una corriente comprometida con la realidad social y con la militancia política, no podía sino sufrir el ahogamiento impuesto por la dictadura militar. Así, en 1976 María Escudero abandonó el país para residir en Quito, Ecuador, donde continuó desarrollando su actividad como formadora. En 1999 estuvo en la Argentina con motivo del festival en homenaje al *Libre Teatro Libre*. En aquella ocasión, la misma Universidad que en 1970 la había expulsado de su cátedra de teatro, le presentó disculpas públicas y la nombró Doctora Honoris Causa.

A partir de lo reseñado podemos destacar en esta institución la íntima relación que se genera entre los acontecimientos suscitados en la serie social –en una sociedad altamente politizada- y sus implicancias en el ámbito universitario, que van a ir configurando divergentes concepciones de arte, teatro y actuación. Divergencias que a su vez conformarán distintas perspectivas de abordaje metodológico de la enseñanza en el Departamento de Teatro y donde, a semejanza de lo que ocurre en campo intelectual cultural, se observan en la comunidad académica distintas posiciones de poder de los agentes que la configuran (algunas más centrales, otras más periféricas).

Partiendo de suponer que las propuestas de formación sistemática se inscriben en las lógicas históricas y sociales propias de cada contexto, que los Planes de Estudio y su desarrollo dan cuenta de las luchas de poder entre quienes pueden asumir posiciones políticas/ideológicas y pedagógicas/epistemológicas divergentes, que la concepción teatral de los sujetos fundadores<sup>233</sup> determinará –a partir de su concepción sobre la función del teatro en la sociedad y el rol que debe cumplir el actor dentro de la misma- la elaboración de los currículos, podríamos señalar que los Planes de Estudio del Departamento de Teatro de la década 1968 y 1972 son un fiel reflejo de su época.

Esto nos permite apreciar que, a diferencia de los primeros Planes de la Escuela de Artes que fueron elaborados por quienes ejercían la autoridad, sin intervención del colectivo; o de la implantación de nuevos Planes de Estudio en el marco de los gobiernos de facto, derivados de definiciones de macro política educativa en detrimento de la autonomía universitaria, los Planes 1968 y 1972 presentan una mayor participación de los actores institucionales -docentes y alumnos- en la elaboración de los mismos.

Ahora bien, más allá de las diferencias que devienen de la estructura de participación en los procesos de cambio y de la impronta de los avatares de la política, pareciera razonable pensar que los currícula, en el caso de la enseñanza de artes, guardan cierta consonancia con la producción artístico cultural de una época. A modo de ejemplo, cabe mencionar el pasaje de una concepción que parte de una división entre arte sublime y artesanías (el primer Plan de Lo Celso) a otra que rompe con las fronteras entre ambas o las separa totalmente, el advenimiento de las nuevas estéticas, la incursión en el arte plástico geométrico, la impronta de la dramaturgia teatral, el surgimiento de nuevas expresiones (gestión Bulgheroni). Hechos que algunas veces son producto de los avances tecnológicos y consecuentemente la ruptura de la compartimentalización de las posibilidades de producción artística a partir del surgimiento de nuevas expresiones “de borde” y mixturas tales como la instalación o el multimedia. O bien la conservación de expresiones sostenidas en la tradición como la que plantea una diferenciación entre lo culto y lo popular.

Pero más allá de estas disquisiciones, consideramos que la gran impronta que presentan los Planes de Estudio elaborados durante esta época es la concepción de formar un sujeto artista “libre”, no atado a convencionalismos ni academicismo. Desde esta perspectiva, la enseñanza artística se caracterizaría por la libertad de expresión total del artista, donde el docente es un guía y el trabajo fluiría espontáneamente sin programación previa. El alumno tendría una creatividad propia y el educador se limitaría a observar y

232 Villegas S. (2000) Op. cit., p. 87

233 Recordemos las experiencias de Juan Tríbulo en Tucumán y Galina Tolmacheva en Mendoza.

proporcionar las herramientas adecuadas para que esta fluya sin mayores inconvenientes. Así, asumimos que los Planes de Estudio 1968 y 1972 priorizarían la libre expresión, el juego libre, la autogestión -con su máxima expresión en la creación colectiva y su oposición a roles específicos, “negando” de alguna manera el rol del director y el dramaturgo- y el traslado al ámbito universitario de ciertas prácticas vinculadas con los talleres libres de teatro.

Esta posición, sustentada en los principios de libertad que se respiraban en los ´60, consideramos que choca con la tradición escolástica y academicista de la universidad, hecho que estaría dando cuenta lo dificultoso que se torna querer traspasar directamente una práctica artística que se desarrolla en el campo cultural/teatral al campo académico, puesto que éste se rige con otros principios.

Recuperada la democracia se inicia para los integrantes de la Escuela, además de la búsqueda de autonomía y el proceso de democratización de su plantel docente mediante concursos, un arduo camino en el que simultáneamente se deben reabrir los Departamentos de Cine y Teatro y estudiar la posibilidad de nuevos Planes de Estudio que recuperen la especificidad de cada una de las carreras. La iniciativa fue tomada por el Departamento de Artes Plásticas que elabora el “Plan 85”. Le seguirán luego Música en el ´86, Cine en el ´87 y Teatro en el ´89.

Pero este proceso de recuperación institucional encuentra a las universidades profundamente dañadas, fragmentadas, atravesadas por las historias de quienes se quedaron en ellas y de quienes fueron obligados a marcharse y que ahora regresan a recuperar espacios, relaciones y posiciones perdidas y por el encuentro/desencuentro de todos ellos. En el caso del Departamento de Teatro se debe sumar el agravante de que los docentes eran reincorporados por Ley Nacional a un Departamento que no existía, por lo tanto pertenecían nuevamente a la planta docente pero no tenían asignada tarea alguna.

Para la tarea de estudio y reelaboración de los Planes de Estudio se formaron Comisiones *Ad Hoc*, donde la presencia de los “docentes fundadores” representaba en el imaginario institucional el ideario de los años ´70, dejó una impronta particular en la elaboración del Plan ´89.

Así, se recuperan las ideas que configuraban el armazón teórico-ideológico de los ´60 y ´70 -y que respondía a unas condiciones de funcionamiento universitario de esa época- y se procura trasladarlas a una universidad de los ´80 y ´90. Traslación que resulta incompatible frente a las nuevas políticas<sup>234</sup> educativas que regulan el nivel de enseñanza superior.

Por lo tanto, en el Plan de Estudios vigente en el Departamento de Teatro de la Escuela de Artes es posible observar ciertas reminiscencias de los Planes de finales de los ´60 y principios de los ´70, hecho que confirma un profesor entrevistado por Celia Salit con motivo de su tesis doctoral:

Porque en el año 86 cuando hicimos el Plan de Estudios con algunos profesores que fueron acercándose resultó ser un Plan que quería recuperar algo del espíritu del último Plan de Estudios del 74 que tenía mucho la idea de la autogestión, de los docentes integrados en materias comunes, para que contempláramos una visión interdisciplinaria pero también pensando en el actor incluido en estos movimientos de creación colectiva o creación grupal, el teatrista que puede asumir distintos roles, tanto el actoral como actor, director, escenógrafo, utilero. Comprender el proceso teatral en todo sentido: que puede ver y comprender el proceso teatral para empezar una licenciatura diferente. Una opción particular que se diferenciara de las otras que había en Córdoba y en el mundo, era recuperar esa visión del 74 en el 86.<sup>235</sup>

Así, se observa que la propuesta curricular está atravesada por dos ejes que se cruzan: interdisciplina y autogestión y una fuerte preocupación por integrar lo artístico con el medio social, junto a un posicionamiento ideológico-político determinado. Asimismo, el Plan de Estudios está básicamente sostenido en la necesidad de expresarse, y desde esa postura se niega el rol del director y el teatro de texto de autor. Cobra relevancia, como opción interpretativa, autoral y de producción, la “creación colectiva”.

234 Un conjunto de definiciones político-educativas se producen en la última década del Siglo XX, en el marco de la implementación de un proceso de reforma de carácter neoliberal que abarca a todos los niveles del Sistema Educativo Nacional. Se sanciona un nuevo régimen jurídico para el Sistema Educativo en su conjunto. Sistema que incluye la Ley Federal de Educación N° 24.195 de 1993 y la Ley 24.521 de Educación Superior de 1995. En este marco se crean la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), la Comisión Nacional de Acreditación (CAP)

235 Salit; C. (2006) Op. cit., p. 231

En este contexto de análisis no deja de llamarnos la atención la nominación que presentan ciertas materias –entre ellas las vocales- puesto que el nombre aludiría a la perspectiva o enfoque con que se aplicarían contenidos y metodologías de enseñanza. En consonancia con una mirada que apunta al desarrollo expresivo de la persona “en su totalidad”, la denominación *Formación Sonora* representaría mejor la concepción teórica/metodológica sobre la cual sustentar el trabajo vocal (exploración sonora libre) que si la materia se denominara *Técnica Vocal*, vinculada más con la adquisición de técnicas para la voz hablada y cantada de un modo más regularizado.

Esta inadecuación o desfasaje que se observa en el Plan de Estudios vigente justificaría que los docentes de las cátedras de *Formación Sonora I, II y III* no lo tengan en cuenta a la hora de elaborar sus propuestas pedagógicas. Como derivación, y a partir de los diferentes modos de concebir la formación teatral, parece producirse una suerte de anarquía respecto de enfoques, contenidos y propuestas metodológicas.

Así, Oscar Rojo profesor de *Formación Sonora I* presenta una propuesta metodológica –al estilo de lo que sucede con la profesora Silvia Quirico en Tucumán- cuya principal característica es la libre combinación de enfoques, métodos y técnicas de una forma “no polémica”. Multi-enfoque que se nutre de las experiencias que conforman su trayecto formativo y que incluyen experiencias teatrales como actor con Paco Giménez y Graciela Ferrari, el cursado de seminarios de dirección con Rubén Szchumacher, experiencias como bailarín utilizando el método desarrollado por Martha Graham y entrenamiento en el “Sistema Consciente para la Técnica del Movimiento” de Fedora Aberastury, junto con experiencias del Bel Canto.

Por lo tanto, se propondría un propuesta formativa procedente de estas disciplinas (canto/danza/teatro), aplicadas a una labor donde predomina el trabajo corporal y que encontraría en la puesta en escena teatral de textos de autor el espacio de aplicación de las técnicas incorporadas.

Adhiriendo a una concepción holística del ser humano e identificando un plano físico/orgánico, uno mental y otro emocional/energético, considera que estos niveles de organización –y a los efectos del entrenamiento- se pueden trabajar por separado y que incidir sobre uno de ellos afectará irremediamente a los otros dos. A esta división se le sumaría el concepto de “identificación de parámetros físicos o vocales en uso”, aplicables a los niveles físico/orgánico (cuerpo), mental y emocional/energético.

A partir de esta concepción epistemológica el trabajo se organiza, en primer lugar, entrenando la observación. De esta forma se buscaría que el alumno identifique en sí mismo y en los otros –compañeros, actores profesionales en situación de actuación en obras teatrales o fílmicas- los parámetros físicos (posturales, respiratorios, velocidad del movimiento, entre ellos) y vocales (ritmo, tono, intensidad, entre otros) que se están poniendo en juego para lograr determinados resultados energéticos/emocionales/físicos/vocales. En un segundo momento, experimentando y vivenciando los ejercicios, se buscaría que el alumno reconozca de manera conciente qué modificaciones concretas realizó de los parámetros físicos/vocales para lograr determinado resultado. Esta toma de conciencia le permitirá en el futuro obtener resultados semejantes. Asimismo, con estas actividades, el docente se propone que el alumno pueda comprobar cómo la incidencia sobre un parámetro en un nivel, produce reacciones en los restantes. Finalmente, se aplicarían estas pautas de entrenamiento a la puesta en acto de textos de autor.

Si recuperamos las categorías de análisis adoptadas para la observación de las propuestas pedagógicas, y que hemos denominado directas e indirectas, podríamos señalar que en el trabajo que plantea el profesor Oscar Rojo para su materia *Formación Sonora I* el mayor énfasis estaría puesto en incidir sobre el cuerpo para lograr resultados vocales.

Pero, a diferencia de otras propuestas –como la generada por Silvia Luna en *Técnicas Vocales I* de Mendoza- donde el cuerpo aparecería como un lugar para “autoconocer” y que debería poseer determinados requisitos antes de fonar –liberado de tensiones, alineado, con determinadas pautas respiratorias, con un esquema corporal/vocal constituido o acercándose a su constitución-, aquí se lo pensaría primordialmente en su función expresiva dramática.

Esto implica que el docente, sin desconocer la influencia negativa que produce la tensión muscular en el cuerpo y por ende en la voz, focaliza su atención en el contenido expresivo que presenta una acción, un movimiento, una respiración, y cómo la indagación en profundidad de algún parámetro –ritmo o velocidad, por ejemplo- vinculado a ellas, comienza a “teñir” el funcionamiento total del cuerpo y la voz.

Incluso esta propuesta plantearía un abordaje diferente de las cualidades del sonido vocal (timbre, altura e intensidad). Aún cuando ellos fueran abordados por separados, el objetivo no estaría puesto en lograr una mayor amplitud de registro a partir de un trabajo sobre la altura o la intensidad, o en alcanzar diferentes timbres (a partir del uso de distintos resonadores) sino en identificar cuál es el contenido expresivo que los mismos generan a partir de vincular esa cualidad con un parámetro determinado. Asimismo, a pesar de que

el docente reconoce la importancia que representa para un actor poseer una voz proyectada y con buena dicción, su trabajo no se centraría en un abordaje correctivo de estos aspectos.

Los aprendizajes generados en el primer semestre de la cursada se aplican en el segundo en la puesta en acto de escenas y monólogos. Como el Plan de Estudios no especifica una línea ideológica y estética respecto de la práctica teatral, el docente toma la libertad de elegir cada año textos procedentes de distintas poéticas. Metodológicamente, los mismos se abordan a partir de una lectura "sensible", tratando de identificar el material sonoro implícito en ellos. En virtud de las elecciones realizadas por los alumnos y contemplando la adecuación o no a los requerimientos sonoros implícitos en el texto, el docente determinará la aprobación, o no, de la cursada.

En lo que respecta a la propuesta de trabajo de Evert Formento para *Formación Sonora II*, el abordaje es diametralmente opuesto. Su desarrollo profesional como cantante lírico, sumado a su convicción de que cualquier entrenamiento vocal eficiente debe basarse en nociones actualizadas de anatomía y fisiología, lo acerca a una propuesta con fuerte presencia de lo foniatrico.

En virtud de esta concepción se plantea un abordaje metodológico dividido en dos etapas. Una primera, donde se alentaría a los alumnos a desarrollar una conciencia crítica del uso de su cuerpo y su voz, para luego aportarle una pequeña rutina de entrenamiento sustentada en postulados teóricos provenientes del canto lírico y la fonoaudiología. Y una segunda etapa donde se trabajarían los aspectos expresivos de la voz a partir de la emisión de textos de autor.

Desde las categorías de análisis que hemos desarrollado para observar las propuestas pedagógicas de los docentes, podemos señalar que el trabajo de Evert Formento se sitúa fundamentalmente en una perspectiva que procura eliminar y corregir trastornos vinculados con la voz y el habla y su soporte anatómico fisiológico. A pesar de estar al tanto de los nuevos enfoques holísticos provenientes desde la fonoaudiología, no se observa en su programa, ni se deja traslucir en la entrevista, la inclusión en sus clases de técnicas provenientes de las denominadas "teorías corporalistas" (M. Feldenkrais, Mathias y Gerda Alexander, J. Dropsy, entre otros).

Por lo tanto, el abordaje corporal que se plantea se vincula con un trabajo básico de relajación de ciertas partes del cuerpo vinculadas de forma directa o indirecta con la fonación. Detectar y corregir vicios posturales, como la incurvación de hombros o adelantamiento del mentón en la voz proyectada o directiva, es otra manera de incidir sobre el cuerpo para encontrar una fonación sin tensiones innecesarias.

El trabajo sobre la respiración se incluiría dentro de las actividades vinculadas con el cuerpo. Luego de que el alumno reconozca de forma teórica el funcionamiento del sistema respiratorio se procura que cada uno identifique su tipo de respiración (alta, media o baja) y se los estimula a adquirir una de tipo mixto, costoabdominal. El control del soplo, sin perder la relajación de cuello y hombros, es la práctica siguiente. En cuanto se incorpora la palabra al trabajo, el objetivo es lograr la precisión articuladora de los distintos fonemas para eliminar vicios de dicción. La dicción debe dar lugar a la expresividad del texto, que se debe apoyar en el constante fluir ininterrumpido del aire y en sus pausas.

Así, sobre el final del primer semestre la cátedra ha intentado transmitir un conjunto de técnicas que permitan al alumno formular rutinas de entrenamiento propias sobre un soporte fisiológico correcto.

Esta fuerte presencia de lo foniatrico y la escasa aplicación en el trabajo vocal expresivo del actor queda de manifiesto al observar las actividades propuestas para el abordaje de textos. Estos persiguen como único objetivo que el alumno identifique cómo cambian los parámetros vocales y físicos de acuerdo a la situación comunicativa que se plantee. Esto justifica la elección de los materiales a trabajar: se parte de un relato en tercera persona, para luego pasar a uno en primera, una poesía infantil y un monólogo extraído de un texto dramático. No se apela en ningún momento a aportar herramientas técnicas provenientes de las distintas corrientes teatrales para abordar dichos materiales. Ni se plantea entre sus objetivos lograr resultados estéticos enmarcados en alguna poética determinada. Nuevamente la indefinición del Plan de Estudios en este sentido colaboraría a esta situación.

En el caso de Javier Bustos, profesor de *Formación Sonora III* se observa que su propuesta de trabajo pretende integrar contenidos provenientes de la música –su formación específica– con experiencias vinculadas con el trabajo corporal, como la *Eutonía* de Gerda Alexander, el trabajo pre-expresivo de Graciela Ferrari –discípula de Eugenio Barba– y los aportes de Edith Lecourt desde la musicoterapia.

En virtud de estas experiencias –que conforman su trayecto formativo– su principal objetivo es desarrollar un entrenamiento donde el cuerpo del actor sea el punto de encuentro entre la música y el teatro y que, desde ese lugar, el alumno pueda desarrollar y explorar sus recursos expresivos sonoros/vocales.

Al igual que lo sucede en la propuesta desarrollada por Oscar Rojo en *Formación Sonora I* se observa

que el cuerpo en su totalidad –lo físico, psíquico y lo energético/emotivo- sería utilizado como un instrumento expresivo. Se superaría, por lo tanto, la visión que lo considera como un cuerpo que debe ser re-conocido a partir de un trabajo auto-perceptivo, para colocarlo en el lugar de ser un cuerpo para ser usado, para ser puesto en acción en pos de un desarrollo expresivo. Para el logro de ello, los estímulos provendrán tanto desde la música como desde el teatro con una fuerte impronta barbiana.

Desde las categorías que hemos elaborado para analizar las propuestas pedagógicas podemos identificar que a lo largo del año, y en los tres módulos en que se divide el programa, hay alternancia entre los abordajes directos (parámetros acústicos, dicción y proyección) e indirectos (trabajo sobre el cuerpo) de la voz. También se hace necesario mencionar que, si bien dentro de las propuestas puede predominar un tipo de abordaje, siempre el trabajo será interrelacionado. Así, por ejemplo, la construcción de un personaje se podrá iniciar tanto desde una indagación vocal –que producirá modificaciones en el plano físico, psíquico y emotivo/energético- como desde lo corporal. En el mismo sentido, la exploración de distintos timbres, que naturalmente podrían ser trabajados a partir de un trabajo técnico sobre los distintos resonadores corporales, aquí es vista como fruto de la indagación de distintas posturas corporales extracotidianas.

Tal como sucede con los docentes de *Formación Sonora I y II*, el hecho de que el Plan de Estudios no especifique puntualmente las poéticas a trabajar en cada año hace que la aplicación de estas indagaciones a textos de autor quede librada al criterio del profesor. Es por ello que el docente manifiesta que no hay una estética prefijada y que la elección de autores puede variar de un año a otro.

La integración plena entre el teatro y la música se daría en el tercer módulo con el trabajo sobre Coro Griego. Sin tratar de hacer una reproducción arqueológica de la puesta en escena del mismo, el docente utiliza este estilo como pretexto pedagógico para aunar contenidos provenientes de una y otra disciplina. Así, el acento estaría puesto en la interpretación dramática de los personajes que componen un coro griego, donde la voz sería un elemento expresivo más.

El recorrido por las propuestas pedagógicas para la formación vocal y los puntos de vista sostenidos por los docentes a cargo de las asignaturas específicas permite afirmar que nos encontramos con un tratamiento heterogéneo, que incorpora concepciones diversas sobre la voz y su entrenamiento, una escasa relación con las cátedras de formación actoral y la ausencia de elección o preferencia por una estética teatral determinada. Se ponderan los componentes creativos, no obstante lo cual, parece no encontrarse actualmente una continuidad con la línea ideológica fundante. Ello podría surgir del propio grado de inespecificidad del Plan de Estudios en lo que hace a la prescripción de contenidos, aspecto que retiene la concepción de integralidad que caracterizaba al modelo curricular de 1968, característica que facilita la introducción de innovaciones desde los proyectos de cátedra. Por otra parte, la actual composición del cuerpo de profesores y sus formaciones profesionales disímiles coadyuba a la ausencia de una concepción de trabajo unificada y eventualmente distanciada de las que se proponen desde las asignaturas de formación actoral. La singularidad en este recorrido formativo estaría dada por un abordaje despegado de la guía o predominancia de la actuación, pero no por ello distanciado de las problemáticas actuales de la puesta en escena, particularmente desde los componentes sonoros.



## **9. TANDIL: LA FORMACIÓN VOCAL DEL ACTOR EN LA CARRERA DE TEATRO, DE LA FACULTAD DE ARTE, UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES.**

- 9.1 Antecedentes en el campo cultural/teatral tandilense.
- 9.2 Creación de la carrera de Teatro de la Facultad de Arte, de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Buenos Aires.  
Acerca de su fundación.
- 9.3 El plan de estudios.
- 9.4 Los programas de cátedra
  - 9.4.a. Educación de la voz I
  - 9.4.b. Educación de la voz II
  - 9.4.c. Educación de la voz III
- 9.5 Conclusiones parciales sobre la formación vocal en la carrera de Teatro de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires - Tandil

## 9. La formación vocal del actor en la Carrera de Teatro, de la Facultad de Arte, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Buenos Aires

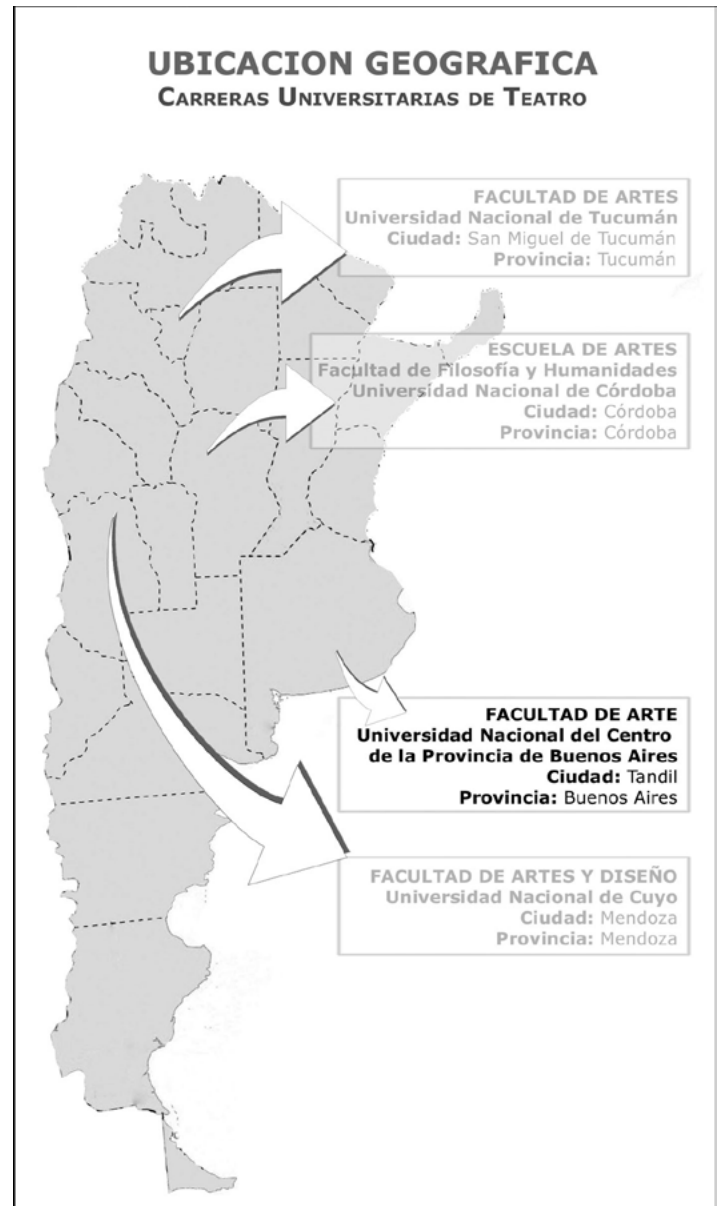
### 9.1. Antecedentes en el campo cultural/teatral tandilense.

Nacida como fortificación para extender la línea de la frontera contra el indio al sur del río Salado, la ciudad de Tandil fue fundada el 4 de Abril de 1823 en el centro de la pampa bonaerense.

En sus comienzos, el gobierno del Fuerte Independencia estuvo en manos de comandantes y jueces de paz, situación que se modificó con la fundación de La Plata, capital de la provincia de Buenos Aires en 1880 y la promulgación de la Ley Orgánica de las Municipalidades en 1886, por la cual se habilitaba la elección de los intendentes municipales, que la convirtió en municipio independiente.

La afluencia inmigratoria de daneses, franceses, españoles e italianos –entre otras colectividades- permitió a los sucesivos gobiernos municipales contar con la mano de obra necesaria para lograr la búsqueda transformación del municipio, en consonancia con la idea de progreso que desde el gobierno nacional se proclamaba. Las tradiciones, las costumbres, el ideario político y las creencias religiosas de los pobladores residentes, mezcladas y estimuladas con el aporte de las europeas, dieron lugar a la conformación de una heterogénea y vigorosa sociedad, caracterizada por su vinculación a la actividad agropecuaria y en estrecha relación con el gobierno nacional.

Conformada como entidad municipal, Tandil promovió acciones de gran desarrollo de la obra pública con la extensión del alumbrado a kerosén, la apertura de calles y el adoquinado, la remodelación de plazas y paseos, la atención de la higiene, de la salud pública y el ordenamiento administrativo. Acompañó a estas políticas el impulso a la industria láctea y a la actividad derivada de la explotación de las canteras de granito y arcilla, sumado a la llegada del Ferrocarril Sud y a la promoción en la prensa<sup>236</sup> de las bondades salutíferas de las aguas de sus manantiales, lo que permitió más adelante la promoción del turismo serrano.



236 Iriondo, L., Fuentes, T. (2005) "Tandil (1887-1959)", en Pelletieri, O., *Historia del Teatro Argentino en las Provincias – Volumen I*, Colección Instituto Nacional del Teatro, Galerna/Instituto Nacional del Teatro, Buenos Aires. p. 91

"Desde 1872 –año en que funcionó la primera imprenta- fueron numerosas las publicaciones que vieron la luz en Tandil, tales como *El Eco de Tandil* (1882 y continúa), el *Tandils Tidende* (1889-1912), *El Municipio* (1899-1902 y 1904-1906), *La Comuna* (1906-1943), *Nueva Era* (1919 y continúa), *La Revista* (1922-1968), *Tribuna* (1929-1955), junto a *La Réplica* (1920), *La Nota* (1921-1924), *El Ariete* (1922-1925), *El Obrero Tandilense* (1922-1929), *Germinal* (1925/ 1929-1944); periódicos de filiación radical, de ideario conservador, de la colectividad danesa, en defensa activa del tradicionalismo católico, en el camino de la lucha de clases y a favor de los obreros, todas publicaciones que daban cuenta de la participación de actores sociales y de la circulación de ideas en Tandil hasta los años '30"

El mundo cultural tandilense –desde fines del siglo XIX- se conformó alrededor de numerosas instituciones que –como ámbitos de sociabilidad y reconocimiento- fueron creadas para la instrucción, el deleite y el entretenimiento de los ciudadanos. El periodismo, las bibliotecas, las asociaciones de las colectividades, los clubes<sup>237</sup>, entre otros, abrieron múltiples espacios en los que se informaba, circulaban y se confrontaban idearios políticos, sociales y culturales.

La Asociación Bernardino Rivadavia (1908) ofreció a la ciudad una biblioteca pública y posteriormente sus organismos anexos, el Ateneo Rivadavia (1942-1960) y la sala de espectáculos El Teatrillo. Alrededor de estos espacios sociales con alto compromiso político e integrados por una elite intelectual, se promovió la circulación de una cultura universal a tono y en contacto estrecho con las ideas y prácticas el campo intelectual porteño.

A su vez –y al impulso de las ideas del mutualismo-, las numerosas colonias de inmigrantes se nuclearon en asociaciones que cumplieron al mismo tiempo roles benéficos, sociales y culturales. Así, una vez creada la Sociedad Española de Socorros Mutuos (1873), su colectividad promovió la construcción de una sala para reuniones y la presentación de espectáculos locales y de elencos venidos desde Buenos Aires, dando lugar al Teatro Cervantes (1887), institución que posteriormente se transformó en sala de cine-teatro.

Por su parte, la colectividad italiana agrupada en la Sociedad Italiana de Socorros Mutuos levantó el Teatro Unione Italiana en mayo de 1910, sala que luego dio lugar al Súper Cine. Es interesante destacar que las propuestas artísticas que llegaron a esta plaza formaban parte de una red de circulación, diseñada por hábiles administradores-empresarios, que abarcaban el centro y sureste de la provincia de Buenos Aires y se conectaba con el mundo cultural capitalino.

Asimismo, el progreso de empresas y comercios derivados de la actividad agropecuaria y la explotación de las canteras, sumado a los servicios del ferrocarril, promovieron la actividad gremial y las prácticas deportivas, impulsando la apertura de numerosos clubes de barrios que anexaron a sus prácticas específicas la actividad cultural. Esto dio lugar a que se nuclearan grupos locales de teatro que fueron conformando elencos de aficionados y filodramáticos.

En suma, hacia el centenario de su fundación (1923) la ciudad de Tandil contaba con múltiples espacios en los que se desplegaba la actividad cultural, social y política: periódicos, bibliotecas, salas de teatro y cines, bares, salones, clubes y asociaciones que iba diseñando un incipiente campo en el que circulaban ideas y prácticas sociales generadas en la comunidad y las que provenían del campo cultural dominante.

En cuanto a la específica actividad teatral “numerosas fuentes muestran, hacia fines del siglo XIX la presencia prioritaria de compañías dramáticas españolas –por sobre las nacionales- (Tula Castro y Francisco López Valois) y de compañías de zarzuela (Juan Mora, del Maestro Antonio Vila) junto a la actuación de los circos (de Anselmo Rappi, de Gabriel Anselmo) y otros espectáculos en las instalaciones del Club Unión”<sup>238</sup>

Por ese entonces comenzaron a surgir las primeras producciones de los artistas locales de las colonias de inmigrantes que habitaban la zona. Un ejemplo de ello fue la reunión con fines artísticos de la comunidad dinamarquesa, cuyo motivo era recaudar fondos a beneficio de su templo protestante.

Si avanzamos hacia los años 1920 y 1930 se observa una creciente presencia de compañías nacionales cuyo repertorio estaba integrado por dramas costumbristas, comedias asainetadas y sainetes. Las visitas de compañías españolas continuaron en este período ofreciendo dramas, comedias y zarzuelas “(...) que combinaban la “alta comedia” o comedia burguesa, el melodrama social, el drama rural (...), y obras del “género chico” español (...)”<sup>239</sup>

A ellas se agregaron las compañías italianas que presentaban “(...) comedias, propuestas lírico-cómicas, dramas románticos y neorrománticos y el melodrama social de Victoreen Sardou (Madame Sans Gene, Fedora, Tosca), Darío Niccodemi (La sombra, La maestría) y Luigi Pirandelo (Así es si le parece)”<sup>240</sup>

Por estos años ya funcionaban grupos locales de teatro de aficionados surgidos de sindicatos anarquistas y del partido socialista. Según las autoras antes citadas:

237 Por ejemplo, en 1913 se funda el Club y Biblioteca Ramón Santamarina; en 1918 el Club Independiente, en 1919 el Club Atlético y Biblioteca Popular Ferrocarril Sud.

238 Iriondo, L., Fuentes, T. (2005) Op. cit., p. 93

239 Iriondo, L., Fuentes, T. (2005) Op. cit., p. 94

240 Ibid., p. 95

Los grupos locales –Pensamiento y Arte, Siempre Verde, Sol Naciente y Florencio Sánchez, más tarde, Alborada, Pablo Podestá y Roberto Casaux, entre otros, y posteriormente, Renacimiento, Arte y Estudio, y Elevación- fueron los que lograron cierta continuidad teatral. A partir de 1926 observamos un trabajo ininterrumpido, especialmente de los grupos Alborada (1926-1942) y Roberto Casaux (1929-1933)<sup>241</sup>

Estos grupos estaban integrados por aficionados y organizados por comisiones directivas que incluían una dirección artística. Se formaban dentro de los grandes sindicatos ferroviarios y/o asociaciones mutuales, en los cuales funcionaban sub-áreas dedicadas a la cultura. De allí que, junto a la actividad teatral, organizaran eventos sociales tales como bailes de Navidad o almuerzos campestres a beneficio de sectores necesitados de la comunidad. Generalmente organizaban su repertorio seleccionando obras representadas por las compañías nacionales que venían de gira a Tandil por esa época. Comedias asainetadas, sainetes, dramas costumbristas; en síntesis, textos populares que priorizaban el puro entretenimiento y la diversión, sin olvidar la intención moralizante.

A partir de la década de los `40 podemos identificar los primeros cambios en el campo teatral tandilense y los comienzos del denominado “teatro del arte”. De la mano de las actividades desarrolladas en el Ateneo Rivadavia<sup>242</sup> (1942-1960), que dependía de la Biblioteca Rivadavia, se abrió otro circuito de ofertas artístico-culturales y promovió la visita de numerosos intelectuales del medio capitalino. “Entre ellos, la presencia de Leónidas Barletta como conferencista y como director de debates en los “miércoles polémicos” inició y, a la vez, estimuló el desarrollo de un teatro caracterizado como “de arte” para diferenciarse de un “otro teatro”, ligado a lo comercial y al puro entretenimiento”<sup>243</sup>

A partir de 1952 y hasta 1957, Tandil recibió las visitas del Conjunto Estudio y Arte Dramático *Fray Mocho* de Capital Federal, con obras de León Chancerel, Molière, Bernardo Canal Feijóo y textos del argentino Osvaldo Dragún. Las presentaciones de este grupo independiente porteño se hacían paralelamente al dictado de conferencias a través de las cuales el grupo explicitaba su ideología estética: el teatro como vehículo comunicativo y la educación popular como prioridad. *Fray Mocho* se presentó en clubes, sociedades de fomento y en el Salón Parroquial, entre otros espacios y, desde allí, pretendió la formación de Centros Regionales de Teatro como agentes de difusión de cultura.

La presencia del grupo *Fray Mocho* –a partir del nuevo espacio generado en el Ateneo Rivadavia- comenzó a funcionar como un estímulo externo para algunos conjuntos locales que buscaron implementar una concepción de teatro estrechamente ligado a la función social, con el objetivo didáctico de dejar “mensajes aclaradores” en el público asistente.

Un ejemplo de estos grupos lo tenemos en la historia de *El Teatrillo* y su promotor Atilio Abálsamo<sup>244</sup>. La ideología estética de los comienzos de un teatro independiente aparecen en este grupo pero, lo más importante a los efectos de este estudio, es que comenzó a preocuparse por la formación de actores:

Disponer de un espacio propio y atender a la formación de los actores figuraron entre los logros alcanzados por el El Teatrillo a partir del intercambio con Fray Mocho. Para el primer caso, Atilio Abálsamo reunió a varios de los grupos que funcionaban en la ciudad en un trabajo asociado para el acondicionamiento de una sala: Teatrillo –lugar ubicado en las instalaciones del Salón de la Confraternidad Ferroviaria-. Para el segundo, propuso traer a un profesor de arte escénico y, al mismo tiempo, dictar gimnasia rítmica, mímica, dicción e historia del teatro, aunque esto no se concretó hasta la década siguiente<sup>245</sup>

---

241 Ibid., p., 95

242 Ibid., p.101

“Esta institución fue creada como organismo de acción, anexo a la Asociación Bernardino Rivadavia, “para ampliar y profundizar su finalidad de cultura intelectual, literaria y científica” (...) Entre sus rasgos principales se destacó la estrecha vinculación con intelectuales de izquierda o democráticos, representantes de una cultura considerada de vanguardia y antifascista. Ideológicamente el Ateneo manifestó su papel de oposición y de resistencia cultural al primer peronismo.”

243 Iriondo, L., Fuentes, T. (2005) Op. cit., p. 97

244 Iriondo, L., Fuentes, T. (2007) “Tandil (1959-1981)” en Pellettieri, O., Historia del Teatro Argentino en las Provincias Volumen II, Colección Instituto Nacional del Teatro, Galerna/Instituto Nacional del Teatro, Buenos Aires. p. 103

“(…) un visitador médico de ideario socialista que se instaló en Tandil por motivos laborales. El primer acercamiento a la actividad artística lo concretó en la ciudad de Buenos Aires como iluminador teatral, luego –ya en la ciudad serrana- comenzó su desempeño como actor y director”

245 Iriondo, L., Fuentes, T., (2005) Op. cit. pp.98-99

En una segunda etapa, Atilio Abálsamo y El Teatrillo fueron patrocinados por la nueva conducción de la Asociación Bernardino Rivadavia para acondicionar el subsuelo de la biblioteca como pequeña sala teatral. Inaugurada en 1963 con el nombre del grupo, la salita contó en esos años con un elenco estable. El mismo fue dirigido por el mismo Abálsamo o por otros directores del medio teatral tandilense. A su vez, fue sede de los seminarios de formación actoral que se impulsaron en la década.

El otro grupo independiente que marcó la escena teatral tandilense fue Teatro Independiente Tandil –fundado por Celso Bosco Martignoni<sup>246</sup>- vinculado a Nuevo Teatro, elenco de Capital Federal dirigido por Pedro Asquini y Alejandra Boero.

Celso Bosco Martignoni coordinó –entre los años 1957 y 1960- los “miércoles polémicos” que organizaba el Ateneo Rivadavia de la Biblioteca Rivadavia. Además de la lectura y debate de numerosas obras teatrales, dio conferencias y promovió la discusión sobre la acción de los teatros independientes y la misión social del arte. En forma paralela a dichas actividades, lanzó una convocatoria para formar un nuevo grupo de teatro que se llamó *Teatro Independiente Tandil* (TIT), conjunto que llevó a escena diez textos dramáticos de autores europeos, americanos y argentinos a lo largo de seis años.

Las visitas de Alejandra Boero y Pedro Asquini con *Nuevo Teatro*, gestionadas a través del Ateneo Rivadavia, marcan una etapa de intercambios y apropiaciones de nuevas formas de hacer teatro para la ciudad.

El TIT completó sus actividades teatrales con un ciclo de conferencias de difusión cultural para el cual fueron invitados profesionales tanto del medio local como de la capital, formó un coro que participó en festivales solidarios con entidades de la comunidad, abrió un espacio para la educación de la voz y el entrenamiento corporal del actor, el conocimiento de la historia del teatro, como paso previo a la creación de un Teatro Escuela que ya estaba entre sus objetivos en 1963.

Así, desde mediados de la década de los ´50 y hasta entrada la década de los ´60, los grupos *El Teatrillo* y *Teatro Independiente Tandil* aportaron elementos que produjeron un cambio en la concepción y producción teatral tandilense. Tomando elementos del movimiento independiente de Buenos Aires, propusieron la búsqueda de una actuación despegada de la declamación y el amaneramiento, a partir de la lectura de Stanislavski y su propuesta de conflicto dramático y la búsqueda de un entrenamiento básico a partir de la memoria emotiva y sensitiva; confirmaron la necesidad de dotar a cada puesta en escena de propuestas escenográficas particulares; destacaron la utilización de un repertorio de textos que combinara las poéticas de la farsa, el drama de ideas y el neocostumbrismo argentino y, por sobre todas las cosas, promovieron la exigencia de sistematizar la formación y el entrenamiento actoral en una escuela de teatro.

La inquietud por la formación actoral va a tener distintas respuestas –y desde distintos ámbitos- en las décadas siguientes.

Así, precedidas por los “Ciclos Culturales” ofrecidos en la Biblioteca Rivadavia, comenzaron las primeras señales de actualización actoral a partir de asistencias técnicas anuales. Con el apoyo del Fondo Nacional de las Artes, la Dirección de Cultura del Ministerio de Educación de la Nación y de la provincia y la colaboración del municipio se brindaron, desde 1966 hasta 1970, una serie de talleres y seminarios con el propósito de abrir una escuela de teatro a corto plazo.

Los cursos fueron impartidos por diferentes docentes –por ejemplo Juan Carlos Passaro, Marcelo Lavalle, Enrique Ryma Guillermo Ben Hassan, entre otros- e incluyeron las materias *Interpretación*, *Foniatría*, *Expresión Corporal* y eventualmente *Escenografía*. Cada ciclo anual de seminarios, cuya duración unitaria no excedía los tres meses, culminaba con una puesta en escena. El recambio anual de profesores, sumado al hecho de que cada docente ofrecía una estrategia pedagógica diferente, generó inconvenientes para su consolidación.

Advertida la situación, a mediados de 1970 se realizó un encuentro entre directores locales, representantes del municipio y de los medios de comunicación, con la intención de analizar la actividad teatral de la ciudad. En la reunión quedó explicitada la necesidad de abrir una escuela de teatro para la formación sistemática de actores y directores locales.

246 Iriondo, L., Fuentes, T. (2007) Op. cit. p. 102

“Martignoni era productor agropecuario, activo militante del radicalismo e integrante del Ateneo Rivadavia. A comienzos de los cincuenta viajó por razones de salud a Buenos Aires, donde tomó clases de actuación y de ética teatral con Pedro Asquini y actualizó las nociones relativas a un “teatro de arte”, con sentido social y de carácter universal. Pero también se entrenó para orientar el trabajo del actor, estimulando sus posibilidades vocales y gestuales y desestimando la declamación y el amaneramiento propios de los filodramáticos”

En ese sentido, en 1971 la Dirección de Cultura del Municipio inició averiguaciones en la ciudad de La Plata sobre los posibles Planes de Estudio a implementar y sobre los docentes capacitados para cubrir las distintas materias en la futura institución. Paralelamente, el grupo *Nuevo Teatro de Cámara* de Buenos Aires, dirigido por David Ratner, visitó Tandil con la obra *El cepillo de dientes* de Jorge Díaz. Una integrante del elenco era la actriz tandilense Hebe Balle, ligada estrechamente al grupo *Teatro Independiente Tandil -TIT-*. Otro de los miembros era Juan José Beristain, actor y director egresado del Instituto de Teatro de la Universidad de Buenos Aires -ITUBA- dirigido por Oscar Fessler. Durante la estadía del elenco, Beristain se interiorizó de las preocupaciones teatrales del municipio. A comienzos de 1972 fue convocado para dirigir un Seminario de Arte Dramático, dando comienzo a una segunda etapa en la historia de la formación actoral en Tandil.

En 1973 fue creada la Escuela Municipal de Teatro dirigida por Beristain, con la pretensión de iniciar un ciclo de formación sistemática en actuación y dirección de actores. El haberse formado con Oscar Fessler en el ITUBA hizo que Beristain centrara su propuesta de formación a partir de los preceptos de C. Stanislavski. De esta manera, la aparición de este actor, docente y director teatral "(...) significó la entrada a la "segunda modernidad" (Pelletieri, 2003) ya que uno de sus aportes fundamentales fue haberse apropiado productivamente del sistema Stanislavski para el entrenamiento del actor. El otro, fue un ciclo de puestas en las que se alternaron textos del teatro del absurdo, el realismo reflexivo y la épica brechtiana"<sup>247</sup>

A lo largo de tres años y con alumnos de la Escuela Municipal de Teatro, Beristain dirigió ocho obras enmarcadas dentro de las poéticas del absurdo y del realismo argentino de los sesenta.

El alejamiento de Beristain coincidió con el golpe de estado de 1976, hecho que provocó el cierre de la Escuela Municipal de Teatro. Años más tarde, la institución se reabrió pero con características diferentes.

## **9.2. La carrera de Teatro de la Facultad de Arte de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Buenos Aires - Acerca de su fundación**

En Octubre de 1988 la Honorable Asamblea Universitaria resolvió por unanimidad la creación de la Escuela Superior de Teatro de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, legitimando institucionalmente la formación teatral como parte de los estudios universitarios. Cursos y talleres de preparación actoral, seminarios de dirección y puestas en escena realizados con estudiantes universitarios y abiertos a la comunidad sirvieron como instancias preparatorias para que esto ocurriera. Esta decisión incorpora la formación artística al conjunto de ofertas académicas de la joven universidad.

En 1974, a través de la Ley N° 20.753, se creaba la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y llegaban así a buen puerto las gestiones efectuadas con la finalidad de reunir en una universidad nacional institutos preexistentes en la región, tales como el Instituto Universitario de Olavarría, el Departamento de Agronomía de Azul y el Instituto Universitario de Tandil. La creación de una universidad nacional con carácter regional daba respuesta a las aspiraciones educativas de la población, que con anterioridad debía enviar a sus hijos a otras ciudades de mayor tamaño para seguir estudios universitarios.

En la sede universitaria de Tandil funcionaban las Facultades de Ciencias Humanas, de Ciencias Económicas y de Ciencias Veterinarias. A esta última -como ocurría también con las demás- llegaron profesores provenientes de la Capital Federal para cubrir diferentes cátedras.

Carlos Catalano<sup>248</sup> fue uno de los docentes viajeros, que se hizo cargo de la cátedra de Fisiología desde 1973 en la Facultad de Veterinarias. Al mismo tiempo, este actor y director aportó sus conocimientos de teatro<sup>249</sup> al medio local.

247 Iriondo, L., Fuentes, T. (2007) Op. cit., p. 108

248 Carlos Catalano es Médico Veterinario, nacido en Tigre - Provincia de Buenos Aires. Profesor de Veterinarias en la U.B.A. (Universidad de Buenos Aires)

249 Los años en la Capital estuvieron signados por estudios sistemáticos, empalmados artísticamente con trabajos de actuación que en forma paulatina dejaron lugar a la dirección.

Inició sus estudios de Teatro en 1965 en la Escuela y Seminario de Teatro de la Municipalidad de Vicente López - Pcia. Buenos Aires- cuya duración era de tres años. Mientras finalizaba estos estudios cursó el Seminario de Interpretación Actoral y Literatura Teatral en el Teatro del Altillio, con Roberto López Pertierra y Ricardo Halac -Capital Federal-. Los docentes de estos cursos y los artistas con los cuales se contactó en su mayoría habían sido formados por Hedy Crilla en el grupo La Máscara. Posteriormente cursó con Oscar Fessler los Cursos de Interpretación dictados en el Teatro Colonial de Capital Federal en los que trabajó durante 1967 y 1968. Durante este último año se desempeñó como Asistente en el Seminario de Formación Actoral, realizado en la Municipalidad de San Fernando, bajo la Dirección del Sr. Marcelo Lavalle,

En 1969 dirige Ceremonia por un negro asesinado de Fernando Arrabal con el Grupo Laboratorio de Teatro, en el Teatro Artea de Capital Federal. Entre 1970 y 1972 asiste a los Cursos de Interpretación y Dirección Teatral dictado por Néstor Raimondi en el Teatro Vitral, de Capital Federal. Raimondi, provenía del Berline Ensemble, había estudiado dirección con Brecht.

En 1971, fue Director e Instructor del Curso de Formación Actoral del Grupo Laboratorio de Teatro y Director e Instructor del Seminario de Teatro en la Escuela para Adultos de la Villa de Emergencia San Manuel de la localidad de Don Torcuato. En 1972 dirige La rebelión y el Moho de José Luis Damis, en el Teatro Payró de Capital Federal (Estreno Nacional)

En 1973, por su iniciativa y con el acuerdo de las autoridades, comienza a dictar un Seminario de Teatro, el que se continúa hasta 1974 con alumnos de las Facultades de Humanidades y Ciencias Veterinarias. En 1975 es despedido de la Universidad Nacional de Buenos Aires (U.B.A) y, ante la inminencia del golpe de Estado del '76, evalúa la posibilidad de exiliarse, por lo que no sigue concurrendo a Tandil.

En 1976 es convocado por las autoridades de la Universidad Nacional del Centro para continuar con su cátedra de Fisiología. En 1979, y sin dejar de dar clases en la Facultad de Ciencias Veterinarias, organiza un ciclo básico de entrenamiento actoral con la asistencia tanto de alumnos universitarios como de artistas aficionados de diferentes grupos y elencos dramáticos de la ciudad.

Programado para que durara sólo un año, este ciclo se extendió por tres, configurándose así seminarios para tres grupos distintos.

Con los alumnos que ingresaron en 1979 se estrena en 1981 *El Reñidero* de Sergio de Cecco. Con esta puesta quedaría inaugurado el Teatro Universitario en Tandil.

Con tres egresadas del curso iniciado en 1980 estrena en 1983 *Las Sirvientas* J. Genet. Y con los alumnos que habían ingresado en 1981 estrena en 1983 *La isla desierta* de R. Arlt.

A su vez, en 1981 se inicia bajo su dictado un curso de *Dirección Teatral*, de dos años de duración, con veinticinco inscriptos y diez egresados.

Ante la buena respuesta que obtenía su oferta de seminarios, propone al Rectorado de la UNCPBA la posibilidad de que los mismos fueran avalados desde la Secretaria de Extensión Universitaria. Aceptada su propuesta, en 1984 dicta un taller de teatro abierto a la comunidad.

En paralelo a esta actividad de docencia y producción comienza a cobrar fuerza en él la posibilidad de crear una Escuela Universitaria de Teatro. Pensada con una estructura que comprendería tres niveles de *Interpretación y Expresión Corporal*, además de *Foniatría, Historia del Teatro Argentino y Maquillaje*, es creada en 1984 en la Cooperativa Cultural "El Hormiguero"<sup>250</sup> de Tandil. Sólo funcionó dos años, pero dicho emprendimiento podríamos tomarlo como un antecedente de organización institucional de lo que luego fue la Escuela Superior de Teatro creada dentro de la Universidad.

Desde 1981 hasta 1987, el elenco del Teatro Universitario se presentó con diversas puestas en escena,<sup>251</sup> todas dirigidas por Carlos Catalano, en distintos espacios convencionales y no convencionales de la ciudad y de la región, extendiéndose su circulación a otras ciudades de la provincia y el país. El hecho de representar a la Universidad en festivales y certámenes teatrales, cosechando reconocimientos y distinciones, fue creando la necesidad de su legitimación dentro del ámbito universitario, más allá de conformar un aspecto relevante de la extensión universitaria.

En 1986, al participar en el primer Encuentro Nacional de Teatro Universitario en la ciudad de Buenos Aires -E.N.T.U. '86-, Carlos Catalano y los integrantes de los elencos tomaron contacto con alumnos y docentes de la Escuela de Teatro de la Facultad de Arte de la Universidad Nacional de Tucumán, los que los alentaron en la intención de crear y desarrollar un proyecto de carrera de teatro para la Universidad Nacional del Centro, con características similares a la que se había puesto en marcha en 1984 en aquella Universidad. Para ello, ofrecieron a Catalano su propuesta de Plan de Estudios como referencia.

Así, en el mes de diciembre de 1986, por iniciativa de Juan Carlos Catalano y Augusto Galeota y con los aportes de las Profesoras María Elsa Chapato y Liliana Iriondo, se iniciaría el expediente correspondiente a la presentación del proyecto de creación de la Escuela y Carrera de Teatro<sup>252</sup> de la U.N.C.P.B.A.

250 "Es por ello que en 1984 se crea la Escuela de Teatro Universitario con tres niveles de *Interpretación y Expresión Corporal*, además de *Foniatría, Historia del Teatro Argentino y Maquillaje*, pero que por razones presupuestarias e institucionales no pudo continuar como tal. Funcionaba en El Hormiguero. Funcionó dos años. Yo puse como profesores gente de Tandil. Esther Lacovara en *Maquillaje*, Fabiana Daer en *Expresión Corporal*, Carlos Marino en primer año, Juan Carlos Gargiulo en segundo año y yo como director. Pero si bien yo era el director, no estaba encima de la institución, yo seguía con el teatro universitario y empezaron las "guerras internas" entre los profesores y dejó de funcionar. Además se sumó lo presupuestario. Nadie pagaba nada, los alumnos se anotaban e iban a estudiar teatro. No se pagaba a los profesores ni tampoco alquiler" (Entrevista N° 8)

251 1981: *El Reñidero* de S. de Cecco; 1983: *Las Sirvientas* de J. Genet y *La isla Desierta* de R. Arlt; 1984: *Marathon* de R. Monti; 1985: *¡Qué cruz la de Sauce Tumbado!* de Julio Varela (dramaturgo tandilense); 1986: *El herrero y el diablo* de J. C. Gené, *Las Paredes* de G. Gambaro, *La Llave* de H. Constantini; 1987: *Visita* de R. Monti y *El gigante Amapolas* de Juan Bautista Alberdi

252 "Catalano: Por un lado yo vengo del teatro independiente pero vengo también de haber estudiado el teatro en una estructura escolástica, en una estructura escolar, tres años. Que era de lunes a viernes de 20 a 24. Todos los días. Era en la Municipalidad de Vicente López. En una Escuela creada y dirigida por Ricardo Ruisetti, que era un hombre del medio pero con una estructura pedagógica. El era un arquitecto, director de teatro, uno de los fundadores de ADIT Asociación de Directores Teatrales. Y era en la municipalidad de Vicente Lopez. Era un Seminario y Escuela de Teatro, se llamaba así. Teníamos *Actuación, Expresión Corporal, Educación de la Voz, Historia del Teatro, Escenografía* (con nociones de visuales, no me acuerdo como lo llamaban a eso). O sea que había una estructura de escuela, que a mi me pareció bárbara. En esa época también estudiaba con Oscar Fessler. En 1970 me empezó a interesar la dirección apareció Raimondi del *Berline Ensemble* que venía de Cuba y trabajó con él tres años con el método de Brecht.

Entonces yo tenía como referencias: la formación con Fessler, la formación de la escuela programada de Vicente López, como director con Raimondi. Tenía a Stanislavski, y Brecht. A eso hay que sumarle mi formación como músico y mi formación como Médico Veterinario. El mix de todo esto hizo que me imaginara un Plan de Estudios de complejidad creciente donde el alumno con los materiales que utilizara en cada período fuera sumándole complejidad simplemente para aumentar su capacidad expresiva. Comprender y aumentar tu capacidad expresiva. De eso se trató todo." (Entrevista N° 8)

El mismo fue aprobado por el Honorable Consejo Superior de la Universidad, resolviéndose en ese mismo acto que, hasta el momento en que se convocara a Asamblea Universitaria para tratar el proyecto de creación de una nueva unidad académica, se abriría una inscripción de alumnos, ad referendum de dicha aprobación.

Con esta autorización, durante 1987 se implementó el Primer Curso asimilable a la Carrera de Teatro Universitario, con una duración de veinticuatro semanas, con la inclusión de cinco materias (*Interpretación I, Anatomía Funcional, Expresión Corporal I, Educación de la Voz I y Psicología General y Evolutiva*), con la participación de treinta y ocho inscriptos formales y estableciéndose la correspondiente evaluación final en cada una de ellas como modo de asegurar la formalidad de los estudios brindados.

Durante 1988, el Teatro Universitario mantiene el dictado del Primer Curso de Teatro –en esta oportunidad con veintidós nuevos alumnos- e implementa simultáneamente el Segundo Curso –con doce alumnos-, ambos asimilables a la Carrera de Teatro Universitario de futura creación. Se sumaron entonces las cinco materias mencionadas para el primer año y cinco más para el segundo (*Interpretación II, Expresión Corporal II, Educación de la Voz II, Historia de las Estructuras Teatrales I y Didáctica General*).

En paralelo a estas acciones académicas, el elenco del Teatro Universitario seguía participando con distintas producciones en encuentros, festivales y certámenes teatrales de la región, la provincia y el país.

De este modo, cuando el 21 de Octubre de 1988, la Honorable Asamblea Universitaria crea la Escuela Superior de Teatro, con dicha aprobación se estaba convalidando una década de intenso trabajo y se legitimaba el ingreso del teatro a la vida universitaria.

Luego de esta creación, en 1989 el Consejo Superior aprobó el Plan de Estudios por Ordenanza N° 678/89, así como la asimilación de los cursos dictados durante los años 1987, 88 y 89 a dicho Plan, por Resolución 813/89.

La creación de la Escuela Superior de Teatro fue el inicio de la institucionalización, seguida de un período de organización y definitiva consolidación que se llevó a cabo finalmente en el año 2000, con la incorporación de la unidad académica a los órganos de gobierno de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, mediante la participación de sus representantes en el Consejo Superior de la Universidad.

Finalmente, el 28 de noviembre de 2002, la Honorable Asamblea Universitaria confirió a la Escuela Superior de Teatro un nuevo rango institucional al convertirla en Facultad de Arte, ratificando la superación de una etapa caracterizada tanto por el crecimiento de su matrícula y planta docente como por la madurez académica. Así se consolidaba en la región un espacio institucional para el desarrollo de los estudios universitarios en arte.

En el año 2004 se sumó a la oferta académica de la nueva Facultad la carrera de Realización Integral en Artes Audiovisuales, desarrollada para atender las necesidades y demandas de la comunidad extrauniversitaria y profesional en cuanto al dominio de la producción audiovisual.

De este modo, la Facultad de Arte en la actualidad ofrece dos carreras en sus estudios de grado: Profesor y Licenciado en Teatro y Realizador en Artes Audiovisuales, -complementarias entre sí- intentando atender a las necesidades artísticas y culturales de la región de influencia.

“

La aprobación del Plan de Estudios de la Carrera de Teatro de la Facultad de Arte de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Sesión ordinaria Honorable Consejo Superior del 16 de Agosto de 1996.

### 9.3. El Plan de Estudios

El actual Plan de Estudios<sup>253</sup> de la Carrera de Teatro de la Facultad de Arte de la Universidad Nacional del Centro fue aprobado en la sesión ordinaria del Honorable Consejo Superior el 16 de Agosto de 1996 por Ordenanza N° 1955.

Desde la aprobación del primer Plan de Estudios en 1989 hasta el año 1996 -fecha en que se aprueba el Plan de Estudios actualmente en vigencia- pasaron siete años de experiencia académica. A lo largo de esos años se realizaron dentro de la institución distintas actividades tendientes a ajustar los programas de contenidos de las distintas asignaturas, adecuación de los criterios de evaluación y una progresiva especificidad del tratamiento teórico y metodológico de todos aquellos aspectos que permitiesen delinear los perfiles profesionales de la carrera. En este mismo sentido, se realizaron encuentros anuales de índole curricular, con la participación de todos los claustros, que fueron dando lugar a ajustes en los Planes de Estudio.

Así, es posible identificar en la historia curricular de esta institución tres momentos: aprobación del primer Plan de Estudios (1989); reordenamiento del Ciclo Básico (1992) y aprobación del Plan en vigencia (1996)

Puesto que contamos con las propuestas curriculares de los '89 y '92 y que los mismos son antecedentes de gran importancia para la configuración del actual Plan de Estudios comenzaremos nuestro análisis por los mismos.

Como señalamos anteriormente la creación de la Escuela Superior de Teatro, institucionalizó los esfuerzos de trabajo de años anteriores. Además de los ya mencionados cursos y talleres de preparación actoral se estaba avalando un proyecto donde convergieron, además de Carlos Catalano, un grupo de docentes que acompañaron la iniciativa, procedentes de distintas unidades académicas de la propia universidad y de otras. La pertenencia institucional a la universidad, el debate y la colaboración interna del primer grupo de docentes, a los que se sumaban los nuevos estudiantes, favorecieron la concreción de un proyecto que resultaba innovador en una institución con fuerte sesgo profesionalista y científico.

El primer Plan de Estudios estaba constituido por 34 materias que se cursaban a lo largo de los cinco años de duración de la carrera.

Se dividía en dos ciclos, uno llamado Ciclo Básico, con tres años de duración, y posteriormente, un Ciclo Superior que por sus características, podría durar uno o dos años, según los intereses de los alumnos. Una vez finalizado el Ciclo Básico el alumno obtenía los títulos de Intérprete Dramático y Profesor de Juegos Dramáticos.

De continuar sus estudios, el alumno podía obtener al finalizar cuarto año los títulos de Director y Licenciado en Teatro. Y al finalizar quinto año obtenía el título de Profesor de Teatro.

La totalidad de las materias que integraban dicho Plan de Estudios se agrupaban en cuatro áreas, a saber: Área Teatral, Área de Historia, Área Pedagógica y Área de Investigación y Fundamentación Teórica.

Esta estructuración académica está dando cuenta de que, desde el comienzo de la formación, se estaba abordando el perfil docente en simultáneo con el de actor. Este aspecto está indicando una diferenciación respecto del Plan de Estudios elaborado por la Escuela de Teatro de la Facultad de Artes de Tucumán, que, según Carlos Catalano, fuera tomado como modelo. La justificación para proponer una formación simultánea del futuro graduado como docente y actor la ofrece el mismo Catalano en una entrevista que le realizáramos en el mes de Enero del 2007:

**Carlos Catalano:** Yo tomé el Plan de Estudios de él (se refiere a Juan Tríbulo) y lo acomodé a nosotros. Lo use como base, porque ya estaba aprobado por el Ministerio de Educación de la Nación y por eso me interesaba. Pero esto trajo aparejado también –el hecho de que hubiera ya aprobado una carrera de teatro universitaria en el país- discusiones bastante acaloradas.

**Rubén Maidana:** ¿Por qué?

<sup>253</sup> Ver Anexo. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Planes de Estudio.

**Carlos Catalano:** Porque querían que separara la carrera pedagógica de la carrera artística. Como lo tienen en Tucumán. Yo les dije que no, que eso no se adaptaba a nuestra realidad y si no se aprobaba como yo quería que entonces no servía.

**Rubén Maidana: ¿Y por qué no se adaptaba a nuestra ciudad?**

**Carlos Catalano:** Porque en una ciudad como Tandil donde no hay industria del espectáculo no hay posibilidad de trabajo para los egresados. Por lo tanto la única inserción laboral que van a tener los egresados en nuestra región va a ser la pedagógica. Por lo tanto no puedo separarlas. Va todo junto.

**Rubén Maidana: ¿Y en Tucumán hay industria del espectáculo?**

**Carlos Catalano:** Tucumán es una gran ciudad, tiene la Comedia Tucumana, se hace teatro en la ciudad. Es ciudad capital, al igual que Mendoza o Córdoba. Si esto fuera La Plata vos tenés una Comedia de la Provincia. Es decir que se puede pensar en un lugar donde se vaya a insertar el egresado como actor. Pero acá en el medio de la pampa, no. Las municipalidades no tienen elencos estables, no hay televisión, no se hace cine, era un salto al vacío. Por eso cuando el Ministerio intentó ubicarme a la par de Tucumán yo me negué. Ellos compararon con lo que había, que fueran todos iguales, ellos tienen que buscar la homogeneización en las titulaciones. Yo le dije que no, si no se hacía como yo quería no se hacía. (Entrevista N° 8)

La mirada sobre la región, sobre su movimiento cultural, sobre sus posibilidades de diversificación, lo lleva a concebir una formación teatral integral que pudiera, al mismo tiempo, generar instancias educativas para la difusión del teatro desde la educación.

Por lo tanto, en el Ciclo Básico se propuso atender simultáneamente la formación teatral y la pedagógica.

En cuanto a la formación teatral se buscaba que ésta fuera integral. Es decir, que incluyera tanto la adquisición de técnicas actorales, vocales y corporales como de “fundamentación teórica sobre el texto teatral y la representación en contextos históricos sociales determinados”.

El Ciclo Superior supondría una formación más amplia, inclinada por un lado hacia la dirección teatral, y por otro; “hacia la investigación de los supuestos epistemológicos que la teoría del teatro implica”

Para el logro de estos objetivos se estructuró un Plan de Estudios que contiene asignaturas orientadas a la formación del actor y el director teatral, al par que aquellas destinadas a la formación pedagógica, a las que se suman las destinadas a proveer de elementos teóricos y metodológicos apropiados para el perfil académico de licenciatura.

En el Área Teatral están incluidas aquellas asignaturas vinculadas con la formación del actor, al que por la perspectiva adoptada respecto de su inserción regional- se le proveerán conocimientos integrales que le permitan no sólo actuar sino también participar activa y creativamente en todas las tareas y fases de la producción teatral.

Las asignaturas del Ciclo Básico que específicamente aportan a la formación técnica del actor son *Interpretación I, II y III; Expresión Corporal I, II y III; Educación de la Voz I, II y III; Práctica Integrada de Teatro I y II- y Anatomía Funcional*.

Al observar los contenidos mínimos planteados para *Interpretación I, II y III* comienzan a aparecer las similitudes con el Plan de Estudios elaborado por la Escuela de Teatro de la Facultad de Artes de Tucumán. De hecho, podríamos señalar que los contenidos diseñados para *Interpretación I* (Plan de Tandil) son casi exactos a los planteados para *Técnicas de Actuación I* (Plan de Tucumán) donde se incluyen juegos colectivos para generar desinhibición y lograr la integración grupal, ejercicios de observación, imaginación y “recapturación sensorial”, elementos que componen la situación dramática y tipos de conflictos (con otro sujeto, con el entorno, con él mismo).

Este Plan comenzaría a diferenciarse del tucumano en las provisiones referidas a *Interpretación II y III*. Así, en *Interpretación II* se plantea el trabajo del actor en relación consigo mismo, los personajes, los objetos y el espacio, enmarcados en “el teatro naturalista, absurdo, épico, expresionista e impresionista”. Es decir que, a diferencia del Plan de Tucumán, se expresan puntualmente las estéticas a trabajar a lo largo del año.

Por su parte, para *Interpretación III* simplemente se mencionan estilos: “Grotesco. Sainetes y grotescos criollos. Siglo de Oro español. Teatro Isabelino. Teatro Griego” sin hacer mayores referencias. En el caso de Técnicas de Actuación III, en la carrera de Tucumán se proponía el abordaje de personaje sin explicitar poéticas.

Las similitudes de contenidos mínimos entre ambos Planes se hacen más evidentes al observar los que se plantean para las asignaturas destinadas a la formación corporal. Así, en la asignatura *Expresión Corporal I* – equivalente a *Técnica Corporal I* de Tucumán- se apunta a desarrollar en el alumno un mayor conocimiento corporal, de las posibilidades expresivas y la desinhibición corporal a través de lo lúdico. Por su parte, en *Expresión II* al igual que *Técnicas Corporales II* del Plan de Tucumán, se propone el trabajo del cuerpo en vinculación con el ritmo y el uso del espacio. Mientras que *Expresión Corporal III*, al igual que *Técnicas Corporales III* en el Plan tucumano, debería trabajar la adquisición de habilidades destrezas y calidades de movimientos en función el personaje. También se incluye el estudio del espacio escénico en función de sus posibilidades coreográficas, como sucede en *Técnicas Corporales III* de Tucumán.

En el caso de las asignaturas vinculadas con el entrenamiento vocal las semejanzas entre un Plan y otro no son tan notorias. Así, para *Educación de la Voz I* se plantea un trabajo que, por un lado, tendería a que el alumno adquiriera ciertas habilidades técnicas como el “Uso y control respiratorio” o “Audición: reconocimiento y uso de sonidos y voces” y; por otro, el entrenamiento de ciertos conceptos como “Noción de acústica aplicada. Altura, timbre, intensidad” aplicados al trabajo expresivo.

En cuanto a *Educación de la Voz II* se propone profundizar los contenidos trabajos en el primer Año –sobre todo los vinculados a la respiración- y se buscaría desarrollar el aspecto expresivo, vinculándolo con la construcción de personajes y el canto. Por ello es posible encontrar en la propuesta del Plan contenidos del tipo: “El personaje y su respiración”, “Expresión de estados de ánimo a través de sonido puro”. “Recursos expresivos a través del trabajo psico-físico”, “Canto”, “Imitación”, entre otros.

Los contenidos planteados para *Educación de la Voz III* se proponen en coincidencia total con los planteados para *Técnicas Vocales III* del Plan de Tucumán. Así, en ambos se pretende el abordaje de tragedias griegas a través de la “Lectura expresiva de monólogos de tragedias griegas” y el canto a partir de “Práctica de vocalizaciones y de canto de motivos folklóricos” y “Práctica coral”.

Las similitudes son producto de la relación colaborativa entre ambas instituciones en esta etapa de constitución formal y, así mismo, del hecho de que el Plan de Tandil fue elaborado por una pequeña comisión de profesores sin la presencia de especialistas en este campo disciplinar.

Reconoce los antecedentes previos de Tucumán y apuesta a la concreción del propio proyecto con el aporte de los profesores que fueran incorporándose paulatinamente para cubrir las asignaturas, en el desarrollo evolutivo de su implementación.

Siguiendo este recorrido histórico sobre la evolución y cambios de Planes de Estudio de la Carrera de Teatro de la actual Facultad de Arte, debemos detenernos en 1992. Precisamente en septiembre de ese año y a partir de la Ordenanza N° 1085/92 del Consejo Superior de la Unicén, se aprueba el reordenamiento del Ciclo Básico del Plan de Estudios que estaba en vigencia desde 1989.

En dicha Ordenanza se aclara que el reordenamiento propuesto no modifica los títulos otorgados ni las incumbencias profesionales que fueran fijadas por la Resolución Ministerial N° 344/91. Así, las modificaciones que fueron propuestas estaban referidas particularmente al mejoramiento del Ciclo Básico de la carrera, lo que implicó solo la reubicación de algunas asignaturas en el recorrido curricular, a los efectos de mejorar sus conexiones con otras o su mejor aprovechamiento por parte de los alumnos.

La completa revisión del Plan de Estudio se llevó a cabo en el año 1996. En ese momento se propusieron modificaciones tanto en el Ciclo Básico como en el Ciclo Superior. En la nota de elevación del nuevo proyecto, el entonces Director de la Escuela Superior de Teatro explicitaba que:

Las modificaciones propuestas se orientan a profundizar la formación de aquellos que se gradúen como Profesor de Juegos Dramáticos (Ciclo Básico) y como Licenciado en Teatro (Ciclo Superior) y Profesor de Teatro (Ciclo Superior). Para el primer caso se busca intensificar la preparación de profesores que se desempeñarán en el Sistema Educativo (...)

Respecto de la formación destinada al Ciclo Superior “(...) se trata de salvar la discontinuidad de la matrícula entre el Ciclo Básico y el Ciclo Superior (...) con la propuesta de una estructura curricular que contribuya a una profundización secuenciada del contenido específicamente destinada a la formación de Licenciados en Teatro (...)”.

Así, en virtud de poner en funcionamiento estas modificaciones en Agosto de 1996, el Honorable Consejo Superior por Ordenanza N° 1955 aprobó la modificación del Plan de Estudios.

Este nuevo Plan de Estudios está constituido por 36 materias que se cursan a lo largo de los cinco años que dura la carrera. Se siguen manteniendo la división en dos ciclos: Ciclo Básico, de tres años de duración y Ciclo Superior de dos años más.

Una vez finalizado el Ciclo Básico el alumno obtiene el título de Profesor de Juegos Dramáticos –se ha eliminado el de Intérprete Dramático-.

De continuar sus estudios, al finalizar quinto año, el alumno puede obtener el título de Licenciado en Teatro –con la presentación de la tesis- o el de Profesor de Teatro -cursando dos nuevas materias de contenidos pedagógicos-.

La totalidad de las asignaturas incluidas en este nuevo Plan de Estudios responden a cuatro áreas sustantivas, las que constituyen ejes de formación. A saber: Área Teatral, Área de Historia, Área Pedagógica y Área de Investigación y Fundamentación Teórica.

Del apartado “Características del Ciclo Básico” se deduce que el mismo está destinado a la formación de docentes para la enseñanza del Juego Dramático y el Teatro en distintos niveles del Sistema Educativo. Por ello, a la finalización del ciclo el alumno obtiene el título de Profesor de Juegos Dramáticos. El Plan expresa que, para su adecuada formación como docente se requiere dotar al alumno “(...) de una sólida preparación en el manejo teórico-práctico de las dimensiones propias del hecho dramático y de técnicas teatrales específicas que lo habiliten para el tratamiento didáctico de la disciplina en la Escuela”. En cuanto a su formación docente el alumno debería conocer los “(...) fundamentos generales de la educación y de la enseñanza, y en particular de la Educación Artística y de la enseñanza de la especialidad en ámbitos formales del sistema educativo y de la educación no formal”.

Cabe destacar que en esta modificación se mantiene el criterio adoptado con el primer Plan de Estudios, en cuanto a la articulación entre la formación docente y la formación profesional del artista teatral, característica que lo diferencia de otros Planes de Estudio.

En cuanto al Ciclo Superior –al cual se ingresa una vez aprobado el Ciclo Básico- atiende a la formación de dos perfiles profesionales a partir de un tronco común: el de Licenciado en Teatro y el de Profesor de Teatro.

El perfil del Licenciado en Teatro supone, por un lado, una mayor profundización de la formación artística, “(...) completando la preparación actoral y dotándolo de los elementos conceptuales y prácticos para ejercer la dirección teatral” y; por otro, se busca la preparación de investigadores y estudiosos del teatro, aspecto que ya estaba fundamentado en el primer Plan de Estudios. Desde los primeros proyectos curriculares se planteaba en su fundamentación la necesidad de profundizar la teorización de las prácticas teatrales, constituyendo un campo de estudios propio, denominado en su oportunidad como “teatrología”.

En cuanto al perfil del Profesor de Teatro se busca la preparación sistemática del alumno como futuro docente del nivel superior y específicamente formado para formar actores, por lo cual se pone el acento en dotarlo de las habilidades necesarias para conducir el proceso de enseñanza en el Nivel Superior.

Observamos en el Ciclo Básico que la cantidad de materias destinadas a la adquisición de técnicas actorales básicamente no se han modificado -ha pesar que se ha eliminado el título de Intérprete Dramático- Así, nuevamente las podemos agrupar entre aquellas que aportan a la formación técnica del actor – *Interpretación I, II y III; Expresión Corporal I, II y III; Educación de la Voz I, II y III; Práctica Integrada de Teatro I, Anatomía Funcional*, habiéndose agregado dos nuevas asignatura: la primera de duración cuatrimestral, *Rítmica*, que deberá proveer de elementos básicos para el análisis de estructuras musicales y la segunda *Introducción a la Danza*, que deberá proveer de habilidades básicas para el desempeño del actor. Ambas asignaturas se entienden como anticipatorias de otros contenidos de mayor complejidad que se proponen para el ciclo superior en *Música y Coreografía*.

Del análisis de los contenidos mínimos propuestos para las asignaturas *Interpretación I, II y III* se puede inferir que, por un lado en este nuevo diseño curricular hay una mayor precisión en la enunciación de los mismos y, por otro que, a nivel conceptual, estos no difieren demasiado de los planteados en el Plan '89. También aparece mucho más claramente definida la línea de trabajo a la cual se adhiere: el método Stanislavski. Ello no consta específicamente en el Plan pero se infiere de las categorías conceptuales incluidas en los contenidos mínimos de actuación.

Para *Interpretación I* se propone un primer momento de trabajo grupal donde, a partir de juego, se busca lograr confianza, desinhibición e integración al grupo. Luego se pasaría a trabajar sobre el “Concepto de memoria emotiva y sensitiva” a partir de la utilización y manejo de objetos en el espacio escénico.

Nuevamente –como en el Plan ´89- se mencionan las nociones de “Situación Dramática”, “El conflicto: conflictos básicos”, y los conceptos stanislavskianos de “Circunstancias Dadas”, “Historia previa – Objetivos – Acciones”. Se propone trabajar improvisaciones, monólogos y escenas, sin especificar estilos.

En el caso de *Interpretación II* se plantea el abordaje de modalidades expresivas según determinadas poéticas y estilos. Así, se propone trabajar: 1) Naturalismo, a partir de definir el Superobjetivo, el entorno (lugar, espacio y objetos) y la acción atendiendo a la relación causa-efecto; 2) Teatro Épico, a partir de la utilización del “distanciamiento” como uno de los elementos que caracteriza el “Teatro político/Teatro didáctico” y el uso de las “Acciones determinadas/Acciones posibles” y 3) Teatro del Absurdo: la ausencia de trama, la oposición lenguaje/acción, el “Conflicto existencial” y la “Desintegración del lenguaje/ruptura del lenguaje y de la lógica del pensamiento”.

Por su parte, la propuesta de contenidos mínimos para *Interpretación III* se orienta al entrenamiento del actor en la composición de personajes. Utilizando todas las herramientas técnicas adquiridas hasta el momento (noción de situación dramática, trabajo sobre las memorias emotivas y sensitivas, superobjetivo, objetivo, línea de acción interna, acciones físicas, circunstancias, entorno, historia previa) se estipula el abordaje de “Composición de personaje: el personaje. Identificación del personaje. Distancia con el actor”.

En el caso de las materias vinculadas con el entrenamiento corporal del actor –*Expresión Corporal I, II y III*- también se observa un mayor grado de precisión en la enunciación de los contenidos. En *Expresión Corporal I*, a las nociones generales relativas a “El cuerpo y el movimiento” o “Conciencia Corporal – Esquema Corporal” se le suman conceptos más precisos como “Apoyos – Peso – Volumen – Distancia”, que vincularían al cuerpo con el espacio, proponiendo así mismo el “Análisis y desarrollo del movimiento” a partir del uso de distintos ritmos y energías.

Por su parte, en *Expresión Corporal II* el trabajo se centra en las nociones de ritmo y espacio. Éstos contenidos se abordarían en un primer momento desde la identificación del ritmo y espacio propio para luego poner estas nociones en relación con los demás. Así encontramos contenidos como “Ritmo propio-de los otros”, “Ritmo y componentes culturales”, “Espacio personal, social/físico. Total/Parcial”.

En *Expresión Corporal III* los contenidos propuestos se vinculan con la capacidad de improvisar, seleccionar y reiterar movimientos en el espacio, aplicando distintos ritmos y velocidades. Luego de esta indagación se propone aplicar los movimientos seleccionados a la composición de personajes que presenten precisamente estas diferencias rítmicas. Para la composición de los mismos se suman nociones del tipo “Centros de Movimiento”, “Apoyos”, “Gesto y edad”, “Ritmo del personaje/ritmo según el texto”.

Por su parte, para las materias destinadas al entrenamiento vocal, se propone que en Primer Año en *Educación de la Voz I*, se aborde el entrenamiento comenzando por una toma de conciencia, por parte del alumno, del estado de su cuerpo y de su fonación. Para ello se plantea la necesidad de relajar el cuerpo antes de emitir y la provisión de técnicas provenientes de las corrientes de “Relajación activa y pasiva”. Además, se sugiere que el alumno amplíe su capacidad respiratoria y conozca los distintos “Tipos de respiración”, identificando las más adecuadas para la actividad teatral. La emisión de sonidos y vocalizaciones se orienta a ampliar su “Potencia vocal”. Asimismo, se hace mención a la necesidad de entrenar la dicción, proyección y el aspecto expresivo del alumno.

En *Educación de la Voz II* la propuesta de contenidos mínimos busca generar un espacio de entrenamiento direccionado hacia el desarrollo expresivo de la voz. Así, a las nociones propuestas para el Primer Año respecto de la respiración, relajación, dicción y proyección, se le suman contenidos del tipo “Movimiento y sonido”, “Imagen y sonido”, “Los resonadores corporales: ubicación”, “Expresión de estados de ánimo”, “Imitación de animales y personas” y la posible aplicación de este entrenamiento en la composición de personajes.

Los contenidos mínimos establecidos para *Educación de la Voz III* plantean un trabajo vocal puesto al servicio de la interpretación de personajes de la Comedia del Arte y de Teatro Isabelino. Así, a las nociones de dicción, proyección y expresión, se le suman contenidos relacionados con la composición de personajes como “El personaje y la postura corporal: respiración, centro del movimiento, voz, dicción y ritmo del personaje”

## 9.4. Los programas de cátedra

Siguiendo los criterios de análisis adoptados, en este apartado nos proponemos profundizar en las propuestas didácticas elaboradas por los docentes que tienen a su cargo las asignaturas *Educación de la Voz I, II y III* en el Departamento de Teatro.

Una de las particularidades que presenta el sub-área vocal en esta institución es que una misma docente titular coordina las tres asignaturas vocales. Esto supone que habría un mismo marco teórico conceptual que actúa como sustento teórico y metodológico para la enseñanza de las tres materias.

Este corpus teórico-metodológico es denominado *Liberación de la Voz* y es una creación en el terreno de la pedagogía artística desarrollado por la Profesora Marta Neiros Cotarello de Sánchez<sup>254</sup> a lo largo de cuarenta años de actividad como docente de actores y cantantes. Puesto que esta profesora es convocada a sumarse al proyecto de creación de la entonces Escuela Superior de Teatro en el año 1988, y que en la actualidad se sigue desempeñando como docente dentro de la institución, podríamos asegurar que durante todo este tiempo se ha llevado a cabo una formación vocal del actor desde su concepción. Cabe destacar que los docentes que actualmente se encuentran a cargo de las tres asignaturas vocales se han formado con ella, primero como alumnos de grado y luego asistiendo a distintas instancias de formación, asesoramiento y supervisión por parte de la misma.

*Liberación de la Voz* es un enfoque integrador que sostiene que el desarrollo vocal de actores debe partir de considerar al ser humano como un todo que involucra cuerpo-mente-energía en mutua interacción, con influencias culturales. Toda indagación respecto de la voz utilizada con fines artísticos supondría el conocimiento de la propia voz y su potencial expresivo y creativo.

Sus conocimientos de base están sustentados por los aportes de la anatomía y la fisiología, en cuanto a que la actividad vocal es parte de un complejo funcionamiento orgánico; por la psicología y en particular por el psicoanálisis y escuelas derivadas del mismo, que arrojan luz acerca del complejo funcionamiento de la psiquis humana; por las investigaciones realizadas desde enfoques integradores con una óptica corporalista que permiten comprender la actividad respiratoria y fonatoria en estrecha relación con la unidad psicomotriz de la que forma parte y por las indagaciones realizadas respecto del concepto de energía en cuanto energía vital que anima a todo ser vivo en unidad y equilibrio.

La concepción de *Liberación de la Voz* integra también aportes provenientes de la perspectiva del trabajo del actor "sobre sí mismo" de Constantin Stanislavski y del "actor pobre", de Jerzy Grotowski.

---

254 A partir de la entrevista (Nº 9) que le realizáramos a la Prof. Marta Neiros Cotarello de Sánchez podemos reconstruir parte de su biografía y la forma en que empezó a indagar en su método de trabajo vocal.

Marta Neiros Cotarello de Sánchez nace en Montevideo, Uruguay el 29 de Agosto de 1923. Desde muy temprana edad orientó su vida al canto. Asistía a las clases de canto y participaba del coro. En su adolescencia, toma clases de piano con los maestros Sadi Mesa y Alberto Baranda. En 1950 ingresa a la Facultad de Medicina, carrera que abandona en cuarto año. En 1954, inicia sus estudios en el Departamento de Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias y; simultáneamente, Musicología durante tres años. Paralelamente a su carrera universitaria, estudia Dirección de Coros en el Teatro Solís de Montevideo con el maestro Robert Shaw de Utah y como estudiante de la Facultad de Humanidades se incorpora al coro universitario. En 1955 estudia canto con Carlota Bernard, profesora de nacionalidad alemana. En este lapso siente grandes molestias en el cuello y dolores en la cabeza, comenzado con problemas de disfonía, los que se agudizan cuando audiciona para ingresar a la Escuela de Opera del Teatro Oficial de Montevideo. Un otorrinolaringólogo le diagnostica nódulos en sus cuerdas vocales, recomendando la operación como única solución posible; esta opción es desechada. La repentina pérdida de voz, la inexistencia de la foniatría, sumada a la decisión de no operarse la llevan a buscar una forma de autocuración. Se acerca al yoga (1957), actividad que practicará durante un año. Además, realiza ejercicios domésticos consistentes básicamente en moverse en el piso intentando acompañar el canto de María Callas. Se acerca a la idea del movimiento fundamentalmente por las afirmaciones del violonchelista húngaro, *Janos Starker*, quien aconsejaba partir del movimiento corporal antes de cualquier interpretación. La autocuración se prolongó a lo largo de un año, si bien ya a los tres meses había recuperado nuevamente el habla. Repuesta de su lesión intenta reanudar su relación con el canto, y en 1960, estudia con el profesor Víctor José Damiani. En un breve período de estudio llega a dar recitales de música religiosa y de cámara. Al morir su maestro, decide proseguir sus estudios de canto con la profesora María Piccioli. En una clase advierte que una amiga está realizando un esfuerzo inadecuado, por pedido de la profesora, para cantar. Le sugiere abandonar los estudios y la invita a poner en práctica aquellos ejercicios que había utilizado para su autocuración. Allí comienzan a tomar forma los primeros rudimentos de lo que luego sería una forma de trabajo para profesionales de la voz que denominaría "*Liberación de la voz*". Sin proponérselo, comienza a ayudar a gente con problemas respiratorios o vocales. En su búsqueda mantiene contactos con la sociedad de Musicoterapia de Londres que dirigía, por aquel tiempo, Juliete Albeen (violoncelista), convirtiéndose en asociada de la misma, durante varios años. Sus incipientes certidumbres así como el gran cúmulo de dudas la llevan a indagar por distintos ámbitos. Su idea acerca de la integralidad del cuerpo en lo que hace a lo físico, psíquico y fonatorio la reafirma al tener acercamiento a los ensayos del ballet de Maurice Béjart en el que los movimientos, el yoga y la voz se unían. De esta manera se acerca a su concepción de lo que implica la voz en el ser humano. Fomenta en ella la idea de una integralidad del ser y la voz como parte del mismo. Comienza a relacionar lo físico y lo psíquico de la persona con su voz. Descubre que la desafinación, cuando no hay razones neurológicas, deviene de trabas psicológicas. A partir de solucionar problemas respiratorios o fonatorios en distintas personas que los padecen, comprueba que aquello que había sido de utilidad en su recuperación lo era también para otros. Comienza a poner en práctica sus ejercicios con distintos tipos de alumnos: estudiantes de canto, actores, personas con dificultades fonatorias. Se integra al plantel de profesionales del *Teatro El Galpón* de Montevideo y comienza a trabajar con actores. En coincidencia con lo que ocurría en el mundo del canto encontró actores que tenían principios de nódulos en sus cuerdas por mala utilización de las mismas, grandes tensiones corporales y ritmos corporales muy acelerados. La búsqueda de respuestas a interrogantes nuevos la acercan al trabajo de Jerzy Grotowski a partir de la lectura de *Hacia un teatro pobre* (1970). Realiza seminarios de teatro sobre Dario Fo y Tadeusz Kantor. Analiza los escritos de C. Stanislavski, a quien le reconoce como aporte su indagación, el trabajo sobre las memorias y la preocupación que manifiesta por la voz del actor. En 1976 llega a la ciudad de Buenos Aires. Es convocada por Alejandra Boero para trabajar con sus alumnos. Luego Patricia Stokoe la invita a integrarse al trabajo con sus estudiantes de expresión corporal. Por su parte Raúl Serrano la convoca para trabajar en el I.F.T., teatro perteneciente a la colectividad judía. A nivel institucional integró durante muchos años el plantel de profesores de la Escuela Municipal de Arte Dramático (E.M.A.D.) de la ciudad de Bs. As. y en la actualidad sigue trabajando en la Escuela de Titiriteros del Teatro Municipal Gral. San Martín.

La construcción teórico metodológica elaborada por la Prof. Sánchez, como su nombre lo indica, busca redescubrir aquella voz que de algún modo permanece condicionada por una multiplicidad de factores que están íntimamente relacionados con la historia de vida del individuo. Entre ellos pueden citarse: la vida de relación, la adecuación a determinadas normas sociales de comportamiento, comentarios adversos ante su forma de hablar o cantar, la desaprobación de determinadas expresiones vocales durante la niñez, factores que van mellando la autoestima y empobreciendo la voz.

También considera que el vivir obedeciendo a un “tempo” que presiona al individuo desde afuera, ya sea desde el punto de vista emocional o físico, produciría contracturas múltiples en el cuerpo que repercutirían sobre las funciones fisiológicas y especialmente en la voz. Estas tensiones originarían un desgaste energético y bajo rendimiento, imposibilitando la expresión total del hombre, ya sea en el trabajo físico, mental o artístico, así como en su vida de relación. Cuando las vibraciones del sonido encuentran un cuerpo tensionado muscularmente, se empobrecen y originan aún más conflictos de expresión vocal, pudiendo ocasionar desde daños fisiológicos hasta toda la gama de sufrimientos vocálicos (pólipos, nódulos, etc.). Esto sucede porque es en el cuerpo donde la voz encuentra su lugar para vibrar, expresarse. Esta es una de las muchas razones que la llevan a pensar en la relajación como medio para lograr la libertad de la voz desde el punto de vista físico y emocional y transformar al cuerpo en un gran resonador óseo, muscular, líquido y nervioso.

Por lo tanto, el trabajo de *Liberación de la Voz* tendería a promover una conjunción de actividades que, involucrando al ser en su totalidad, permitirían al alumno/actor descubrir su propia voz y, a partir de ello, desarrollar su potencial creativo para ser aplicado en el trabajo actoral.

“

Educación de la Voz I, II y III. La propuesta de entrenamiento vocal de la Facultad de Arte de la UNICEN tomando como referencia la propuesta de Marta Neiros Cotarello de Sánchez: *“Liberación de la Voz”*.

## 9.4. a. Educación de la Voz I

Dentro de la formación vocal que propone la Facultad de Arte, Educación de la Voz I es el primer acercamiento del alumno a las herramientas técnicas específicas de entrenamiento vocal.

Cabe recordar que como anunciamos en la introducción el docente a cargo de la asignatura es quien lleva adelante esta investigación Resguardando los criterios metodológicos adoptados, es necesario destacar que las afirmaciones que se hacen respecto de la enseñanza vocal en esta asignatura siguen los mismos criterios que se han sostenido para el análisis de los programas vigentes en las carreras estudiadas. Así, los comentarios sobre el programa de cátedra respetan los enunciados incluidos en su presentación institucional.

Como docente<sup>255</sup> a cargo de la asignatura he elaborado una propuesta pedagógica que presenta: fundamentación de la propuesta académica, objetivo general del curso, división del trabajo en dos etapas, cada una de ellas con sus objetivos generales, unidades que integran cada etapa –cuatro en la primera etapa- y una en la segunda etapa, objetivos por unidades, contenidos, actividades y bibliografía, organización de la cursada, régimen de cursada y bibliografía general.

De la lectura del apartado “Fundamentación General” de la asignatura se puede señalar que en la cátedra de *Educación de la Voz I* procuro proporcionar al alumno un conjunto de procedimientos técnicos vinculados con la dicción, proyección y entonación, para ser aplicados en la puesta en escena de textos dramáticos, enmarcados en una poética realista.

Se busca una articulación horizontal con el resto de las materias teatrales de primer año, especialmente con *Interpretación I* y, en su carácter teórico/práctico se intenta que se pueda superar el momento vivencial y se reflexione sobre la práctica. Para ello, se propone la lectura, el análisis y vinculación de diferentes referentes teóricos relacionados con el trabajo vocal y actoral. Asimismo, según se expresa en los fundamentos del programa se adhiere a una concepción holística del trabajo vocal, tomando como base los supuestos teóricos/metodológicos que sustentan la propuesta denominada “*Liberación de la Voz*”.

Siguiendo con la lectura del programa podríamos observar que metodológicamente se estructura la cursada en dos grandes etapas:

- Primera Etapa: Adquisición de las herramientas vocales mínimas e indispensables para el desempeño del actor en escena.
- Segunda Etapa: aplicación de esos conocimientos mínimos al servicio de un abordaje creativo de un texto teatral realista para su puesta en acto.

Estas etapas apuntarían a lograr que el alumno desarrolle una ajustada dicción, adecuada proyección vocal y una entonación rica en matices al transitar de manera orgánica una situación dramática enmarcada dentro de una poética realista.

Para la elaboración de este objetivo general he tomando en cuenta parte de los contenidos mínimos planteados en el Plan de Estudios. Fundamentalmente aquellos vinculados con aspectos técnicos tales como dicción y proyección y la búsqueda de un desarrollo expresivo relacionado con los matices, pero decidiendo vincular estos aprendizajes con textos dramáticos enmarcados en una poética realista, definición ésta que no aparece explicitada en el Plan de Estudios.

Parte de esta decisión está justificada por la intención de acompañar el proceso de enseñanza realizado en la cátedra de *Interpretación I*, donde a partir de un abordaje stanislavskiano se trabajan escenas y monólogos encuadrados en esta estética.

Como fundamentación teórica y metodológica de la primera etapa parto de considerar que toda representación teatral implica un hecho artístico, estético y comunicativo donde, en un momento, un tiempo y un espacio, se conjugan dos intereses: el de alguien que procura mostrar su trabajo –el artista- y el de otro que presencia lo que se muestra –el espectador-. En este encuentro, donde se establecería una comunicación perceptual, directa y “viva”, el actor desempeña un rol fundamental. El actor con sus medios de expresión: voz, cuerpo, emociones, intelecto. Asignarle tal responsabilidad implica un uso de estos elementos significantes que exceden el uso cotidiano.

<sup>255</sup> **Rubén Maidana:** Egresado de la Escuela Superior de Teatro –Actual Facultad de Arte- de la Universidad Nacional del Centro con los títulos de Intérprete Dramático, Profesor de Juegos Dramáticos y Licenciado en Teatro ha tomado cursos de perfeccionamientos con la Prof. Marta Neiros Cotarello de Sánchez sobre “Liberación de la Voz”. Asimismo a realizados cursos y seminarios vinculados con la dirección teatral y el entrenamiento vocal para actores. Dentro de su desarrollo profesional ha incursionado en la actuación, dirección y producción de espectáculos teatrales. En la actualidad participa además como colaborador en la cátedra Educación de la Voz III.

Por lo tanto, aquella capacidad vocal que a un sujeto en una situación cotidiana le permitiría comunicarse con sus semejantes, en la instancia teatral se transformaría en un elemento de particular importancia.

Por ello, la cátedra considera que el entrenamiento respiratorio, la toma de conciencia del estado tensional del cuerpo, la apropiación de técnicas para eliminar las tensiones innecesarias, permite lograr una fonación que no perjudique el aparato fonador. Asimismo, la ampliación de las posibilidades expresivas corporales y vocales, el logro de una adecuada dicción y la adaptación de la voz a las condiciones espaciales donde se desarrolla la representación serían los elementos indispensables a tener en cuenta para comenzar un entrenamiento vocal. A estos requerimientos se suma que un alto porcentaje de las manifestaciones teatrales realizadas dentro de la Facultad de Arte y en la ciudad de Tandil tienen una fuerte impronta textual, lo que orienta la propuesta de trabajo hacia el entrenamiento de la voz hablada.

Partiendo de considerar que, al momento de comenzar la formación como actor existe un conjunto de dificultades vinculadas con inhibiciones y bloqueos producidos por la exposición ante el público, que afectarían la voz y el cuerpo del estudiante, la cátedra propone un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en lo grupal y un enfoque metodológico inicialmente organizado a partir del juego. El juego sería el medio que permitiría, poco a poco, establecer nuevos vínculos, trabajar sobre la inhibición, generar nuevas posibilidades de comunicación y a través de la imaginación despertar la creatividad.

Así, la primera unidad que lleva por título "Integración grupal y desinhibición" apunta a generar en el alumno la confianza en los hallazgos que le aporta su propia creatividad y a establecer un clima de confianza colectivo donde la mirada "del otro" no sea vivida como censura o juzgamiento. Para ello se proponen juegos de desinhibición, integración y confianza; juegos de contacto; ejercicios de concentración y juegos vocales y corporales con y sin texto.

La segunda unidad que se denomina "Binomio Cuerpo-Voz" apunta a que el alumno comprenda y vivencie que la voz y el cuerpo conforman una unidad indisoluble, procurando superar la dicotomía entre emotividad-racionalidad y que la modificación de alguno de estos aspectos produce cambios en los otros.

Puesto que se parte de considerar al sujeto como una totalidad y se adhiere al supuesto de que la historia de vida del mismo está registrada en su cuerpo, el trabajo con la voz básicamente comienza con un abordaje corporal. Ello, considerando que la vida moderna, con su cuota de indeterminación, inseguridad, desequilibrio, responsabilidades y preocupaciones –económicas, afectivas, sociales- produce que los cuerpos de los individuos registren un continuo estado de crispamiento. Con el correr del tiempo este estado se volvería habitual y comenzaría a repercutir sobre todo el sujeto, específicamente sobre la musculatura. En este sentido, el sonido generado en la laringe, al encontrar un cuerpo tenso, se empobrece, originando más conflictos de expresión vocal.

Por ello, la cátedra considera que para trabajar el entrenamiento vocal el alumno debería identificar las tensiones innecesarias que posee en su cuerpo y adquirir técnicas para eliminarlas.

Por otro lado, se induciría a que perciba la relación íntima entre la forma de respirar y el estado tensional del cuerpo, para luego comenzar a entrenar la respiración más adecuada para la fonación -costodiafragmática-. Finalmente se propone ejercitar la dosificación del soplo en virtud de la emisión de sonidos y textos.

Para llevar adelante este proceso de enseñanza adopto ejercitaciones provenientes del Hatha Yoga, de los métodos analíticos<sup>256</sup> y globales<sup>257</sup> de relajación y de Mathias Alexander.<sup>258</sup>

---

256 Los métodos analíticos, con un punto de partida fisiológico, y apoyándose en estudios de fisiología muscular, están representados especialmente por la técnica de E. Jacobson. Se caracterizan fundamentalmente por una toma de conciencia de la contracción y el relajamiento musculares, con una educación progresiva de la secuencia contracción-decontracción.

257 Los métodos globales, con un punto de partida psicoterapéutico, se apoyan esencialmente en el método de J. H. Schultz y provienen de la tradición de la hipnosis médica de los psicoterapeutas franceses y alemanes de finales del siglo XIX. Fijándose sobre todo en el plano de las ideas y de la representación, utilizan principalmente, para conseguir la relajación, una representación imaginativa de la misma relajación.

258 Sánchez Bustos, I. (1995) Op. cit., p. 96

"Mathias Alexander fue un prometedor actor de teatro de principios de siglo XX, hasta que comenzó a sufrir una disfonía profesional que en su época no contaba con tratamiento adecuado. A partir de la preocupación por su pérdida de voz intentó observar en un espejo de qué manera hablaba, y descubrió que lo hacía inclinando la cabeza hacia atrás sobre la nuca y hacia adelante sobre el pecho. De esta manera, comprobó que su laringe quedaba deprimida, a lo cual se asociaba un estrechamiento de la espalda y una reducción de su estatura. (...) El uso erróneo del cuello fue el gran descubrimiento de Alexander. De esta manera, enunció con el nombre de control primario a la adecuada interrelación entre la postura de la cabeza respecto al cuello y de éste respecto al tronco. Al mismo tiempo, llegó a comprender que este uso erróneo guardaba una estrecha relación con la vida psíquica y habló -un adelantado para su época- del concepto de unidad psicofísica sobre el cual profundizaría a lo largo de su vida. Alexander formuló el principio del control primario que afirma que el mal uso de la cabeza y el cuello es previo al mal uso de cualquier otra parte del cuerpo. Brennan (1992) afirma que se trata, simplemente, de un término para designar al principal reflejo, que tiene el poder de controlar a todos los otros, con el fin de dirigir el cuerpo de un modo coordinado y equilibrado."

La tercera unidad lleva por título “Dicción y Proyección” y, como su nombre lo expresa, aborda procedimientos técnicos que apuntan a lograr claridad en la emisión vocal del texto. Si buena parte del sentido del texto está apoyado en el uso del lenguaje verbal, a partir de la emisión vocal de los actores, resulta necesario que la misma llegue clara y con el volumen adecuado a los oídos del espectador.

Para que esto suceda, y en lo que respecta a la dicción, en un primer núcleo de trabajo se busca que el alumno tome conciencia de la importancia que tiene para un actor una articulación clara de cada uno de los fonemas que componen las palabras. Luego de una relajación muscular de las estructuras estomatognáticas –maxilares, labios, lengua-, se trabaja la exageración de la apertura de la boca y la movilidad de labios y lengua al silabear palabras de difícil pronunciación, por medio de destrabalenguas, palabras extranjeras o fórmulas químicas.

En relación a la proyección se busca, en un primer momento, que el alumno pueda colocar la voz “en la máscara” –resonador bucal-. A continuación, se vincula la emisión del sonido y el texto con el espacio de representación. A partir de la rotación por distintos lugares de trabajo –plazas, teatros, salones- se espera que, desde la práctica misma, los alumnos puedan comprender que al variar las condiciones acústicas de los espacios varían las condiciones de emisión. Por ello, se propone una serie de recomendaciones y ejercitaciones para testear las características acústicas de cada uno de estos espacios y cómo adaptar rápidamente la voz a los mismos.

Se deja especialmente aclarado en el programa que estos dos aspectos se ponen al servicio de la actuación. Es por ello que, luego de un primer momento de indagación e incorporación de técnicas, se orienta una aplicación directa al trabajo expresivo de textos de diversa índole, como poesías, destrabalenguas y canciones.

La cuarta y última unidad de la primera etapa se denomina “Exploración de Sonidos y Textos”. En ella se implementan actividades para ejercitar y desarrollar los aspectos melódicos de la voz –ritmo, volumen y tono- que en este programa se definen como “entonación”.

En la fundamentación de la unidad, se parte de suponer que en el trabajo vocal de un actor, durante el pasaje de una determinada obra con fuerte impronta textual se puede identificar “lo que se dice” y el “cómo lo dice”.

El primer aspecto se vincularía con el texto dramático y requeriría, para una buena recepción del espectador, de un adecuado trabajo de dicción y proyección por parte del actor.

El segundo aspecto, mucho más sutil, estaría vinculado con los matices que el actor imprime al texto en virtud de un sinnúmero de variables que determinarán este movimiento melódico de los sonidos que integran las frases<sup>259</sup>.

Por lo expresado, considero a la entonación como el aspecto “artístico por excelencia” de la emisión vocal y, por ello, creo que es de fundamental importancia generar actividades que posibiliten el libre juego creativo con los textos como una forma de estimularla. La exploración de sonidos y textos, permitirá al alumno ir ampliando su rango expresivo (corporal y vocal) e ir saliendo, poco a poco, de su “espectro de emisión cotidiana”<sup>260</sup>, probando otros registros con la seguridad de no lesionarse.

La indagación textual se realiza de dos maneras: 1) de forma libre, donde no importa la lógica textual –exploración de distintos ritmos, volúmenes y tonos- y; 2) en función de tener presente ciertos elementos de la situación comunicacional; esto es, a partir de la definición de interlocutor, contexto y objetivo del mensaje.

En la segunda etapa, que lleva por título “Abordaje creativo de un texto realista para su puesta en acto”, se busca que el estudiante ponga su voz al servicio de una actuación creíble y verosímil dentro de los límites de la poética realista. Así, el alumno deberá asumir y mantener el/los objetivos dentro del conflicto, encarnar los conflictos interiores de los personajes y accionar con autenticidad y fluidez a partir de los procedimientos propios de esta estética.

Para ello se toman en cuenta los conceptos y habilidades adquiridos en la primera etapa (dicción, proyección y entonación), junto con los aprendizajes provenientes de la cátedra de *Interpretación I*.

259 Sólo a los efectos de ejemplificar podemos señalar algunas de las múltiples variables que condicionan de forma aislada o en conjunto el modo de expresar un parlamento teatral: 1) la dramaturgia con su texto y subtexto. En función de lo que un personaje quiere lograr sobre otro, esto determinará el uso de cambios de volumen, ritmo y tono en función de su objetivo. 2) La poética donde se encuadra el texto dramático: teatro isabelino, comedia del arte, realismo, absurdo, épico, farsa, etc. 3) los contextos reales: un teatro, la calle, un café, etc. y los ficcionales, entornos que el dramaturgo define para el desarrollo de la historia. 4) las relaciones entre los personajes 5) los conflictos de los mismos. 6) las características físicas y psicológicas del actor. 7) las particularidades del personaje que tenga que llevar a la escena. 260 Según el programa se entiende por espectro de emisión cotidiana el uso de un ritmo, volumen, tono y pausas que habitualmente el sujeto utiliza en su vida cotidiana.

Como herramienta técnica para lograr que el alumno transite la situación que plantea el texto con credibilidad, se analizan los mismos a partir de los conceptos stanislavskianos de situación dramática; esto es, historia previa, circunstancias dadas, entorno, conflicto y objetivos. Este análisis permitiría comprender tanto lo textual como lo subtextual que el autor plantea. Pero, además de estas nociones, el alumno deberá incorporar las convenciones que, por selección y combinación, producen el efecto estético del realismo, pues serán un condicionante de su actuación. Para ello se propone un abordaje teórico sobre los principales artificios de esta poética, para luego ponerlos en acto.

Así se llegaría a la última unidad del programa donde se conjugan todos los aprendizajes incorporados durante el año en la puesta en acto de un monólogo realista. En él podría observarse si el alumno puede adecuar sus recursos técnicos/expresivos vocales al servicio del texto y la situación.

## 9.4. b. Educación de la Voz II

La segunda asignatura vinculada con el entrenamiento vocal que deberá cursarse es *Educación de la Voz II*.

La docente<sup>261</sup> ha organizado su programa considerando los siguientes componentes: Fundamentación, donde se explicitan los supuestos teóricos y pedagógicos que sustentan su propuesta didáctica, Objetivos terminales de la asignatura, cinco unidades, con su respectiva denominación, objetivos particulares, contenidos, metodología y bibliografía, organización formal del curso, criterios de evaluación y acreditación y bibliografía básica del curso.

La lectura y análisis de apartado Fundamentación del programa nos permite inferir que con el dictado de Educación de la Voz II se aspira a preparar a los alumnos para que logren alcanzar una mayor expresividad vocal, reconociendo sus potencialidades y limitaciones a fin de no perjudicar su instrumento de trabajo: el propio cuerpo.

Adhiriendo a la concepción de trabajo de *Liberación de la Voz* se propone, más que educar la voz, tratar de liberarla de las tensiones, miedos e inhibiciones, para ponerla al servicio del trabajo creativo del actor. Coherente con la propuesta desarrollada por Marta Sánchez, se parte desde el cuerpo. En primer lugar, porque es allí donde se manifiesta la integración de todos los recursos físicos y psíquicos del hombre y, segundo, porque según la concepción de referencia, es el lugar donde han quedado alojadas las improntas propias de la educación y la cultura que permitirían o bloquearían, en mayor o menor medida, el desarrollo del potencial vocal expresivo y creativo de los sujetos.

Desde este punto de vista, la formación vocal del actor supondría: 1) un reconocimiento de sí mismo en su doble dimensión: ser individual y ser social y; 2) la utilización de los recursos expresivos de que dispone al servicio del arte teatral.

En lo que respecta a la vinculación de la propuesta de la docente con los contenidos mínimos planteados en el Plan de Estudios, podemos señalar que la gran mayoría de ellos son tomados en cuenta para elaborar el programa de cátedra. Como señalamos, el Plan de Estudios no se define sobre las estéticas a las que se deben aplicar los aprendizajes. En este sentido, la docente explicita como uno de sus objetivos terminales que "Al término del curso se espera que los alumnos interpreten escenas de diferentes poéticas" sin especificar a qué poéticas se está refiriendo.

La primera unidad lleva por título "El cuerpo y la voz" y prevé que, a través de ejercicios sensoperceptivos, se posibilite tomar conciencia de los mecanismos de la respiración y la identificación de tensiones corporales. Para ello se trabaja sobre la sensibilización de los sentidos y se aplican técnicas de relajación activa y pasiva. En esta unidad ya se comenzaría a trabajar sobre uno de los objetivos terminales de la asignatura que se relaciona con que el alumno pueda sistematizar una rutina de entrenamiento personal.

261 **Cecilia María Gramajo**: Egresada de la Escuela Superior de Teatro –Actual Facultad de Arte- de la Universidad Nacional del Centro con los títulos de Intérprete Dramático y Profesora de Juegos Dramáticos. De 1989 a 1993 integró el equipo docente de Educación de la Voz I y II a cargo de la profesora Marta Neiros Cotarello de Sánchez. Entre 1991 y 1993 cursó los seminarios de capacitación técnica de "Liberación de la Voz" con la misma en la Escuela Municipal de Arte Dramático (EMAD) de Capital Federal. Asimismo ha realizado cursos y seminarios vinculados con entrenamiento vocal para actores entre los que podemos destacar: "Seminario de dramaturgia vocal: El eco del silencio", dictado por Julia Varley del Odin Theatre de Dinamarca y la participación en el XII International Session Action – Structure – coherence. International School of Theatre Antropology (ISTA). Directed by Eugenio Barba. Bielefeld, September. Alemania. Dentro de su desarrollo profesional ha incursionado en la actuación y en la dirección de espectáculos teatrales.

La segunda unidad, denominada “De la emisión de sonidos” se propone trabajar con actividades vinculadas con el reconocimiento y regulación del potencial vocal. Con este propósito, se partiría de la sensibilización auditiva, a partir del reconocimiento y reproducción de sonidos y voces; se apelaría a la imaginación como una forma de vincular la imagen con el cuerpo, el sonido y la palabra y se propondrían secuencias de movimientos con distintas calidades de energía y sonidos como forma de indagar las relaciones cuerpo/voz/espacio.

A partir de una búsqueda sensorial se indagarían los resonadores de pecho, pelvis y cabeza y se utilizaría la vocalización como forma de ampliación del registro, con emisiones en distintas alturas, timbres e intensidades.

La unidad tercera –“Articulación y dicción”, si bien plantea como prioritaria la dicción, no dejaría de lado aspectos vinculados con la entonación y emoción. A un primer momento de sensibilización del mecanismo articulatorio, esto es: maxilares, labios y lengua, se le sumaría la colocación del sonido en los resonadores faciales. Recuperando el reconocimiento de los resonadores –realizado en la unidad anterior- se propondría la emisión de vocales y consonantes, relacionándolas con los resonadores corporales. Para iniciar al alumno en aspectos más específicos sobre la entonación y matices se apelaría a conceptos provenientes de la música, tales como pulso, ritmo, acento, compás y silencio y se los vincularía con las distintas emociones que estas emisiones provocan. La puesta en práctica de todas estas actividades se realizaría a través de improvisaciones entre los alumnos o de éstos con un objeto.

La cuarta unidad lleva por título “De la proyección de la voz” y se propone lograr que los alumnos proyecten su voz tanto en espacios cerrados como abiertos, sin perjudicar su aparato fonador y sin alterar la intención del mensaje. La ejercitación comenzaría indagando la proyección de la voz, con independencia de la posición corporal que se adopte, para lo cual se seleccionan actividades tendientes a explorar la emisión, modificando la posición del cuerpo en el espacio. Así mismo, y considerando la vinculación directa entre la proyección de la voz y la visión, se propondrían ejercicios de emisión a distintas distancias y con diferentes intenciones comunicativas. Para el reconocimiento de las distintas condiciones acústicas que presentan los espacios, se pondría al alumno en situación de emisión en distintos ámbitos –teatros, salas, plazas-. Así, se buscaría que comprendan y ejerciten la necesidad de generar adaptaciones vocales en virtud de los diferentes espacios de trabajo, sin perder la intención comunicativa y los matices que la situación demanda.

La última unidad –“Profilaxis de la voz”- propone un abordaje teórico de nociones básicas de higiene vocal para prevenir y conservar la salud del aparato fonador.

### 9.4. c. Educación de la Voz III

La tercera asignatura destinada a la adquisición de técnicas y entrenamiento vocal es *Educación de la Voz III*.

El docente<sup>262</sup>, ha organizado su programa a partir de los siguientes ítems: Marco Teórico- Metodológico, donde fundamenta su propuesta de trabajo, Objetivos generales y organización de la asignatura en tres módulos, Objetivos, contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de cada módulo, Régimen de cursada y acreditación, criterios de evaluación y bibliografía.

De la lectura del Marco Teórico- Metodológico elaborado por el docente y considerando los objetivos generales planteados, se desprende que la asignatura *Educación de la Voz III* busca aumentar la capacidad expresiva vocal del alumno, utilizando para ello textos provenientes de la tragedia isabelina y la Comedia del Arte. Partiendo de los fundamentos que propone *Liberación de la Voz*, orienta la producción vocal para que todas las manifestaciones corporales y vocales surjan de una actuación orgánica, dentro de los límites propios de cada una de estas poéticas.

262 **Mario Lorenzo Valiente:** Egresado de la Escuela Superior de Teatro –Actual Facultad de Arte- de la Universidad Nacional del Centro con los títulos de Intérprete Dramático, Profesor de Juegos Dramáticos y Licenciado en Teatro. De 1990 a 1993 integró el equipo docente de Educación de la Voz III a cargo de la profesora Marta Neiros Cotarello de Sánchez. En 1993 cursó los seminarios de capacitación técnica de “Liberación de la Voz” con la misma en la Escuela Municipal de Arte Dramático (EMAD) de Capital Federal. Asimismo a realizados cursos y seminarios vinculados con entrenamiento vocal para actores entre los que podemos destacar: Postgrado en “Actuación y Voz” en el Instituto Superior de Arte, Ministerio de Cultura de la República de Cuba y el “Curso de Trabajo Vocal” dictado por Kozana Lucca del Roy Hart Theatre en la Universidad Nacional de Tucumán. Entre 1992/93 tomó el curso de “Métodos de las acciones físicas” dictado por Raúl Serrano en la Escuela de Teatro de Buenos Aires; “Curso en Comedia del Arte” dictado por Cristina Moreira en el Teatro Nacional Cervantes de Capital Federal y el “Seminario de Pedagogía Teatral” dictado por Raúl Serrano, Débora Astroski y Polo Holovatuk en la Escuela de Teatro de Buenos Aires. Dentro de su desarrollo profesional ha incursionado en la actuación y en la dirección de espectáculos teatrales.

Por actuación orgánica se entendería:

(...) una actuación viva fuertemente comprometida con el aquí y ahora que la situación dramática demanda. Esta forma genera un fuerte compromiso del actor con la escena, que provoca la ilusión de que lo que el espectador ve, efectivamente está ocurriendo frente a sus ojos por primera vez. El concepto de organicidad refiere entonces en líneas generales al compromiso del actor en su actuación independientemente de la poética que se esté trabajando”<sup>263</sup>

Con el fin de lograr esta actuación orgánica, que determinaría la aparición de distintas entonaciones -tonos, ritmos y volúmenes-, orienta una indagación y exploración de los textos a partir del cuerpo. Provocar cambios en el comportamiento corporal estimularía la aparición de cambios vocales de forma orgánica.

En lo que respecta a la vinculación entre el presente programa y los contenidos previstos por el Plan de Estudios para *Educación de la Voz III*, podemos señalar que existe una correspondencia casi total entre ambos, puesto que en el Plan de Estudios se especifica claramente el abordaje técnico vocal de los estilos de la Comedia del Arte y la tragedia shakesperiana. El aporte innovador que presenta el programa, y que no está previsto por el Plan de Estudios, es la incorporación del denominado “Módulo de autogestión”.

El primer módulo, que lleva por título “Exploración vocal en la tragedia de Shakespeare”, propone colocar al alumno frente a la experiencia de indagar corporal, vocal e interpretativamente, textos clásicos de W. Shakespeare.

Para ello, en un primer momento se analizan escenas y monólogos seleccionados a fin de determinar la situación dramática que se presenta en estos materiales. Se recuperarían las nociones stanilavskianas de: entorno, circunstancias dadas, historia previa y objetivo. Se identificaría el conflicto base de cada escena, la relación entre los personajes y las estrategias que utiliza el mismo para lograr su objetivo. Este análisis permitiría determinar tanto lo textual como lo subtextual.

A continuación propone un trabajo técnico/articulatorio a fin de encontrar una adecuada dicción. También en este momento se atendería a la proyección de la voz vinculando la emisión con el espacio de trabajo. Tomando como base la situación dramática que propone el texto se indagarían, tanto desde el cuerpo como desde la voz, las distintas estrategias que utiliza el personaje para lograr su objetivo. Esto permitiría la aparición de una amplia gama de acciones e intenciones vocales de las cuales, a posteriori, el alumno deberá hacer una selección en virtud de los objetivos del personaje y de sus vivencias como actor.

En cuanto a la propuesta de indagación del estilo desde el cuerpo, se partiría de explorar la sensación de pesadez como una forma de instalar en él una disposición apropiada para encontrar una entonación acorde a las exigencias de la poética. De esta forma, se investigaría la emisión de sonidos graves y un ritmo lento y pesado, que según la cátedra, serían los más acordes con el estilo. Tal comportamiento corporal se exploraría a partir de ubicar el centro de movimiento<sup>264</sup> en la pelvis y generando marchas con apoyo completo de pies. El conflicto corporal que presupone buscar la posibilidad de avanzar en el espacio, contrarrestando las fuerzas que lo empujan hacia atrás y abajo desde la pelvis, permitiría generar cambios a nivel de la energía corporal y facilitaría la aparición de imágenes mentales que se reflejarían en la voz.

En cuanto al segundo módulo, “Exploración vocal en la comedia del arte”, se propone colocar al alumno frente a la experiencia de indagar corporal, vocal e interpretativamente, textos encuadrados dentro de esta poética.

Para ello, se seleccionan escenas y monólogos de obras de C. Goldoni. En consonancia con lo realizado en el módulo anterior, se plantearía un abordaje del texto analizándolo en función de la situación dramática que contiene. Nuevamente se abordaría técnicamente la dicción y la proyección en relación a esos materiales y, en cuanto a la indagación corporal, ésta se orientaría a explorar la liviandad del cuerpo como una forma indirecta de encontrar los sonidos propios de la poética. Por lo tanto, se investigaría la emisión de sonidos con tonalidades altas y la búsqueda de un ritmo vivaz y festivo. A partir de ubicar un centro de movimiento en la base del esternón, jugando con la idea de que el cuerpo es tirado hacia arriba y adelante, y proponiendo un apoyo de pies en metatarsos, se buscaría conquistar la pretendida liviandad propia de los personajes de la Comedia del Arte.

263 Valiente, M. (2002) “Un intento de organicidad en la entonación” en La Escalera. Anuario de la Facultad de Arte, N° 12, Universidad Nacional del Centro, Tandil, Buenos Aires, p. 229

264 Para el trabajo de centros de movimiento la cátedra toma como base ejercicios desarrollados por Michael Chejov (1999)

El tercer y último módulo –“La exploración vocal en la autogestión artística”- se desarrolla con la finalidad de que los alumnos logren diseñar un proyecto espectacular propio, que los contenga como actores, de acuerdo con sus intereses artísticos. Este módulo se lleva a cabo en coordinación con la cátedra de Interpretación III. Así, a partir de la elección de un material textual de su elección (propio o de autor, literario o teatral), el alumno deberá elaborar y llevar a la práctica un proyecto donde asuma no sólo el rol de actor y/o dramaturgo, sino también de director y productor de su espectáculo.

Para ello, además de mostrar periódicamente los avances producidos a la cátedra, deberá confeccionar una carpeta donde constará el proceso artístico y de producción realizado.

En cuanto al Proceso Artístico el alumno deberá presentar una copia del texto a trabajar, análisis de dicho material, ideas para la puesta en escena, imágenes desencadenantes (visuales, auditivas, táctiles) y registro de las sugerencias realizadas por los docentes. Respecto de la Producción se solicita el plan de producción, incluyendo el proyecto escenográfico, de vestuario, promoción del espectáculo, cálculo económico, forma de financiación y autorización de los espacios de representación, en el caso de no utilizar las instalaciones de la Facultad de Arte.

Al momento de la muestra de los trabajos, además de evaluar los aspectos mencionados, la cátedra observa la apropiación y utilización correcta de las herramientas y procedimientos aportados en la cursada. Los criterios evaluativos consideran: desde lo técnico, una dicción clara y precisa y una proyección adecuada a los espacios de representación; en cuanto a la entonación, que ésta surja del tránsito orgánico por la situación dramática y que resulte acorde con los requerimientos expresivos/sonoros que demandan los textos trabajados.

“

Conclusiones parciales sobre la formación vocal en la Carrera de Teatro de la Facultad de Arte de la UNICEN. Observando el campo teatral/cultural tandilense desde fines del XIX hasta la creación de la Escuela Superior de Teatro de la UNCPBA en 1988, es posible identificar una conformación y evolución donde los aspectos y hechos significativos se pueden enmarcar en cuatro etapas:

- 1) desde fines del siglo XIX hasta 1940.
- 2) desde 1940 hasta 1976.
- 3) desde 1976 hasta 1983.
- 4) desde 1983 hasta la actualidad.

## 9.5. Conclusiones parciales sobre la formación vocal en la carrera de Teatro de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires – Tandil.

Al observar el campo teatral/cultural tandilense desde fines del XIX hasta la creación de la Escuela Superior de Teatro de la UNCPBA en 1988, es posible identificar una conformación y evolución similar a las ya observadas en las ciudades de Tucumán, Córdoba y Mendoza. En este sentido, y a los fines de esta síntesis, podemos enmarcar los aspectos y hechos significativos en cuatro etapas:

- 1) desde fines del siglo XIX hasta 1940.
- 2) desde 1940 hasta 1976.
- 3) desde 1976 hasta 1983.
- 4) desde 1983 hasta la actualidad.

En la primera etapa se puede observar cómo el mundo cultural tandilense se conformó alrededor de numerosas instituciones que generaron espacios de sociabilidad y de reconocimiento, y que entre sus acciones procuraron brindar posibilidades de instrucción y el entretenimiento de los ciudadanos. La amplia y variada afluencia inmigratoria de colectividades con acervos culturales propios e intereses dirigidos a la integración en la comunidad local, fue generando la creación de espacios tales como bibliotecas, clubes y asociaciones, por los que se informaba a sus integrantes y circulaban y confrontaban idearios políticos, sociales y culturales. En el ámbito tandilense deben destacarse las acciones emprendidas por la Asociación Española de Socorros Mutuos y la Sociedad Italiana de Socorros Mutuos, quienes bajo el impulso de concepciones mutualistas cumplieron roles benéficos, sociales y culturales.

La construcción de salas teatrales formó parte de sus estrategias de reunión, entretenimiento y difusión cultural. La posibilidad de contar con estos espacios de representación permitió, desde finales del siglo XIX, la presencia de compañías dramáticas españolas –por sobre las nacionales-, hecho que se mantuvo hasta la década de los ´30, donde es posible observar a estas últimas comenzando a ocupar el centro del campo teatral tandilense.

Estas presentaciones funcionaron como un estímulo externo para los numerosos grupos vocacionales y filodramáticos que se habían conformado en torno a las asociaciones y/o sindicatos, clubes y bibliotecas y que utilizaban los modos de producción ya detallados.

En la segunda etapa (1940-1976) debemos destacar las actividades literarias y culturales del Ateneo Rivadavia y la sala de espectáculos El Teatrillo, ambos organismos anexos a la biblioteca pública de la Asociación Bernardino Rivadavia.

Estos espacios permitieron la introducción de la ideología estética del teatro independiente a partir de las visitas de Leónidas Barletta. El horizonte de expectativa del público se fue modificando con esta nueva concepción teatral que propiciaba el cambio social en contacto con un repertorio de obras de la dramaturgia universal.

En la década de los ´50, la circulación del grupo *Fray Mocho* y más tarde de *Nuevo Teatro*, permitió la continuidad de una concepción de teatro considerado como fenómeno didáctico, en el que la formación del público-ciudadano estaba directamente asociada al mensaje que proponían las obras. En cuanto a la puesta en escena se consolidó la idea del director como armonizador del espectáculo y de la escenografía como un requerimiento particular para cada puesta. Se buscó un actor pensante, frente a la actuación emotiva de los grupos filodramáticos, y se sentaron las bases para la formación y entrenamiento del actor.

La presencia de estos referentes del teatro independiente capitalino funcionó como estímulo externo para algunos conjuntos locales que buscaron implementar una concepción de teatro estrechamente ligado a la función social, con el objetivo de dejar mensajes esclarecedores en el público asistente.

Con este ideario, surgen los grupos *El Teatrillo* y *Teatro Independiente Tandil*, destacándose las figuras fundadoras de Atilio Abálsamo y Celso Bosco Martignoni, como principales promotores locales. Con sus propuestas estéticas y de producción, intentaban diferenciarse de sus antecesores y del teatro comercial que circulaba por la ciudad, con la clara intención de instaurar un sistema culto que pudiese consolidar un “teatro de arte” en Tandil.

A pesar de que el público y la prensa valoraron el repertorio de textos dramáticos vinculados a un sistema culto y una nueva forma de abordaje de la puesta en escena, no dejaron de señalar las dificultades que planteaba la actuación de actores no profesionales, la construcción “externa” del personaje, el recitado del libreto; en suma, los recursos de una actuación deíctica como herencia de los cuadros filodramáticos,

además de los escasos recursos técnicos. Esto sentó las bases para definir la necesidad de formación y el entrenamiento del actor. La inquietud tuvo distintas respuestas –y desde distintos ámbitos institucionales– en las décadas siguientes.

Las iniciativas registradas permiten apreciar los intentos realizados para cubrir la necesidad detectada: los “Ciclos Culturales”, las asistencias técnicas provistas entre 1966 y hasta 1970, mediante el dictado de talleres y seminarios, la búsqueda de financiamiento nacional, provincial y municipal para proveer de nuevos conocimientos actorales, entre otras. En esa época ya comienza a tomar cuerpo la inquietud por abrir una escuela de teatro. La primera iniciativa de organización de estudios sistemáticos se vió obstaculizada por el recambio de profesores y la variedad de enfoques pedagógicos diferente, sin que se lograra su consolidación.

Recién en 1973, con la creación de la Escuela Municipal de Teatro fue posible concretar una institución destinada a la formación actoral. Conviene recordar a su primer director, Juan José Beristain, en tanto egresado del Instituto de Teatro de la Universidad de Buenos Aires –ITUBA– dirigido por Oscar Fessler. La influencia de esta formación es también una marca fundacional, ya que para la organización sistemática de la enseñanza en actuación y dirección de actores tomó como modelo sus aprendizajes con Fessler, lo que implicaba partir de los preceptos de C. Stanislavski.

Por esta misma época, pero dentro del ámbito universitario, se destaca como otro evento fundacional el dictado del Seminario de Teatro a cargo de otro teatrista con una concepción estética/ideológica y formación teatral similar, destinado en este caso a alumnos de las Facultades de Humanidades y Ciencias Veterinarias. Nos estamos refiriendo al Dr. Carlos Catalano, principal artífice de la creación de una escuela de teatro dentro de la universidad.

La labor de Beristain, a lo largo de tres años y con alumnos de la Escuela Municipal de Teatro, permitió la presentación de obras enmarcadas dentro de las poéticas del absurdo y del realismo argentino de los sesenta. Su alejamiento al frente de la institución coincidió con el golpe de estado de 1976, hecho que provocó el cierre de la Escuela.

La tercera etapa (1976-1983) entendemos que se inicia con el golpe de estado de marzo de 1976 que produjo el cierre del único espacio de formación actoral sistemática con que contaba la ciudad.

También en Tandil la dictadura había logrado intimidar las expresiones de la cultura, brutalmente durante los tres primeros años (1976-1979) y sobre esa base de terrorismo de estado en los años posteriores. Algunos actores y directores emigraron del ámbito oficial para dar origen primero tímidamente al movimiento de teatro independiente, mientras que otros abandonaron la actividad, muchas veces camino al exilio.

Pero hacia 1979, en el ámbito no oficial, comienza a ser evidente un resurgir de propuestas que, muchas veces en forma velada o implícita, intentaban plantear el estado de sojuzgamiento social y cultural. En este marco, el final de los años setenta y el comienzo de los ochenta estarán signados por el común denominador de la aparición de nuevas producciones teatrales.<sup>265</sup>

Es en ese contexto que encontramos como antecedentes de la creación de la actual Facultad de Arte, a los Seminarios de Teatro (1979) y Dirección (1981) a cargo de Carlos Catalano, desarrollados en el ámbito universitario.

Si analizamos la conformación del campo cultural/teatral tandilense en el momento en que comienzan a difundirse estas propuestas de formación, y considerando que en 1976 la dictadura había clausurado el único espacio de formación actoral con el que contaban los teatristas de Tandil, es fácil comprender la amplia convocatoria que tuvieron los mismos. Había en el campo teatral un vacío de formación que Catalano vino a ocupar.

Con la llegada de la democracia (1983) ingresamos a la cuarta etapa en la que, al igual que en el resto del país, en Tandil se manifestaron las aspiraciones sociales de participación y ejercicio de la libertad, de expresión y de opinión, largamente postergadas. En este contexto, en una Universidad creada sólo una década atrás, los primeros talleres de actuación y dirección se transformaron en sucesivos cursos que desembocaron finalmente en 1988 en la fundación de la Escuela Superior de Teatro.

265 Argeri, M. E.; Minnucci, A. y Tripijana, J.: (1994) “Política cultural y teatro. La dirección de cultura en el gobierno municipal de Tandil, 1983-1987” en *La Escalera* N° 4 – Anuario de la E.S.T., Universidad Nacional del Centro, Tandil, Bs. As. pp. 134-135

Esta nueva institución universitaria podría considerarse la única de las analizadas que surge en un espacio cultural donde no se registraban antecedentes sostenidos de formación actoral y donde la dictadura no ejerció su censura con la misma virulencia que lo hizo en las universidades de Tucumán o de Córdoba. Tal vez esto pueda atribuirse a la escasa trayectoria que presentaban los estudios superiores en la ciudad – recordemos que la UNCPBA se crea en 1974- , a que la institución aún estaba en un proceso de organización fundacional y al escaso nivel de politización de la mayor parte de su alumnado, hecho que en cambio se observaba en universidades con más trayectoria y donde la dictadura ejerció una mayor represión.<sup>266</sup>

Analizando la inserción que tuvieron los estudios de formación actoral universitarios dentro del campo teatral/cultural tandilense, podemos señalar que la propuesta tuvo una buena acogida desde los primeros seminarios dictados por Catalano. Tal vez, el hecho que éste proviniera del movimiento del teatro independiente capitalino -lo que implicaba que adhería a sus principios ideológicos y estéticos- y que su trayecto formativo como actor/director estaba vinculado con una perspectiva stanislavskiana, favoreció la aceptación de su proyecto en una comunidad cultural/teatral que desde la década de los '40 había recibido formación en esa línea.

En cuanto a la concepción que orientó la intencionalidad del primer Plan de Estudios en la Universidad, su perspectiva estética, su definición de artista y profesional del teatro, entendemos que está directamente ligada al recorrido formativo de Carlos Catalano. En este sentido, encontramos una gran similitud con la gestación –por la misma época- de la Escuela de Teatro de la Universidad Nacional de Tucumán, donde el perfil de su organizador, Juan Tríbulo, contribuyó significativamente a establecer la impronta del primer Plan de Estudios. Consideramos en ambos casos la similitud de los recorridos formativos y la convergencia de sus posiciones artísticas, las que resultaban oportunas y congruentes con las expectativas propias de los espacios culturales en que gestaron e impulsaron sus proyectos de creación institucional.

De este modo, podemos encontrar que en la configuración de los diseños curriculares fundacionales se presenta una mirada compartida sobre qué, cómo y para qué enseñar teatro, asociada a su vez a la de los agentes sociales/institucionales que asumen la responsabilidad de poner en práctica el proyecto.

La entrevista realizada a Catalano deja claro que ha imaginado un Plan de Estudios de complejidad creciente, intentando eslabonar los aprendizajes previstos para cada año de la carrera. La hipótesis que orienta esa graduación de conocimientos plantea un primer año para la adquisición de las herramientas básicas interpretativas –sustentadas en el método Stanislavski- y luego la aplicación de esas herramientas a distintas poéticas (realismo norteamericano, épico y absurdo) en segundo año y, a la tragedia isabelina y la comedia del arte en tercer año. Esta secuenciación adheriría a la concepción de trabajo esbozada por Oscar Fessler.

El sistema educativo de Stanislavski que obliga al actor a la verdad y le enseña a comportarse naturalmente en el escenario no contradice cualquier estilo de expresión artística que el actor pudiera adoptar luego. El aprendizaje de la naturalidad es una base indispensable (...) Después de la naturalidad pueden empezar el arte y el estilo, pero sin naturalidad no empiezan nunca.<sup>267</sup>

Tal como lo hemos sostenido en los fundamentos teóricos, un Plan de Estudios es un proyecto para ser puesto en práctica y esa puesta en práctica la realizan los docentes en el día a día del aula. Concebimos también que las perspectivas con que los profesores elaboran sus propuestas didácticas reúnen sus conocimientos y convicciones, conquistados en sus trayectos formativos. Esas prácticas reales serán las que darán vida al proyecto e irán configurando la matriz identitaria de la institución. Es por eso que consideramos que la conformación de la planta docente, y sus perspectivas de enseñanza, pueden influir significativamente en el perfil formativo de la propia institución y en su proyección futura. En el caso de la Escuela Superior de Teatro, la primera gestión de Catalano proyectó la conformación de la planta docente en dos etapas de desarrollo: 1) por medio de la incorporación de docentes viajeros –generalmente procedentes de Capital Federal- para cubrir las cátedras recién inauguradas y; 2) mediante la formación paulatina de recursos humanos propios.

266 Debe destacarse que la represión se verificó en distintos ámbitos de la ciudad y que, con el advenimiento de democracia y a partir del relevamiento realizado por la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP), se pudo comprobar que en Tandil funcionó el centro clandestino de detención "La Huerta", que formaba parte de la "Subzona 12" a cargo del general Alfredo Oscar Saint-Jean. Este centro funcionó desde 1976 a 1983.

267 Fessler, O. (1960) "Lo que podríamos aprender de Stanislavski y Brecht", en *Teatro y Universidad*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán, p. 40

Esta estrategia organizativa se basaba en la convicción de que los fundamentos teóricos/pedagógicos aportados por los docentes formados que inauguran las cátedras se convertirán en “principios fundantes” para el dictado de las mismas; y que la formación de docentes auxiliares con esa misma orientación posibilitaría la continuidad y coherencia formativa fundacional.

En el caso de las cátedras vocales de la carrera de teatro de la actual Facultad de Arte, esta estrategia fue implementada convocando a la profesora Marta Neiros Cotarello de Sánchez para el dictado de estas materias. Así, su método de trabajo denominado *Liberación de la Voz* ingresa al ámbito universitario y se constituye en modelo formativo para la especialidad. Surgido como confluencia de experiencias prácticas y reflexiones teóricas de diversa índole, conforman el andamiaje teórico/metodológico de las asignaturas *Educación de la Voz I, II y III*.

Pero, si bien podemos reconocer una base conceptual común en el dictado de estas tres materias, cada docente ha ido aportando nuevas perspectivas y miradas en virtud de sus propios y posteriores aprendizajes teóricos/prácticos y experiencias estéticas.

Así, para la elaboración de mi propio programa de *Educación de la Voz I* puse en relación algunas variables como: 1) las particulares características que presentan los alumnos ingresantes a la carrera de teatro; 2) los supuestos teóricos que fundamentan *Liberación de la Voz* y 3) lo que se pretende que el alumno pueda lograr como actor al final de ese primer año, en vinculación con las herramientas técnicas que se le brindan en la cátedra de *Interpretación I*.

El resultado de esta conjunción me permitió determinar qué contenidos trabajar, cómo y con qué finalidad.

Así, el entrenamiento de la respiración, la toma conciencia del estado tensional del cuerpo, conocer y aplicar técnicas para eliminar las tensiones innecesarias, lograr una fonación que no perjudique el aparato fonador, ampliar el rango expresivo corporal y vocal, mejorar la dicción y capacidad para adaptar la voz a las condiciones espaciales del lugar donde se realiza la representación teatral serían, a mi criterio, los elementos corporales y vocales indispensables a trabajar antes del abordaje de cualquier estética.

Si a estos requerimientos le sumamos que el ochenta por ciento de los espectáculos que se generan en la ciudad de Tandil y en la Facultad de Arte tienen una fuerte impronta textual, considero que el primer año de entrenamiento vocal debe estar centrado en los requisitos mínimos para el abordaje de la voz hablada.

El enfoque que sustenta mi trabajo en primer año, como ya dijimos es *Liberación de la Voz*. El mismo postula que el desarrollo vocal de los actores debe partir de considerar al ser humano como un todo que involucra cuerpo/mente/energía en mutua interacción, con influencias culturales y sociales. El hecho de que, para configurar su concepción, Marta Sánchez haya abrevado en una multiplicidad de enfoques pero integrándolos con un cierto eclecticismo, me ha permitido tener la suficiente libertad como para explorar las ventajas de otras metodologías de acuerdo a criterios y necesidades personales y vinculadas con las características de los estudiantes.

En lo que respecta al tratamiento vocal de los textos dramáticos privilegio una aproximación stanislavskiana entendiéndolo que le permite al alumno comprender la situación dramática y el sentido de la enunciación.

Analizando mi propia práctica docente con las mismas categorías de análisis que he implementado respecto de las propuestas pedagógicas de mis colegas, puedo señalar que el trabajo que propongo para *Educación de la Voz I* procura generar modificaciones en la dicción, proyección y entonación –vía directa- a partir de que el alumno transite con verosimilitud una situación de enunciación. Esto implicaría, en un primer momento, trabajar los textos a partir de “enmarcarlos” en una situación de comunicación determinada – definiendo el objetivo que se persigue con el texto, quién es el interlocutor (real o imaginario) y en qué contexto se desarrolla la situación- para luego; pasar a utilizar la noción de situación dramática como forma de darle “vida y carnadura” a los textos dramáticos de autor. Puesto que los mismos están enmarcados dentro de una poética realista/naturalista pretendo, por lo tanto, que las manifestaciones vocales se correspondan con la poética.

Esta predominancia de lo textual, y la fuerte preocupación por generar estrategias pedagógicas que permitan al alumno comprender rápidamente tanto “lo dicho” (textual) como no lo “no dicho” (subtextual), no implica que durante la cursada no haya ejercitaciones que se propongan incidir sobre el cuerpo para generar modificaciones vocales. Así, puedo identificar que durante el primer semestre planifico actividades que, a partir de técnicas provenientes de distintas teorías corporalistas, permitan al alumno un reconocimiento de su cuerpo con el fin de identificar sus tensiones, vicios posturales y tipo de respiración. Pero, así mismo, por adherir a una mirada integral del ser humano, asumo que modificaciones en el plano físico producirán

modificaciones en el plano psicológico/energético/vocal. Así, las actividades autoperceptivas tienden a que el alumno no sólo reconozca determinados parámetros físicos, sino también aspectos psicológicos vinculados con sus ansiedades, inseguridades, inhibiciones/desinhibiciones. En este momento, por lo tanto, predominaría un modo indirecto de incidir en lo vocal.

En otros momentos de la cursada, y en virtud de contenidos vocales específicos, se privilegia un tratamiento de la voz por vía directa.

De este modo en el dictado de mi materia se podrían identificar dos grandes momentos: 1) adquisición de herramientas técnicas y 2) aplicación de las mismas.

Aún cuando es posible identificar estos dos momentos estas dos instancias se entrecruzan, mezclan y alternan en todo el proceso de aprendizaje.

La referencia para articular estas dos instancias estaría dada por la intención de lograr una elocución creíble y verosímil dentro de los límites de la poética realista y con la exigencia de claridad en la dicción y una correcta audibilidad.

En lo que respecta a la propuesta pedagógica de la profesora Cecilia Gramajo, que también toma como base conceptual *Liberación de la Voz*, se diferencia de lo que se propone para primer año, ya que no estaría buscando resultados vocales estéticos enmarcados en alguna poética específica. Su gran objetivo es que el alumno alcance una mayor expresividad vocal, reconociendo sus potencialidades y limitaciones a fin de no perjudicar su instrumento de trabajo: el propio cuerpo.

Por ello, y en función de nuestras estrategias de análisis, podemos señalar que en *Educación de la Voz II* el mayor énfasis estaría puesto en incidir sobre el cuerpo, a través de técnicas provenientes de enfoques corporalistas, para lograr modificaciones vocales. Incluso en adhesión plena a uno de los fundamentos que dan el nombre a la propuesta de Marta Sánchez se buscaría “liberar” el cuerpo de tensiones, miedos e inhibiciones para “liberar” la voz.

En pos de alcanzar los objetivos señalados, observamos que la profesora produce yuxtaposición y mixtura de técnicas y procedimientos provenientes de distintas disciplinas. Así, puede apelar a la sensopercepción de Patricia Stokoe para concienciar en el alumno de sus tensiones y su mecanismo respiratorio; aplicar ejercicios de relajación activa o pasiva de aplicación corriente en la foniatría; indagación de sonidos y acciones a partir de secuencias de movimiento (resignificadas del concepto de “Partitura de Acción” elaborado por Eugenio Barba); sensibilización auditiva a partir de los conceptos desarrollados por Murray Schafer; trabajos sobre resonadores a partir de la propuesta de Grotowski; y, en el caso de trabajar alguna poética en particular, apelaría a los preceptos elaborados por Stanislavski para poner en acto los textos dramáticos de autor.

En el caso de *Educación de la Voz III* se volvería a una metodología de trabajo y definición de objetivos similares a los que se plantean en *Educación de la Voz I*. Es decir, el docente busca proporcionar al alumno un conjunto de procedimientos técnicos vinculados con la dicción, proyección y entonación, pero ahora para ser aplicados en la puesta en escena de textos dramáticos enmarcados en la Tragedia Isabelina y la Comedia del Arte.

Al igual que sucede en *Educación de la Voz I y II*, el docente adhiere a una concepción holística del trabajo vocal. Esta postura le permite comenzar la búsqueda de resultados estéticos desde la voz o bien desde el cuerpo, entendiendo que incidir sobre uno de estos aspectos generará modificaciones en el otro.

El abordaje indirecto de la voz –a través del cuerpo- no se enfocaría al auto-reconocimiento (como sucede en primero y segundo año de la carrera), puesto que el docente supone que en tercer año el alumno ya es conciente del estado de su cuerpo, tipo de respiración y tensiones, y ha adquirido herramientas técnicas para tratar estos inconvenientes, en el caso de que los hubiere. Por ello, las actividades corporales se orientarían a generar las condiciones físicas necesarias para el abordaje de cada poética.

La claridad de la emisión del texto y la proyección del sonido son abordadas por la vía directa. Así ejercicios técnicos de articulación de palabras y frases extraídos de los textos será la estrategia para mejorar la dicción y, por ende, la claridad de la emisión. Colocar la voz “en la máscara” –resonador bucal- y adecuar la emisión a las características acústicas de los espacios de representación permitirán mejorar la audibilidad de los mensajes.

Por esta misma vía también se trabaja la entonación considerando sus aspectos constitutivos – ritmo, volumen, tono- y utilizando los textos como materiales de indagación, se trabaja estos parámetros por separado -sin atender a la lógica textual- y luego son puestos en correspondencia con el objetivo de los parlamentos.

Para el análisis de los textos dramáticos se apela a las nociones desarrolladas por C. Stanislavski sobre historia previa, circunstancias dadas, objetivo, superobjetivo, conflicto y acción.

Una mirada sintética sobre las perspectivas de educación vocal implementadas en esta carrera nos permite afirmar que:

El Plan de Estudios no plantea para *Educación de la Voz I* ni *Educación de la Voz II* el abordaje de alguna estética específica. Sólo se definen poéticas en los contenidos mínimos de *Educación de la Voz III*. Sin embargo, en el caso de *Educación de la Voz I* –cátedra que tengo a cargo- busco desde la práctica una articulación horizontal con los contenidos de Interpretación I que el Plan no preveía. También es necesario mencionar que cada una de estas cátedras vocales genera sus propias evaluaciones parciales y finales, independientemente de las cátedras vinculadas con la formación actoral.

La visión metodológica compartida por los tres docentes, en tanto discípulos de M. Sánchez, estaría actuando en un mismo sentido orientador de las propuestas metodológicas, con variantes relativas a la progresión de los conocimientos y habilidades en el recorrido de la formación vocal. Del mismo modo, predomina una mirada sobre la representación teatral claramente ligada al realismo y sus procedimientos analíticos y constructivos.



# 10. CONCLUSIONES Y NUEVOS INTERROGANTES

## CONCLUSIONES y nuevos interrogantes

En el punto de partida de este trabajo investigativo, y situando el universo de estudio en aquellas Universidades Nacionales que ofrecen carreras de formación actoral, me propuse responder cuatro interrogantes básicos que orientaron la indagación:

- El primero de ellas se refirió a la concepción a partir de la cual, en estas carreras, se prevé la formación vocal y su contribución a la formación del actor.
- El segundo procuraba identificar las concepciones teóricas y metodológicas de los docentes a cargo de las asignaturas o cursos destinados a la formación vocal, analizando su procedencia.
- Un tercer interrogante estuvo dirigido a establecer las posibles vinculaciones entre las perspectivas sobre el trabajo vocal y las concepciones sobre la función del actor en escena.
- Finalmente, procuramos analizar la posibilidad de que las concepciones sobre el trabajo vocal y la definición de un modelo de actuación estuvieran ligadas a alguna estética teatral que condujera las propuestas formativas impulsadas por los Planes de Estudio.

La problemática seleccionada para el estudio fue definida en términos de su complejidad, considerando las múltiples dimensiones -históricas, culturales, sociales y pedagógicas- que intervienen en la configuración de los proyectos formativos que cristalizan en los Planes de Estudio universitarios. En esa matriz se incluyen los conocimientos y habilidades vocales destinados a la formación del actor, aspecto en el que se concentró el interés investigativo. La concepción adoptada implicaba que esta formación especializada no podía considerarse con independencia de la formación actoral en la que se inscribe, ni aislada de las concepciones estéticas sobre el teatro.

Por otra parte, al considerar los procesos de elaboración de los Planes de Estudio adoptamos la decisión de analizar las intervenciones de múltiples sujetos de determinación curricular, lo que nos debía permitir identificar las dinámicas institucionales que llevaron a construir un determinado recorrido formativo, incluyendo la preparación vocal del actor. Concibiendo a los Planes de Estudio como campos de lucha entre distintos sujetos sociales, portadores de concepciones sobre el destino y finalidad de la formación, pudimos también reconocer que la ubicación histórico/social de los sujetos que intervienen en la definición de un Plan de Estudios, constituye una clave para comprender las decisiones que cada Plan de Estudios expresa. Por otra parte, otorgamos a los profesores un papel activo en la definición de perspectivas de enseñanza, como sujetos de desarrollo curricular. Las perspectivas personales de los docentes a cargo de las asignaturas destinadas a la formación vocal, debían permitirnos analizar las interpretaciones que ellos hacen sobre los conocimientos seleccionados por los Planes de Estudio, sobre todo considerando que sus posiciones personales sobre el objeto de conocimiento -en este caso la formación vocal- orientaría sus prácticas de enseñanza.

Metodológicamente, consideramos que los programas de cátedra elaborados por los docentes al comienzo de cada año lectivo podían darnos una perspectiva de su particular forma de trabajo y nos orientarían en el reconocimiento de las orientaciones teóricas y metodológicas que ellos adoptan para organizar la enseñanza vocal, punto focal de nuestro interés investigativo.

La libertad de cátedra que rige dentro del sistema educativo universitario, es un componente institucional necesario para comprender las posibilidades de intervención creativa de los docentes, así como las transformaciones que a través de los programas de cátedra resultan factibles de introducir en los proyectos singulares de enseñanza de cada docente. No obstante, estos proyectos pedagógicos, generados desde las concepciones epistemológicas personales de los docentes, necesitan ser analizados en relación con la propuesta de formación mucho más amplia, expresada en los Planes de Estudio de cada unidad académica y que, de alguna manera, constituye la hoja de ruta que organiza las prácticas educativas desplegadas a su interior. Esto nos llevó a vincular los Planes de Estudio y los programas de asignatura, buscando determinar las interpretaciones que cada docente había realizado de los contenidos mínimos expresados en el Plan. Esta decisión nos permitió comprender que los Planes de Estudio, al determinar titulaciones, perfiles de

egresado, duración de los estudios, determinada organización curricular, denominación de las asignaturas, contenidos mínimos de cada una de ellas, características de los cursos –anuales, cuatrimestrales-, criterios de evaluación y promoción, entre otros aspectos, ponen en evidencia un recorte epistemológico particular sobre el campo de conocimientos en el que actúa, sobre el que construye saberes y legitima su transmisión. Recorte que está cargado de intencionalidad y que se expresa formalmente, a nivel documental como un discurso pedagógico que estructura un conjunto de decisiones, aspiraciones y previsiones de acción. Estas decisiones responden a condicionantes tanto externos, propios de la serie social y el campo cultural, como internos a la institución, sea la unidad académica específica o la universidad como organización marco. Por lo tanto, comprender los factores internos y externos a las instituciones formadoras de actores que influyeron en la conformación de los Plan de Estudios nos permitiría identificar la concepción de teatro y actor a la que adhiere la institución, el papel que se les otorga a las materias vocales en la formación del actor y, en relación a los docentes, observar si sus prácticas –delineadas en los programas- se adecuan a las previsiones del Plan o producen innovaciones respecto de éste.

Así, para llevar adelante esta investigación, pusimos en relación los Planes de Estudio aprobados entre los años 1980-2000, que actualmente rigen como estructuras académico/organizativa para las carreras de Teatro seleccionadas en este estudio; los actuales programas de cátedra y las perspectivas personales de los docentes a cargo de las mismas, recogidas por medio de entrevistas, con el fin de dar respuesta a los interrogantes que guiaron la investigación.

## **El surgimiento de las instituciones ¿respuesta a una demanda del contexto?**

A lo largo de este trabajo y en relación con este punto hemos procurado reconstruir las características de los campos culturales/teatrales de las ciudades de Tucumán, Mendoza, Córdoba y Tandil a lo largo del siglo XX, como una forma de identificar –a partir de sus particulares configuraciones- las demandas de formación actoral que surgían de los mismos y las respuestas que se fueron dando por medio de diferentes acciones.

En el marco teórico sostuvimos que las prácticas sociales de los sujetos deben analizarse en vinculación con las configuraciones del campo intelectual en que se inscriben, en el que se encuentran entramadas relaciones de poder y de acción. Las posiciones adquiridas en ese campo y la fuerza de los agentes singulares deben observarse en relación con su capacidad para otorgar legitimidad y reconocimiento a las acciones emprendidas por estos agentes, a la vigencia y valor asignado a ciertos conocimientos o concepciones sobre los mismos y a las opciones éticas o estéticas que ellos representan. Esta concepción explicativa nos permite señalar la relevancia obtenida por algunos agentes singulares o colectivos en la conformación de un cierto estado del campo en un momento determinado, corte sincrónico, y a la influencia de otros agentes sociales que podrían actuar como estímulo para orientar transformaciones, que podrían observarse en un sentido diacrónico.

Así, en cuanto a la ubicación y relación de los agentes culturales que compusieron los contextos culturales de surgimiento de las carreras universitarias de formación actoral seleccionadas para este estudio, podemos señalar que, a pesar de la gran extensión territorial que presenta la Argentina, determinados procesos sociales, económicos y políticos de orden nacional fueron generando resultados similares en las dinámicas culturales locales.

Podemos observar que la afluencia inmigratoria de españoles, italianos, daneses, franceses –entre otras colectividades- que se fueron asentando en Tucumán, Mendoza, Córdoba y Tandil, desde comienzos del siglo XX, impulsaron la generación de instituciones que se conformaron como ámbitos de sociabilidad propios de esas comunidades y de reconocimiento en las ciudades en que se localizaron. Entre ellas podemos mencionar los clubes de barrio -que a la práctica deportiva anexaron actividades culturales-, sindicatos y/o asociaciones mutuales, salones, bibliotecas y salas teatrales. En consonancia con estos espacios y entre las numerosas tareas que se desarrollaban en ellos, debemos mencionar la conformación de elencos de teatro de aficionados o cuadros filodramáticos, que tomaban como modelo de puesta en escena a las presentadas por las compañías teatrales profesionales extranjeras –en un primer momento- y nacionales luego, que arribaban en gira a cada ciudad. Sus presentaciones se realizaban con cierta continuidad, favorecidas por la construcción de salas teatrales con las condiciones adecuadas para recibir a estas compañías.

Estos grupos vocacionales, en estas ciudades, pueden ser considerados como el germen de la evolución a un nuevo modo de hacer y sentir la actividad teatral: el movimiento de teatro independiente. Como señalamos anteriormente, este movimiento buscó con su repertorio despegarse del teatro comercial, comprometerse con su entorno inmediato y comenzó a demandar y generar –en principio en Buenos Aires– formación técnica específica.

Sólo a partir de la presencia de grupos que asumieron la ideología del teatro independiente como propia y se propusieron pasar del “teatro vocacional” al “teatro de arte”, es que se puede identificar una demanda concreta de formación y las primeras respuestas de los campos culturales/teatrales. En estas demandas y en sus respuestas es donde se pueden observar elementos comunes y diferenciadores entre cada una de las ciudades.

Podemos de este modo reconocer que la presencia de integrantes del movimiento de teatro independiente de Buenos Aires, en la década de los ´40 en Tandil y en el año 1955 en Tucumán, funcionó como estímulo externo para los grupos vocacionales y filodramáticos de una y otra ciudad. Nos estamos refiriendo a la presencia en Tandil de Leónidas Barletta en la década de los ´40 y la circulación en la década de los ´50 del conjunto *Fray Mocho*, primero, y más tarde *Nuevo Teatro*, y la visita del conjunto *Fray Mocho* a Tucumán en 1955.

Este fenómeno no se observa en la ciudad de Córdoba ya que, por registros con los contamos, pareciera que se mantuvo ajena a este movimiento. A pesar de esto, con la creación de la Escuela Superior de Bellas Artes en 1948, se habría intentado cubrir la expectativa de formación actoral, aún cuando su funcionamiento recién se hiciera efectivo en la década de los ´60 –específicamente en 1964–

Respecto del campo cultural de Mendoza tampoco parece que la ideología del teatro independiente haya sido la llama que encendió el interés por la formación sistemática de actores. Creemos que la inserción del teatro dentro de la Universidad de Cuyo –el primer antecedente del país– materializado en 1949, se adelantó de alguna manera a la demanda de formación que podía surgir de un campo cultural más amplio y ligado a las artes musicales, y plásticas.

No obstante, interesa destacar la influencia de estos movimientos ya que estarían dando cuenta de una evolución o transformación de los campos culturales locales, en una conjunción entre las expectativas incipientes de cambio propias de los espacios culturales locales y el efecto innovador de sus presentaciones y conferencias. Conviene recordar que, según los estudios históricos sobre el teatro en las provincias que hemos tomado como referencias validadas para inscribir este estudio, puede verificarse una relación centro/periferia, donde las actividades y prácticas teatrales porteñas muestran una marcada influencia intelectual y estética sobre el teatro del interior. En esta relación dinámica entre campos, en los ambientes de provincia el discuso porteño tiene un efecto de autoridad, relacionado con su prestigio y su capacidad para generar tendencias.

Según lo analizado podemos señalar que las respuestas “institucionales” a las demandas de formación tuvieron en cada contexto sus particularidades, diferenciándose unos de otros.

Por otra parte, la vinculación entre campo cultural y campo académico debe funcionar también como un analizador, en el sentido propuesto por Bourdieu, en tanto las instituciones con capacidad para legitimar saberes, respecto del saber corriente, se diferencian entre sí. La creación de estudios artísticos universitarios contribuye a su legitimación social y le otorga un poder diferencial para establecer criterios de valor sobre el conocimiento enseñado. Las relaciones de poder entre campo cultural y campo académico así establecidas se harían operativas en distintos aspectos:

- Mediante la validación de los cursos o ciclos de formación actoral.
- Mediante la difusión de sus prácticas, ya sea conformando elencos o grupos o creando salas. Eventualmente esto podría servir para mantener o conservar ciertas prácticas artísticas canónicas o para introducir novedades o cambios en las tradiciones dominantes.
- Mediante la institucionalización de las carreras de formación actoral, incluyéndolas en la oferta académica universitaria y adecuando la formación a los parámetros y regulaciones propias del currículum universitario y a sus exigencias de escolarización.

Teniendo en cuenta estas posibles dinámicas podemos bosquejar las características que asumieron en cada contexto.

En Tucumán la primera propuesta de creación de una escuela surgió de los mismos grupos independientes. Luego se sumarían los proyectos generados dentro de la Universidad Nacional de Tucumán, la Municipalidad de San Miguel de Tucumán y el Gobierno de la Provincia. Cada uno de ellos tuvo su particular incidencia en la formación de actores, directores y técnicos teatrales, en virtud de su permanencia en el

tiempo y continuidad en la formación.

En Tandil, al igual que en Tucumán, las primeras reacciones tendientes a la conformación de espacios de formación sistemática provinieron de los mismos grupos de teatro, asumiendo luego el desafío el Municipio local al crear la Escuela Municipal de Teatro en 1973 y, finalmente, la Universidad avalando la creación de la Escuela Superior de Teatro en 1988.

En Mendoza, como ya lo hemos mencionado, la propuesta de formación actoral surgió desde dentro de la Universidad antes que en el campo cultural/teatral local. Así, en 1949 se creaba la Escuela Superior de Arte Escénico con la dirección y organización de Galina Tolmacheva.

En Córdoba, en las décadas de los '40 y '50, el centro del campo cultural lo ocupaban las artes plásticas y la música. El teatro ocupaba una posición periférica. Esto se verifica observando, por un lado, el escaso nivel de demanda de formación actoral registrado y, por otro, que la única institución que ofreció una posibilidad para esta formación –la Universidad en 1948- prioriza en su implementación la plástica y la música. Recién en 1955 el gobierno provincial crea el Seminario de Teatro y en 1965 se abre el Departamento de Teatro dentro de la Escuela de Artes de la Universidad.

En cada uno de estos contextos y en la historia de las instituciones que hemos analizado es posible identificar personajes claves que, por sus ideas, concepciones o accionar, influyeron o produjeron cambios en cada uno de estos campos culturales.

En Mendoza la figura que se destaca es Galina Tolmacheva. Considerada –junto con Hedy Crilla- como una de las introductoras del método Stanislavski a la Argentina, Galina dejaría una fuerte impronta no sólo en la Escuela Superior de Arte Escénico sino también en el campo cultural/teatral mendocino, a través de la circulación de sus producciones y la inserción de sus alumnos en distintos grupos independientes que se fueron conformando.

En Córdoba, se destaca la figura de María Escudero. Su participación en la fundación del Departamento de Teatro de la Escuela de Artes de la Universidad, su adhesión a un teatro comprometido con lo social –que la llevó a participar activamente del Cordobazo-, la adopción de la creación colectiva como medio de expresión y producción, la posterior fundación del grupo *Libre Teatro Libre*, definen un posicionamiento respecto de la función del teatro en la sociedad, y un modo de entender la práctica teatral que guiará buena parte de las experiencias de grupos de teatro cordobés desde 1965 hasta la actualidad.

En Tucumán, dentro de la amplia variedad de propuestas de formación que hemos podido registrar desde 1958 en adelante, destacamos como personajes claves a Ardiles Gray y Juan Tríbulo. El primero por haber estado vinculado al campo cultural tucumano desde 1958, asumiendo la Dirección de Cultura de la Provincia y creando el Consejo Provincial de Difusión Cultural que marcó la actividad cultural de la ciudad y la provincia, desde esa fecha y hasta 1976. Y, además, porque al retornar la democracia, y con la normalización de las universidades convocó a Juan Tríbulo para llevar adelante el proyecto de creación de la Escuela de Teatro en la Universidad. Y a Juan Tríbulo por asumir el desafío y compromiso de reinsertar la actividad teatral dentro de la Universidad a partir de la creación de una institución formadora de actores.

En la ciudad de Tandil podemos destacar la actividad realizada por Juan José Beristain y Juan Carlos Catalano. El primero, asumiendo la dirección de la flamante Escuela Municipal de Teatro, creada en 1973 y dándole a la ciudad una institución de formación que se venía reclamando desde años anteriores. Carlos Catalano, por la iniciativa de organizar y dictar dentro del ámbito universitario seminarios que luego se integrarían a una Escuela de Teatro con una estructura formal.

Un personaje clave de la actividad teatral de la Argentina, no ya perteneciente a estos contextos específicos, a pesar de haber influido de manera indirecta en ellos, lo representa Oscar Fessler. Junto con Galina Tolmacheva y Hedy Crilla representan al grupo de maestros de teatro que introdujeron el método de Stanislavki en el país. Además de desempeñarse como director de teatro, su mayor aporte hay que vincularlo con su rol docente y su concepción sobre la formación sistemática de actores. Su pensamiento se manifestó en la conferencia que brindó en Tucumán en 1958. Luego de ser publicadas por la Facultad de Filosofía y Letras de esta Universidad, fueron tomadas por Juan Tríbulo como referencia para la creación de la Escuela de Teatro en 1984. Sus ideas se concretaron con la fundación del Instituto de Teatro de la Universidad de Buenos Aires –ITUBA- en 1966. A este espacio de formación asistieron como alumnos Juan Tríbulo –creador de la Escuela de Tucumán- y Juan José Beristain –creador de la Escuela Municipal de Teatro de Tandil-. Asimismo, Carlos Catalano –creador de la Escuela Superior de Teatro de la Universidad en Tandil- cursó seminarios con Fessler entre 1967 y 1968.

La presencia del conjunto *Fray Mocho* también se puede considerar como un elemento clave y de gran productividad en el contexto teatral tucumano y tandilense, puesto que actuaron como estímulo externo

y modelo a imitar por grupos activos en esos ámbitos.

En este punto nos gustaría señalar, que salvo en Córdoba con María Escudero, parece posible establecer como una constante que, en estas localidades del interior de la Argentina, algunas innovaciones que se producen en el campo cultural/teatral arriban por medio de personas externas al campo: Tolmacheva en Mendoza, Catalano en Tandil y Tríbulo en Tucumán.

Esta sintética reconstrucción histórica de los contextos culturales/teatrales de las ciudades analizadas nos permitió comprender las condiciones y circunstancias bajo las cuales surgen las propuestas de formación actoral dentro de las Universidades y comprobar que, en general, son resultado de procesos complejos que involucran aspectos políticos, sociales y económicos particulares a cada región pero que no se pueden entender de forma aislada al contexto nacional. El mejor ejemplo que grafica esta hipótesis está dado por los innumerables vaivenes que deben pasar las instituciones universitarias ante cada cambio de gobierno, máxime cuando la historia política argentina está jalonada por golpes militares. En este sentido y tomando como acontecimiento histórico el golpe militar de 1976, cada institución lo padeció de distinta manera. La comunidad teatral de la Universidad de Córdoba vivió el cierre de los Departamentos de Teatro y Cine; la intervenida Universidad de Tucumán dejó apagar el elenco del Teatro Universitario; la Escuela de Teatro de Mendoza sobrevivió a la intervención a duras penas y la Escuela Superior de Teatro no alcanzó a sufrir por estar apenas esbozándose la comunidad que le daría origen.

Identificadas las condiciones contextuales que permitieron el nacimiento de las carreras universitarias de Teatro en cada una de las instituciones estudiadas, volvimos la mirada hacia el interior de las mismas. Nuestro foco de análisis pasó a los Planes de Estudio.

“

En el punto de partida de este trabajo de investigación, y situando el universo de estudio en aquellas Universidades Nacionales argentinas que ofrecen carreras de formación actoral, me propuse responder estos cuatro interrogantes básicos:

- ¿Qué concepción sustenta la formación vocal y su contribución a la formación del actor?
- ¿Cuáles son las concepciones teóricas y metodológicas de los docentes a cargo de las asignaturas o cursos destinados a la formación vocal, analizando su procedencia?
- ¿Cuáles son las posibles vinculaciones entre las perspectivas sobre el trabajo vocal y las concepciones sobre la función del actor en escena?
- Analizar si las concepciones sobre el trabajo vocal y la definición de un modelo de actuación estuvieran ligadas a alguna estética teatral que condujera las propuestas formativas impulsadas por los Planes de Estudio.

## Los Planes de Estudio

A lo largo de esta investigación hemos considerado al currículum como la materialización de un campo de lucha en el que se dirimen no sólo los conocimientos que serán enseñados, sino las contiendas sociales y académicas respecto del conocimiento y su lugar en la vida social. Desde este punto de vista, los Planes de Estudio deben ser entendidos como procesos en los que intervienen grupos y sectores con intereses diversos y contrapuestos y donde se pueden distinguir en su construcción la participación de distintos sujetos sociales. Uno de ellos son los que De Alba denomina sujetos de la determinación curricular, aquellos con poder como para decidir los rasgos básicos o esenciales de un currículum particular.

En este sentido, nos interesaba determinar hasta qué punto la impronta formativa de la institución estuvo o está “marcada” por la concepción teatral que tuvieron los miembros fundadores y, de ser así, la concepción sobre lo vocal a la que adherían.

El análisis realizado nos permite considerar que es posible establecer alguna diferencia entre aquellos Planes de Estudio que podríamos definir como “fundacionales” de aquellos otros que han sido luego reelaborados con la participación de distintos estamentos de la unidad académica.

La principal diferencia radicaría en que, los primeros aparecen concebidos y elaborados de una forma más unipersonal, mientras que en los segundos esta condición habría sido superada como parte de las dinámicas académicas de cada institución. Esto implicaría, por lo tanto, que en los Planes de Estudio fundacionales, a partir de conocer el trayecto formativo del principal referente teatral que participó en la concepción curricular, resultaría más probable determinar la visión con la cual el Plan de Estudios fue creado. En los Planes posteriores, al ser elaborados de un modo más participativo por un colectivo de personas, si bien es claro que se puede extraer la concepción ideológica que lo sustenta, resulta más difícil establecer el modo en que fueron debatidas y/o consensuadas diferentes posiciones.

En virtud de lo que venimos desarrollando, y a partir de los Planes de Estudio analizados, podemos identificar la convergencia ideológica/estética respecto de la teoría y la práctica teatral, en los Planes de Estudio de las carreras de teatro del Departamento de Teatro de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Tucumán y de la Facultad de Arte de la Universidad Nacional del Centro de Tandil.

Sabemos, como lo hemos señalado en el análisis precedente, que el Plan de Estudios de Tucumán fue tomado como referencia para el diseño de la carrera de teatro de Tandil; por ende, la similitud de la que hablamos se haría evidente. Pero más allá de esta situación particular, el hecho que Catalano tomara como referencia el Plan elaborado por Juan Tríbulo implicaría la adhesión a los principios ideológicos/estéticos y organizacionales con que fue concebido. Este supuesto se corroboraría al observar el recorrido formativo y profesional de ambos profesores. Los dos provienen del teatro independiente; Tríbulo comenzó formándose con Pedro Asquini y Alejandra Boero en *Nuevo Teatro*; Catalano participó durante la misma época en grupos de teatro independiente del gran Buenos Aires. Ambos conocieron a Fessler: Tríbulo como alumno del Instituto de Teatro de la Universidad de Buenos Aires –ITUBA-; Catalano como alumno de los cursos de Interpretación que éste dictaba en el Teatro Artea de Capital Federal. Ambos tuvieron experiencias como alumnos en instituciones organizadas con una estructura formativa similar: Carlos Catalano en la Escuela y Seminario de Teatro de la Municipalidad de Vicente López, con una estructura pedagógica organizada por materias a lo largo de tres años; Juan Tríbulo en el ITUBA de Oscar Fessler y en el Taller de Pedagogía Teatral en la Escuela Nacional de Arte Dramático de Buenos Aires –ENAD-.

Esto nos permite inferir que ambos comparten, en principio, una misma mirada respecto del rol social del teatro, que se construye desde su pasaje como teatristas independientes y su adhesión al método de Stanislavski como opción válida para la formación actoral –mirada proveniente de sus experiencias de aprendizaje con O. Fessler-. Del mismo modo, comparten la creencia de que el arte del actor es algo que se puede enseñar, superando el abordaje intuitivo y que, para ello, la opción es una estructura pedagógica con una enseñanza planificada en orden de complejidad creciente, donde luego de un tiempo de adquisición de herramientas básicas, le sucede un momento de entrenamiento y aplicación de las mismas a distintas poéticas teatrales.

En lo que respecta a los Planes de Estudio de Mendoza, dado el tiempo transcurrido desde la creación institucional hasta la actualidad, es razonable suponer que han ido sufriendo diferentes modificaciones. Observando los contenidos mínimos planteados para las cátedras de actuación en los Planes aprobados en 1976, 1983 y el actual de 1999, es posible visualizar que adhieren a los postulados de C. Stanislavski para la formación y entrenamiento del actor.

Evidentemente el trabajo desarrollado por Galina Tolmacheva en los primeros años de funcionamiento de la institución dejaron una “marca de origen” muy fuerte que llega hasta nuestros días, posiblemente a través de los que fueron sus alumnos que se insertaron como profesores en la institución.

El caso de Córdoba es bien distinto. Si bien podemos acordar que la presencia de María Escudero y su personal mirada del teatro como hecho político denunciativo puede haber influido en la determinación de la línea ideológica y estética que asumió la institución, creemos que la definición inicial está más vinculada con las particulares características que presentaba el Departamento de Teatro en el momento de su creación y sus vinculaciones con el contexto social cordobés.

La ciudad de Córdoba, y particularmente esta Universidad, se han debatido históricamente entre dos polos: tradición versus modernización. El espacio conservador y clerical en oposición al liberal y laico. Hay dos grandes momentos en la historia de Córdoba y de la Universidad donde estos rasgos se manifiestan en plenitud: el de la Reforma Universitaria de 1918 y en la década de los sesenta. Esta década, favorecida por el contexto de polarización internacional, presentaba ya sus posiciones antagónicas. En este estado de situación se hace comprensible que el Plan de Estudios de 1968 –considerado como fundacional– esté cargado de las alternativas y conflictos que se estaban produciendo en ese contexto y que, por lo tanto, presente una línea estética/ideológica distinta al del resto de las Universidades. El Plan 1968, y sus modificaciones de 1972 tomadas como base para la elaboración del Plan 1989 actualmente en vigencia, surgió en un espacio creativo y beligerante. En ese contexto convulsionado, la Escuela de Artes participaba en la organización de los primeros festivales internacionales de teatro, recibía a Grotowski, generaba proyectos de experimentación formal en distintas disciplinas artísticas y, a partir del Cordobazo ve surgir con fuerza el teatro político con María Escudero y su grupo *Libre Teatro Libre* a la cabeza. En un contexto donde se pregonaban consignas sobre el amor libre, la libertad de pensamiento, la creatividad al poder y se consolidaba un fuerte cuestionamiento a las dirigencias institucionales, no es extraño encontrar un Plan de Estudios que adhiera ideológica y estéticamente a la creación colectiva como modo de producción textual y espectacular, priorizando la libre expresión como fin último.

En función de la concepción teatral que se trasluce en cada uno de los Planes es posible identificar una sistematización del entrenamiento actoral, dividiéndolo en distintas áreas de entrenamiento: vocal, corporal y actuación.

Aceptando que los Planes de Tandil, Tucumán y Mendoza, al adherir a los preceptos stanislavskiano de formación actoral, están adhiriendo a ciertos principios de representación que eran postulados por el maestro ruso, podemos entonces interrogarnos sobre el papel que juega lo vocal en este tipo de propuestas formativas.

Si consideramos que el objetivo básico de Stanislavski era poner en escena textos dramáticos de corte realista/naturalista, despegándose del modelo de actuación y representación del teatro romántico, donde predominaba un cierto nivel de codificación standarizado tanto para la representación actoral como para la puesta en escena, es claro que sus búsquedas se orientaron a generar las estrategias pedagógicas apropiadas para lograr que los actores cumplan su función en relación a sus principios estéticos. Este fue en esencia el motor de sus primeras búsquedas.

En este sentido, el método psicológico/realista de Stanislavski plantea que el actor debe reflejar los sentimientos que, en una situación dada, pueden experimentar sus personajes en razón del grado de conocimiento y de compromiso que los vinculen a dicha situación. Desde este punto de vista, el uso del cuerpo y de la voz funcionarían como resultado de este estado. Así, desde lo vocal, y teniendo en cuenta la gran importancia que presentaba lo textual en su trabajo, su principal preocupación se orientó al entrenamiento de la palabra: dicción (encontrar el ritmo justo para decir los textos, otorgándole a cada palabra el “espacio” que le corresponde en la frase; trabajo sobre las pausas) y la proyección (colocar la voz en la “máscara” y trabajar sobre el volumen para que se escuche el parlamento en todo el teatro). En cuanto a la entonación, suponía que los matices surgirían naturalmente del tránsito del actor por las situaciones planteadas en el texto y, por ello, el entrenamiento de este aspecto no debía estar focalizado en la voz sino en generar estrategias actorales que permitieran la aparición de los adecuados matices en función del personaje y la situación dramática.

Parte de estas estrategias provendrían de un estudio pormenorizado del texto. La división en secuencias y el análisis de lo que se está diciendo y a quién se lo está diciendo, permitirían al actor encontrar el sentido más profundo del parlamento. En síntesis, lo ayudarían a descubrir las pausas y las entonaciones justas, permitiendo la aparición de las pausas lógicas (las que dan una forma a los períodos, a frases enteras de un texto y a través de ello contribuye a su comprensión) y las pausas psicológicas (las que añaden vida a

los pensamientos, frases y períodos y ayudan a transmitir el contenido subtextual de las palabras)

El efecto de verdad buscado por Stanislavski requiere hacer un uso del cuerpo y de la voz bajo alguno de los siguientes parámetros: movimientos y desplazamientos corporales cercanos a los cotidianos, con un gasto de energía moderada; posiciones corporales convencionales; uso convencional del espacio; patrones de emisión vocal cercanos a los cotidianos, con una exigencia moderada –sin exigencias de sobretonos, o emisiones extracotidianas-; uso respiratorio en consonancia al comportamiento del cuerpo y su energía. Bajo las convenciones de la estética realista/naturalista, la mirada está puesta en la palabra y el logro de una buena dicción y proyección adecuada al espacio de representación. No se pretende un uso virtuoso de la emisión. El entrenamiento, además de brindar al actor un sostén técnico estético, debe permitirle un soporte técnico para el cuidado del cuerpo y la voz.

El hecho de que el método Stanislavski haya sido el adoptado por la gran mayoría de los integrantes del movimiento de teatro independiente argentino en la década de los '50, implicó tácitamente la adhesión a este tipo de entrenamiento vocal, donde a la preocupación de “que se entienda” y “se escuche” se le sumó la inquietud de adquirir una técnica que les permitiera no fatigarse ni lesionarse vocalmente. Esto implicaba la adquisición de ciertas habilidades vinculadas con una adecuada respiración y fonación.

Las respuestas a estas demandas formativas parecen proceder de dos campos disciplinares diferentes: el canto lírico y/o la fonoaudiología.

Respecto de esta última disciplina, por esa misma época estaban egresando los primeros fonoaudiólogos de la Universidad de Buenos Aires. Si bien la vinculación entre integrantes de los grupos independientes –que ya habían generado sus “escuelas” de entrenamiento- y los fonoaudiólogos no ha sido registrada puntualmente en este estudio, es claro que los intercambios se fueron produciendo. La naciente fonoaudiología, como disciplina científica incorporada a los estudios derivados de la medicina, podía proveer una mirada disciplinada sobre las exigencias vocales y su entrenamiento.

Partiendo de esta breve descripción podríamos comprender, que aquellos Planes que adhieren a una concepción teatral vinculada con los postulados stanislavskianos pondrían en el centro del entrenamiento vocal a la palabra como posibilidad de representación de un texto escrito. Desde este punto de vista estarían planteando una propuesta de entrenamiento cuyos objetivos mínimos se orientarían a la búsqueda de una adecuada articulación de los fonemas para lograr una buena dicción, la colocación de la voz en las cavidades de resonancias de la boca y la nariz para lograr una voz timbrada o “colocada”, la ampliación de la capacidad de aire y administración del soplo en función de los requerimientos textuales, la adaptación de la emisión a los distintos espacios de representación; la indagación de tonos, ritmos, intensidades como una forma de ampliar el registro expresivo vocal, alcanzando un rendimiento vocal superior al normal, sin lesionarse. Y, por otro lado que, en virtud de estas demandas y ante la falta de entrenadores vocales formados en el ámbito teatral, casi todas las universidades en las décadas fundacionales, contrataran profesionales provenientes del canto lírico o la fonoaudiología para ocupar las cátedras destinadas a la formación vocal.

Sin embargo, el teatro fue evolucionando en consonancia con el resto de las disciplinas artísticas y durante la última década del siglo XX se asiste a una incesante proliferación de movimientos y tendencias que le otorgan a las artes en general y al teatro en particular una gran variedad y dispersión estética. En este clima de efervescencia y renovación de movimientos escénicos, surgen nuevos directores que a partir de sus planteamientos estéticos producen innovaciones en la escena. De la mano de las nuevas estéticas surgen nuevas maneras de interpretación actoral y, por lo tanto, nuevas propuestas de entrenamiento que comienzan a tomar distancia respecto de los parámetros desarrollados por Stanislavski. En estos planteos el cuerpo y la voz comienzan a cumplir una función distinta de la que cumplían para el maestro ruso. Ya no se trata de concebir formas de representación que pretendan crear en los espectadores la ilusión de realidad, ni su confusión con la vida, ni su mimesis con lo natural, ni su empatía con el espectáculo. Se supera el sometimiento tradicional al texto escrito y se revalorizan el cuerpo del actor en relación con el espacio, al tiempo que los lenguajes no verbales adquirirán una nueva dimensión significativa en la construcción escénica. Comienza a primar “la forma” por sobre “la función” y “la manera de decir” sobre “lo que se dice”. Se busca intensificar el mundo perceptivo del espectador a través de recursos y técnicas que provienen de distintas artes y eventualmente se pretende reemplazar total o parcialmente la palabra por otros elementos expresivos.

Estas nuevas búsquedas estéticas requerirán del actor un uso de su voz y su cuerpo que exceden en mucho lo cotidiano y que le exigen la adquisición de competencias cada vez mayores y específicas: utilizar la palabra como estructura rítmica y musical, trabajar con distintos resonadores (en la terminología de Grotowski), lograr timbres y entonaciones no cotidianos, transformar un mismo cuerpo en varios cuerpos

y varias voces; en síntesis, utilizar la emisión vocal en altas intensidades.

Estas nuevas demandas, vinculadas a un actor contemporáneo, parecen no reflejarse en los actuales Planes de Estudio de las carreras universitarias de teatro que hemos analizado. La entrada de nuevos enfoques de entrenamiento vocal, despegados del universo estético de las décadas de los '60 y '70, parece provenir del particular abordaje teórico y metodológico de algunos de los profesores que conducen las asignaturas vocales, lo que produciría la incorporación de innovaciones técnicas frente al modelo planteado en el Plan de Estudios.

## Los programas de cátedra

A lo largo de esta investigación hemos considerado que el análisis de los programas de cátedra, con el complemento de las entrevistas realizadas a los docentes, nos permitiría comprender las perspectivas teóricas metodológicas que sustentan sus prácticas de enseñanza.

Recuperando lo desarrollado en el apartado anterior, podríamos decir que en estos momentos en las carreras de teatro universitarias estudiadas, nos encontramos con Planes de Estudio que habiéndose elaborado y aprobado en las décadas de los '80 y '90 adhieren a un universo estético característico del movimiento teatral de los '60 y '70. Este hecho implicaría una importante desactualización respecto del desarrollo teatral de las últimas décadas del siglo XX y primera del XXI.

Por otro lado, también hemos considerado que el Plan de Estudios es una intención para ser puesta en práctica y que, en virtud de esta condición, es susceptible de diversas interpretaciones. En este sentido existirían tantas interpretaciones como profesores. Parte de esas interpretaciones se sustentarían en lo que hemos denominado el trayecto formativo del docente. Trayecto formativo que funcionaría como un intermediario entre lo que el Plan propone y lo que el docente pone en práctica, a partir de sus conocimientos disciplinares, experiencias formativas previas, concepciones estéticas personales, perspectiva pedagógica y puntos de vistas sobre el alumno como sujeto de aprendizaje.

El análisis de las propuestas pedagógicas elaboradas por nuestros colegas nos permite afirmar que cada uno enfoca su práctica en función de su formación de base –cantante, fonoaudiólogo, actor- sumándole aquellas experiencias que considera significativas en su formación, provenientes del campo específico de la voz o de otros campos disciplinares.

Consideradas las propuestas de enseñanza podemos establecer que actualmente en la formación vocal para actores dentro del ámbito universitario no hay un único abordaje de entrenamiento vocal. Es más, nos atrevemos a decir que lo que prima es la diversidad de enfoques.

A pesar de esta diversidad de enfoques, y a riesgo de ser reduccionistas, podríamos indicar que predominan dos perfiles en los docentes, derivados de sus recorridos formativos personales: terapéutico y autodidacta. Los docentes que ubicamos en este último perfil ostentan alguna formación artística en el campo de la escena y/o el canto; en cambio, los que muestran un perfil de corte terapéutico tienen formación en fonoaudiología. Obviamente las categorías no son rígidas, pues podemos encontrar profesores que son cantantes y que comparten ciertos preceptos de la fonoaudiología y profesores formados en la fonoaudiología con ciertas experiencias artísticas vinculadas con el canto o el teatro.

Entre los representantes de estos dos perfiles aparecen algunos rasgos comunes como una mirada integral sobre el ser humano, el interés por brindar al alumno herramientas técnicas con el objetivo de mantener una buena higiene vocal y la búsqueda del esquema corporal vocal antes de iniciar cualquier tipo de entrenamiento.

Entre aquellos docentes que ubicamos en la categoría de autodidactas se visualiza un uso ecléctico de técnicas provenientes de distintos enfoques, vinculados con la danza, la música, el teatro, las artes marciales, la musicoterapia y el canto, integrados con supuestos de distintas teorías corporalistas.

Es así que podemos encontrar que un mismo profesor a lo largo del dictado de su materia utiliza técnicas provenientes del Bel Canto, con abordaje de texto a partir de los postulados de C. Stanislavski, trabajo de resonadores de J. Grotowski y una propuesta de estiramiento y relajación tomados del Hatha Yoga, Gerda Alexander o Patricia Stokoe. En otros pueden convivir “sin contradicciones” la propuesta de Eugenio Barba con conceptos provenientes de la música y la musicoterapia. Y un tercero puede proponer un entrenamiento que toma elementos de las propuestas de Fedora Aberastury, Martha Graham, Eugenio Barba para ser puestos en práctica en una puesta en escena que se basa en criterios de Rubén Szchumacher.

La organización y secuenciación de este conjunto de técnicas provenientes de tan variadas disciplinas pareciera que fueran ordenadas de un modo aleatorio según criterios personales de cada profesor. No

perseguirían el objetivo de que a través de una forma progresiva y repetitiva de ejercicios se adquirieran como una única técnica. Si bien todas las posturas parten de comprender al sujeto como totalidad, algunas hacen un mayor hincapié en el plano físico y otras en el psíquico. El interés, entonces, no pasaría por encontrar un “gesto vocal” específico -entendiendo por éste como las posiciones y movimientos de los órganos vocales junto con las sensaciones vibratorias que el sonido provoca- ni un determinado tipo de sonido, sino por lograr las condiciones corporales y psicológicas ideales para que el alumno descubra poco a poco “su voz” y la amplíe expresivamente a lo largo de la asignatura.

Entre aquellos docentes que ubicamos en un perfil más terapéutico podríamos diferenciar a los que se mantienen apegados a los principios educativos y reeducativos de la voz propios de la década de los ´60 y ´70 y otros que, desde la misma disciplina, adhieren a una mirada más holística del desempeño vocal, incorporando las experiencias corporalistas de Mathias Alexander, Moshe Feldenkrais, Jacques Dropsy, Gerda Alexander o el Yoga. Esta última vertiente da cuenta de la evolución conceptual y técnica de la propia fonoaudiología.

Así, a diferencia de los autodidactas, y tal vez por provenir de una disciplina con una fuerte base organicista, su método de trabajo es más fisiológico. La educación o reeducación vocal pueden, en cierto sentido, compararse al aprendizaje de una técnica que se adquiere en forma progresiva por la repetición regular de ejercicios, en forma semejante al primer acercamiento instrumental del pianista, repitiendo escalas y arpeggios. El alumno crea así un “esquema corporal vocal” y un “esquema de acción” que le permiten encontrar al instante y, en forma más o menos involuntaria, las coordinaciones musculares que se han fijado poco a poco por medio de los ejercicios. Este trabajo vocal requiere de una toma de conciencia, no sólo del sonido, sino también del “gesto vocal” (posiciones y movimientos de órganos vocales, sensaciones vibratorias)

Consideramos que la desactualización de los Planes de Estudio, la falta de precisión sobre los aprendizajes esperados en relación a lo vocal y determinadas poéticas, sumado a la libertad de cátedra que promueve el sistema universitario, colaborarían a que muchas de las propuestas de entrenamiento presenten una indefinición respecto de los objetivos estéticos que se persiguen.

Encontramos propuestas que plantean la indagación y ampliación de registros expresivos vocales y corporales, la búsqueda de una sonoridad propia, el reencuentro con la propia voz, la eliminación de obstáculos físicos y psicológicos que impiden la completa liberación de la voz, un uso extra cotidiano del cuerpo y la voz, entre otros contenidos formativos. Al no establecerse la posibilidad de aplicación de estos recursos en una poética determinada quedarían circunscriptos a una simple experiencia de entrenamiento, valiosa, pero sin aplicación concreta.

En otros casos, donde la aplicación del entrenamiento está clara y definida quedaría circunscrito a un tipo de emisión propia del realismo estético, donde la mayor preocupación está en lograr una buena dicción, proyección y una entonación acorde a la situación, pero que no demandaría del actor un uso de la voz en altas intensidades, limitando de este modo las exploraciones propuestas.

El recorrido analítico realizado nos lleva a nuevas reflexiones sobre la particular vinculación entre el campo artístico y el campo académico. Al iniciar la caracterización de los ámbitos en que se crearon carreras de formación teatral, fue fácil observar cómo ingresaban a la vida universitaria las preocupaciones de los artistas y los debates propios del campo artístico. La inclusión de las carreras como respuesta institucional fue respuesta a un estado del campo teatral. Las ideas y concepciones teatrales sirvieron de base y fundamento para elaborar los Planes de Estudio y consolidar modelos de formación. De ahí en más, las dinámicas institucionales parecen haber apartado la enseñanza de la actuación de las transformaciones generadas en el campo artístico. Las innovaciones metodológicas introducidas por los profesores para abordar las problemáticas vocales propias del actor, parecen escindidas de las exploraciones y novedades que modificaron la escena en las dos últimas décadas. Es posible que ellas sean indicios de nuevas búsquedas sobre la formación profesional del actor y sus necesidades vocales. Es evidente que los Planes de Estudio atrasan, y ello quizás porque la vida misma del teatro es más vertiginosa que los tiempos institucionales. Sin embargo, el estudio y reflexión imprescindibles en la vida universitaria hacen necesaria la constante revisión de los modelos formativos que se implementan, a la luz de los cambios epistemológicos y prácticos que tienen lugar en la vida social y en la cultura. El abordaje de la formación vocal no debería permanecer ajeno a estos debates.

Como docente que se encuentra cada año con un nuevo grupo de jóvenes interesados en obtener formación actoral y siendo responsable de su formación vocal, considero necesario encontrar una conjunción entre las posibilidades de abordaje de lo vocal, que atienda inicialmente la provisión de las herramientas

básicas para un uso diferenciado de la voz, respecto de la voz cotidiana.

Claridad en la emisión, potencia, flexibilidad, resistencia, son cualidades que se exigen y esperan de la voz de un actor. Conseguir que una voz normal las adquiriera y las transforme en un elemento artístico, ricamente expresivo y con las características necesarias para desenvolverse en el escenario es, desde hace mucho tiempo, el objetivo básico de la formación.

Sin embargo, teniendo claridad sobre el punto de inicio de la formación, lo que se encuentra en debate es el punto de llegada.

Los interrogantes que surgen en este sentido son cruciales para redefinir las propuestas pedagógicas: ¿Es viable seguir manteniendo como punto de referencia del entrenamiento vocal un universo estético vinculado con las prácticas teatrales propias de las décadas de los '60 y '70? ¿Cómo conjugar las exigencias de estéticas teatrales con fuerte presencia textual con las nuevas demandas vocales de un actor contemporáneo? ¿No sería ya momento de cambiar de paradigma? ¿O habría que sostener en la formación de grado el entrenamiento respecto de estas convenciones teatrales tradicionales y proponer para el postgrado un entrenamiento vinculado con las nuevas poéticas?

La escasa reflexión sobre este campo especializado de la formación podría estar dando cuenta de la necesidad de abordar las demandas emergentes de nuevas estéticas teatrales conjuntamente con las cátedras de actuación y dirección, ya que no se trata de que se hayan modificado los parámetros vocales esperados en el actor, sino que han cambiado radicalmente las concepciones sobre la puesta en escena y la construcción dramática.



# 11. BIBLIOGRAFÍA

**A.A.V.V.** (1995) *Universidad Nacional de San Luis. Crónicas de la vida universitaria en San Luis*, Editorial Universitaria San Luis, San Luis, Argentina.

**Alexander, G.** (1998) *La eutonía*, Traducción: Ana Rodríguez, Paidós, Barcelona.

**Alexander, M.** (1995) *El uso de sí mismo*, Traducción: Matías Mulet Truyols, Urano, Barcelona.

**Arfelis Tulon, C.** (2000) *La voz. Técnica vocal para la rehabilitación de la voz en las disfonías funcionales*, Edit. Paidotribo, Barcelona.

----- (2005) *Cantar y hablar*, Edit. Paidotribo, Barcelona.

**Arfuch, L.** (2002) *El espacio biográfico*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

**Argeri, M. E.; Minnucci, A. y Tripijana, J.** (1994) "Política cultural y teatro. La dirección de cultura en el gobierno municipal de Tandil, 1983-1987" en *La Escalera N° 4 – Anuario de la E.S.T.*, Universidad Nacional del Centro, Tandil, Bs. As. pp. 133-146.

**Asquini, P.** (2003) *El teatro ¡qué pasión!*, Instituto Nacional del Teatro, Buenos Aires.

**Bacot, M. C., Facal, M. L. y Villanuela, J.** (1995) *G. El uso adecuado de la voz*, Edit. Márgenes S.R.L., Buenos Aires.

**Barlow, W.** (1991) *El principio de Matthias Alexander. El saber del cuerpo*, Traducción: Marco Aurelio Golmarini, Paidós, Barcelona.

**Barthes, R.** (1982) *El análisis estructural*, CEAL, Buenos Aires.

**Berry, C.** (2006) *La voz y el actor*, Traducción: Vicente Fuentes, Alba Editorial, Barcelona.

**Bertherat, T.; Bernstein, C.** (2006) *El cuerpo tiene sus razones*, Paidós, Buenos Aires.

**Borragán Torre, A., del Barrio del Campo, J. A.; Gutiérrez Fernández, J. N.** (1999) *El juego vocal para prevenir problemas de voz*, Ediciones Aljibe, Málaga.

**Bourdieu, P.** (1967) "Campo Intelectual y proyecto creador", en *AAVV Problemas del estructuralismo*, Siglo XX, México.

----- (1975) *El oficio del sociólogo*, Siglo XXI, México.

----- (1991) *El sentido Práctico*, Taurus, Madrid.

----- (1995) *Las reglas del arte*, Anagrama, Barcelona.

----- (1997) *Razones Prácticas*, Anagrama, Barcelona.

**Bourdieu, P. y Wacquant, L.** (1995) *Respuestas por una antropología reflexiva*. Grijalbo, México.

**Bromme, R.** (1988) "Conocimientos profesionales de los profesores", en *Enseñanza de las Ciencias*, 6, Madrid, 19-29.

**Caballero, C.** (1994) *Cómo educar la voz hablada y cantada*, Edamex, México.

**Cicopiedi, J.** (2006) "Dos poéticas, dos voces: El trabajo musical en "Fuerte Leve, Leve Fuerte" de Ariel Barchilón y "Cumbia Morena Cumbia" de Mauricio Kartun" en *La Escalera – Anuario de la Facultad de Arte N° 16*, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Arte, Tandil, Buenos Aires. pp. 239-246.

**Cornut, G.** (1998) *La Voz*, Fondo de Cultura Económica, Madrid.

**Cortese, N.** (1998) *Galina Tolmacheva o el teatro transfigurado*, Instituto Nacional del Teatro, Colección Homenaje al Teatro Argentino, Buenos Aires.

**Davini, S. A.** (2007) *Cartografías de la voz en el teatro contemporáneo: el caso de Buenos Aires a fines del siglo XX*, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Buenos Aires.

**de Alba, A.** (1995) *Currículum: crisis, mito y perspectivas*, Miño y Dávila, Buenos Aires.

**de Melo, C. R.** (1963) "La Universidad de Córdoba" en *Revista Misceláneas* N° 43, Academia Nacional de Ciencias.

**de Miguel, E.** (1990) "Señales en las letras" en *Todo es Historia*, N° 280, Octubre, Buenos Aires, pp. 37-41.

**de Sagastizábal, L.** (1990) "EUDEBA, la lejanía del pasado reciente" en *Todo es Historia*, N° 280, Octubre, Buenos Aires, pp. 28-36.

**Demartino, C.** (2005) "La televisión ha devaluado la preparación técnica del actor" en *La Voz - Cuadernos del Picadero* N° 6, Instituto Nacional del Teatro, Buenos Aires. pp. 5-10.

**Dewhurst-Maddock, O.** (1993) *El libro de la terapia del sonido. Cómo curarse con la música y la voz*, Traducción: Alejandro Pareja Rodríguez; Edaf, Madrid.

**Díaz Araujo, G.** (2000) "Mendoza. La tradición, la militancia y las búsquedas" en *Teatro Argentino. Escenas Interiores*, Instituto Nacional del Teatro/Artes del Sur, Buenos Aires, pp. 147-166.

————— (2000) "Mendoza. Nuevas búsquedas del teatro de fin de siglo (1994-1998)" en *Teatro Argentino. Escenas Interiores*, Instituto Nacional del Teatro/Artes del Sur, Buenos Aires, pp. 167-186.

————— (2006) "Las variaciones de Chejov en las puestas de los 90 en el teatro mendocino" en *La Escalera – Anuario de la Facultad de Arte* N° 16, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Arte, Tandil, Buenos Aires. pp. 193-202.

**Dubatti, J.** (2003) *El convivio teatral. Teoría y práctica de Teatro Comparado*, Atuel, Buenos Aires.

**Dumm, N., Favorito, G. y Hongay, M.** (2002) *La locución. Voz, Habla, Habilidad Lectora. Teoría y práctica*, Edit. De la Campana, La Plata, Buenos Aires.

**Edelstein, G.** (1996) "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo", en Camilloni, A, y otros "*Corrientes didácticas contemporáneas*", Paidós, Buenos Aires.

**Elkin, B.** (2000) *Taller Total. Una experiencia educativa democrática en la Universidad Nacional de Córdoba*, Ferreyra Editores, Córdoba, Argentina.

**Fainstain, D.** (2006) *La voz y la vibración sonora. "Proyecto Rúaj" un enfoque terapéutico*, Edit. Lumen, Colección Cuerpo, Arte y Salud, Buenos Aires.

**Feldenkrais, M.** (1997) *Autoconocimiento por el movimiento*. Traducción: Luis Justo, Paidós, Barcelona.

**Ferrari, D.** (2003) "El oficio de "actor" en el ámbito académico" en *El Peldaño. Cuaderno de Teatrología* N° 1-2, Departamento de Teatro, Facultad de Arte, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Buenos Aires, Agosto. pp. 11-14.

————— (2005) "Oscar Fessler: Stanislavsky y el teatro Universitario en Argentina" en *El Peldaño. Cuaderno de Teatrología* N° 4, Departamento de Teatro, Facultad de Arte, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Buenos Aires, Junio. pp. 7-10.

- Ferrari, D.; Maidana, R.** (1997) "De locos, de Cuertos y de Diablos. El Teatro Universitario y el Grupo Pre-Pucio" en *La Escalera – Anuario de la Escuela Superior de Teatro N° 7*, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Arte, Tandil, Buenos Aires. pp. 87-98.
- Ferry, G.** (1990) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, Paidós, México.
- Fessler, O.** (1960) "Lo que podríamos aprender de Stanislavski y Brecht", en *Teatro y Universidad*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán, pp. 37-56.
- Figueroa Caro, G.** (1990) "Claroscuros mundiales" en *Todo es Historia*, N° 280, Octubre, Buenos Aires, pp. 6-15.
- Foucault, M.** (1991) *Saber y verdad*, La Piqueta, Madrid.
- Frega, G., Brizuela, M., Villa, M. y Yukelson, A.** (2005) "Córdoba (1900-1945)", en Pelletieri, O., *Historia del Teatro Argentino en las Provincias – Volumen I*, Colección Instituto Nacional del Teatro, Galerna/Instituto Nacional del Teatro, Buenos Aires. pp. 121-176.
- Fuentes, M. T. V.** (2001) "La formación actoral en Tandil entre 1940 y 1973: antecedentes de la Escuela Municipal de Teatro" en *La Escalera – Anuario de la Escuela Superior de Teatro N° 11*, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Arte, Tandil, Buenos Aires. 247-255.
- (2004) "La apropiación del espacio urbano en la segunda mitad de la década de 1980 en provincia. Raúl Echegaray y el desempeño del grupo El Tablón" en *La Escalera – Anuario de la Facultad de Arte N° 14*, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Arte, Tandil, Buenos Aires. pp. 91-102.
- (1999) "La dinámica de la producción y apropiación del espacio del teatro no independiente en Tandil: Atilio Abálsamo y El Teatrillo" en *La Escalera – Anuario de la Escuela Superior de Teatro N° 9*, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Arte, Tandil, Buenos Aires. pp. 229-238.
- (1998) *El teatro universitario en el mundo teatral local. Innovaciones y continuidad*, L. Iriondo (dir.) Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Facultad de Arte, Tandil, Buenos Aires.
- Fuentes, M. T. V., Jaureguiberry, M.** (2000) "Tandil. La dinámica teatral desde la postdictadura hasta la actualidad" en *Teatro Argentino. Escenas Interiores*, Instituto Nacional del Teatro/Artes del Sur, Buenos Aires, pp. 15-32.
- García, M.** (1987) *El pensamiento del profesor*, CEAC, Barcelona.
- Gava, C.** (2006) "Historia del teatro en Mendoza, período 1976-1983" en *La Escalera – Anuario de la Facultad de Arte N° 16*, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Arte, Tandil, Buenos Aires. pp. 215-224.
- Gelb, M.** (1987) *El cuerpo recobrado. Introducción a la técnica Alexander*, Traducción: Jorge L. Mustieles, Urano, Barcelona.
- Gómez, M.** (2004) "Aprender y enseñar teatro en la Universidad" en *Otra Boca*, Revista del Departamento de Teatro de la Facultad de Artes de la UNT, Año 1, N° 1, Tucumán, Argentina, pp. 58-61.
- González, M.** (1996) *Educación de la Voz. Principios fundamentales de Ortofonía*, Ediciones Aljibe, Granada, España.
- Goodson, I.** (1991) "La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum", en *Revista de Educación*, N° 295, agosto, Madrid.

————— (1995) *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Pomares-Corregidor, Barcelona.

————— (2000) *El cambio en el currículum*, Octaedro, Barcelona.

————— (2004) *Estudio del currículum*, Amorrortu, Buenos Aires.

**Guevara, A.** (2006) *La locución. El entrenador personal. Expresión oral para una comunicación exitosa*. Editorial Galerna, Buenos Aires.

**Iriondo, L.** (1999) "La transición a la modernidad en el teatro bonaerense: el Teatro Independiente Tandil" en *La Escalera – Anuario de la Escuela Superior de Teatro* N° 9, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Arte, Tandil, Buenos Aires. pp. 217-228.

————— (2001) "Espacios culturales y teatro en la provincia" en *La Escalera – Anuario de la Escuela Superior de Teatro* N° 11, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Arte, Tandil, Buenos Aires. pp. 257-265.

————— (2004) "Una modernidad inconclusa: el teatro de los '70 en provincia" en *La Escalera – Anuario de la Facultad de Arte* N° 14, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Arte, Tandil, Buenos Aires. pp. 83-90.

**Iriondo, L., Fuentes, M. T. V.** (2005) "Tandil (1887-1959", en Pelletieri, O., *Historia del Teatro Argentino en las Provincias – Volumen I*, Colección Instituto Nacional del Teatro, Galerna/Instituto Nacional del Teatro, Buenos Aires. pp. 87-104.

————— (2007) "Tandil (1959-1981)" en Pelletieri, O., *Historia del Teatro Argentino en las Provincias Volumen II*, Colección Instituto Nacional del Teatro, Galerna/Instituto Nacional del Teatro, Buenos Aires. pp. 97-112.

————— (1997) "Convivencia y variación en el teatro universitario" en *La Escalera – Anuario de la Escuela Superior de Teatro* N° 7, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Arte, Tandil, Buenos Aires. pp. 129-142.

**Knébel, M. O.** (1998) *La palabra en la creación actoral*, Traducción: Bibisharifa Jakimzianova y Jorge Saura, Edit. Fundamentos, Colección Arte, Madrid.

**Krotch, P.** (1997) "¿Existe un campo de estudio sobre la Universidad?", número especial de la *Revista del IICE Año VI N° 10; "Coloquio Internacional: La Educación Superior. Transformaciones y Tendencias"*. Organizado por la Secretaría de Educación Superior del Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

**Lagmanovich, D.** (2000) "Tucumán. Un recorrido teatral", en *Teatro Argentino – Escenas Interiores*, Instituto Nacional del Teatro/Artes del Sur, Buenos Aires, pp. 321-328.

**Loprete, C.** (1984) *El lenguaje Oral. Fundamentos, formas y técnicas*, Plus Ultra, Buenos Aires.

**Maidana, R.** (1998) "Nacimiento y desarrollo del Grupo Pre-Pucio (Hoy Los Prepu)" en *La Escalera – Anuario de la Escuela Superior de Teatro* N° 8, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Arte, Tandil, Buenos Aires. pp. 113-124.

————— (2002) "Fundamentos para un entrenamiento vocal del actor" en *La Escalera – Anuario de la Facultad de Arte* N° 12, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Arte, Tandil, Buenos Aires. pp. 217-226.

————— (2003) "La importancia de la alineación vertical del cuerpo en la emisión vocal. La propuesta de Frederick Matthias Alexander" en *El Peldaño. Cuaderno de Teatrología* N° 1-2, Departamento de Teatro, Facultad de Arte, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Buenos Aires, Agosto. pp. 20-28.

————— (2004) "¿Qué características presentan los ingresantes a la carrera de Teatro en la Facultad de Arte de Tandil? Incidencias de las mismas en el espacio vocal." en *El Peldaño. Cuaderno de Teatrología* N° 3, Departamento de Teatro, Facultad de Arte, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Buenos Aires, Agosto. pp. 25-30.

- (2004) “La tensión muscular, la mayor enemiga del actor. Su incidencia en la voz” en *La Escalera – Anuario de la Facultad de Arte N° 14*, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Arte, Tandil, Buenos Aires. pp. 147-156.
- (2005) “La importancia de la proyección de la voz para el actor” en *La Escalera – Anuario de la Facultad de Arte N° 15*, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Arte, Tandil, Buenos Aires. pp. 191-210.
- (2006) “Entrenamiento actoral: el trabajo sobre la proyección de la voz” en *El Peldaño. Cuaderno de Teatrología N° 5*, Departamento de Teatro, Facultad de Arte, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Buenos Aires, Junio. pp. 22-29.
- (2007) “Dos poéticas dos voces: el trabajo vocal en Fuerte Leve de Ariel Barchilón” en *El Peldaño. Cuaderno de Teatrología N° 6*, Departamento de Teatro, Facultad de Arte, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Buenos Aires, Septiembre. pp. 19-24.
- (2003) “Entrenamiento vocal para el actor. Una necesidad” en *El Peldaño. Cuaderno de Teatrología N° 1-2*, Departamento de Teatro, Facultad de Arte, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Buenos Aires, Agosto. pp. 76-82.
- (1997) *Grupo Pre-Pucio ¿Nuevo teatro en Tandil?*, L. Iriondo (dir.) Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Facultad de Arte, Tandil, Buenos Aires, 1997.

**Maidana, R.; Valiente, M.** (2006) “Dos poéticas, dos voces. La construcción vocal en una propuesta moderna y en una propuesta postmoderna” en *La Escalera – Anuario de la Facultad de Arte N° 16*, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Arte, Tandil, Buenos Aires. pp. 247-264.

**Marcaida, E. V. y Oliveri, P.** (1990) “El teatro: la crisis moral sube a escena” en *Todo es Historia, N° 280*, Octubre, Buenos Aires, pp. 73-79.

**Masson, S.** (1985) *Las relajaciones*, Traducción: Laura Landman, Gedisa, Barcelona.

**McCallion, M.** (1998) *El libro de la voz. Un método para preservar la voz y dotarla de la máxima expresividad*, Traducción: Michael Dixon y Carmen Vañó, Urano, Barcelona.

**Mogliani, L.** (2001) “El campo teatral y serie social” en *Historia del Teatro Argentino en Buenos Aires. El teatro actual (1976-1998)*. Volumen V. Editorial Galerna/Facultad de Filosofía y Letras (UBA) pp. 81-93.

**Mollis, M.** (comp.) (2001) *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*, CLACSO, Buenos Aires.

**Molner, A.** (2005) *Taller de Voz. Recursos para evitar afecciones vocales, mejorar la expresión y vencer el miedo a hablar en público*, Alba Editorial, Barcelona.

**Morandini, N.** (1990) “Los queridos sesenta” en *Todo es Historia, N° 280*, Octubre, Buenos Aires, p. 86.

**Morrison, M., Rammage, L. y otros** (1996) *Tratamientos de los trastornos de la voz*, Edit. Masson, Barcelona.

**Muñoz, A. M., Hoppe-Lamer, C.** (1999) *Bases orgánicas para la educación de la voz. Manual de Ejercicios*, Colección Escenología, Grupo Editorial Gaceta, S.A., México.

**Naidich, S., Segre, R.** (1989) *Principios de Foniatría para alumnos y profesionales de canto y dicción*, Editorial Médica Panamericana, Buenos Aires.

**Navarrete, J.** (1998) “Universidad y teatro en Mendoza” en *Breviarios de Investigación Teatral – Anuario de la Asociación de Investigadores de Teatro Argentino (AITEA), Año I, Número I*, Buenos Aires. pp. 47-69.

————— (2005) “Mendoza (1892-1939)”, en Pelletieri, O., *Historia del Teatro Argentino en las Provincias – Volumen I*, Colección Instituto Nacional del Teatro, Galerna/Instituto Nacional del Teatro, Buenos Aires, pp. 257-290.

————— (2007) "Mendoza (1939-1960)" en Pellettieri, O., *Historia del Teatro Argentino en las Provincias Volumen II*, Colección Instituto Nacional del Teatro, Galerna/Instituto Nacional del Teatro, Buenos Aires. pp. 237-296.

**Obarrio, E.** (1998) *Teatro Fray Mocho. 1950-1962. Historia de una quimera emprendida*. Instituto Nacional del Teatro, Colección: Homenaje al Teatro Argentino, Buenos Aires.

**Ordaz, L.** (1999) *Historia del teatro argentino. Desde los orígenes hasta la actualidad*. Instituto Nacional del Teatro, Talleres gráficos Mario Sily y Asociados, Buenos Aires. p. 337.

**Ortega, A. G.** (2005) "Una visión desde la voz. Método de entrenamiento de Tadashi Suzuki" en *La Voz - Cuadernos del Picadero N° 6*, Instituto Nacional del Teatro, Buenos Aires. pp. 15-18.

**Pavis, P.** (1998) *Diccionario de teatro. Dramaturgia, estética, semiología*, Paidós, Barcelona.

**Pellettieri, O.** (2001) (Director) *Historia del Teatro Argentino en Buenos Aires. El teatro actual (1976-1998)* Volumen V, Galerna/Facultad de Filosofía y Letras (UBA), Buenos Aires.

————— (2003) (Director) *Historia del Teatro Argentino en Buenos Aires. La segunda modernidad (1949-1976)* Volumen IV, Galerna/Facultad de Filosofía y Letras (UBA), Buenos Aires.

————— (2008) *El sainete y el grotesco criollo: del autor al actor*, Galerna, Buenos Aires.

————— (2006) (Comp.) *Historia del Teatro Argentino en las Provincias., Tomo I y II*, Colección Instituto Nacional del Teatro, Galerna/Instituto Nacional del Teatro, Buenos Aires.

**Pérez Fuentes, V.** "El Roy Hart Theatre y la producción vocal en el teatro moderno". Ángel Berenguer Castellary (dir.). Tesis doctoral. Universidad de Alcalá. Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Filología, Alcalá, 2007.

**Podestá, J. J.** (2003) *Medio siglo de farándula: memorias de José J. Podestá*, Galerna, Buenos Aires.

**Quírico, S.** (2004) "La Escucha y la voz en el teatro: identidad personal, identidad profesional" en *Otra Boca*, Revista del Departamento de Teatro de la Facultad de Artes de la UNT, Año 1, N° 1, Tucumán, Argentina, pp. 32-33.

————— (2005) "La voz sin cadenas" en *La Voz - Cuadernos del Picadero N° 6*, Instituto Nacional del Teatro, Buenos Aires. pp. 11-14.

**Ramacharaka, Y.** (1995) *El arte de la respiración*, CS Ediciones, Buenos Aires.

**Roca, C.** (1998) *Hedy Crilla. La palabra en acción*, Instituto Nacional del Teatro, Colección: Homenaje al Teatro Argentino, Buenos Aires.

————— (2000) *Días de teatro: Hedy Crilla*, Alianza, Buenos Aires.

**Rodrigo, M. J.; Rodríguez, A. y Marrero, J.** (1993) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*, Visor, Madrid.

**Romero, L. A.** (2001) *Breve historia contemporánea de la Argentina*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

**Rosenzvaig, M. y Caracho, S. M.** (2004) "Charla con Juan Tríbulo. La carrera de teatro de la UNT desde la mirada de uno de sus creadores", en *Otra Boca*, Revista del Departamento de Teatro de la Facultad de Artes de la UNT, Año 1, N° 1, Tucumán, Argentina, pp. 10-19.

**Rosso, M.; Pérez Cubas, G.** (1998) "El teatro en Tandil en la década de los setenta" en *La Escalera – Anuario de la Escuela Superior de Teatro N° 8*, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Arte, Tandil, Buenos Aires. pp. 155-164.

----- (2002) "El entrenamiento del actor en el ámbito universitario" en *La Escalera – Anuario de la Facultad de Arte N° 12*, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Arte, Tandil, Buenos Aires. pp. 211-216.

----- (2003) "La articulación Laban/Stanslavsky aplicada a una experiencia práctica" en *La Escalera – Anuario de la Facultad de Arte N° 13*, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Arte, Tandil, Buenos Aires. pp. 237-248.

**Rudnitzky, E.** (2005) "En el teatro, el músico es una voz más que se escucha" en *La Voz - Cuadernos del Picadero N° 6*, Instituto Nacional del Teatro, Buenos Aires. pp. 29-34.

**Ruiz Lugo, M. – Monroy Bautista, F.** (1994) *Desarrollo profesional de la voz – Entrenamiento y preparación para actores, cantantes, oradores*. Colección Escenología, Grupo Editorial Gaceta S.A., México.

**Rywrant, Y.** (1994) *El método Feldenkrais. El aprendizaje de la técnica*, Paidós, Barcelona.

**Salit, C.** *Procesos de cambio curricular en la Universidad en el contexto histórico-político de reformas educativas de los 90. El caso de la Escuela de Artes de UNC*, Gloria Edelstein (dir). Tesis doctoral. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Córdoba, Argentina, 2006.

**Sánchez Bustos, I.** (1995) *Tratamiento de los problemas de la voz. Nuevos enfoques*. Editorial Cepe, Madrid.  
----- (Coord.) (2003) *La Voz. La técnica y la expresión*, Editorial Paidotribo, Barcelona.

**Sánchez, M.** (2005) "Liberar la voz" en *La Voz - Cuadernos del Picadero N° 6*, Instituto Nacional del Teatro, Buenos Aires. p. 4.

**Sánchez, M. del C.** (2005) "El canto de la tierra" en *La Voz - Cuadernos del Picadero N° 6*, Instituto Nacional del Teatro, Buenos Aires. pp. 24-28.

**Sánchez, M.; Gramajo, C.** (2003) "Liberación de la voz" en *El Peldaño. Cuaderno de Teatrología N° 1-2*, Departamento de Teatro, Facultad de Arte, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Buenos Aires, Agosto. pp. 49-54.

**Sánchez, M.; Gramajo, C.; Valiente, M.** (1995) "La palabra es la escultura del sonido" en *La Escalera – Anuario de la Escuela Superior de Teatro N° 5*, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Arte, Tandil, Buenos Aires. pp. 135-142.

**Santos, S.** (2000) "Brevisima historia de cómo floreció el teatro en el benemérito jardín de la República Argentina", en *Teatro Argentino – Escenas Interiores*, Instituto Nacional del Teatro/Artes del Sur, Buenos Aires. pp. 329-335.

**Sautú, R.** (2004) *El método biográfico*, Lumiere, Buenos Aires.

**Scivetti, A. R. y colaboradores** (1997) *Educación de la voz. Terapia Fonoaudiológica*, Editorial Universitaria Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.

**Scivetti, A. y Garraza, A. M.** (1996) *El fenómeno vocal*, Editorial Universitaria Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.

**Sebreli, J. J.** (1990) "Los años sesenta" en *Todo es Historia, N° 280*, Octubre, Buenos Aires, pp. 90-93.

**Shulman, I.** (1989) "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza. Una perspectiva contemporánea", en Wittrock, M. *La investigación en la enseñanza*, Tomo I, Paidós, Barcelona.

- Sigaud Denhike, E. J.** *Liberación de la voz. El método de Marta Sánchez*, C. Gramajo, J. Triplana (dir.) Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Facultad de Arte, Tandil, Buenos Aires, 2005.
- Spinetto, H.** (1990) "Buenos Aires era un Happening" en *Todo es Historia*, N° 280, Octubre, Buenos Aires, pp. 16-27.
- Tahan, H.** (2000) (Editora) *Teatro Argentino. Escenas Interiores*, Instituto Nacional del Teatro/Artes del Sur, Buenos Aires.
- (2000) "Córdoba. Presencia de Brecht. Las utopías escénicas (1969-1976)" en *Teatro Argentino. Escenas Interiores*, Instituto Nacional del Teatro/Artes del Sur, Buenos Aires, pp. 101-122.
- (2000) "Escenas Interiores. Reinterpretar lo propio" en *Teatro Argentino. Escenas Interiores*, Instituto Nacional del Teatro/Artes del Sur, Buenos Aires, p. IX
- Todorov, T., Focrouelle, B., y Legros, R.** (2006) *El nacimiento del individuo en el arte*, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.
- Tolmacheva, G.** (1992) *Creadores del teatro moderno. Los grandes directores de los siglos XIX y XX*, Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.
- Trastoy, B.; Zayas de Lima, P.** (2006) *Lenguajes Escénicos*, Prometeo Libros, Buenos Aires.
- Tríbullo, J.** (2004) "Fundamentos para la reapertura de un Teatro Universitario" en *Otra Boca* Revista del Departamento de Teatro de la Facultad de Artes de la UNT, Año 1 – N° 1, Tucumán, Argentina. pp. 34-45.
- (2005) "Tucumán (1873-1958)", en Pelletieri, O., *Historia del Teatro Argentino en las Provincias – Volumen I*, Colección Instituto Nacional del Teatro, Galerna/Instituto Nacional del Teatro, Buenos Aires. pp. 495-550.
- (2006) *Stanislavski- Strasberg. Mi experiencia de actor con la emoción en escena*, Atuel/Universidad Nacional de Tucumán, Buenos Aires.
- (2007) "Tucumán (1959-1976)" en Pelletieri, O., *Historia del Teatro Argentino en las Provincias Volumen II*, Colección Instituto Nacional del Teatro, Galerna/Instituto Nacional del Teatro, Buenos Aires. pp. 525-569.
- Valenzuela, J. L.** (2000) *Antropología teatral y acciones física. Notas para un entrenamiento del actor*, Instituto Nacional del Teatro, Colección: El país teatral, Serie: Estudios Teatrales, Buenos Aires.
- Valiente, M.** (1997) "Un viejo compañero se transforma y sale a escena. Acerca de la preparación vocal en el actor." en *La Escalera – Anuario de la Escuela Superior de Teatro N° 7*, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Arte, Tandil, Buenos Aires. pp. 189-198.
- (1999) "Apuntes para la construcción de un modelo vocal en la praxis del actor." en *La Escalera – Anuario de la Escuela Superior de Teatro N° 9*, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Arte, Tandil, Buenos Aires. pp. 117-124.
- (2000) "Desde Pepino, una mirada hacia la construcción del dialecto" en *La Escalera – Anuario de la Escuela Superior de Teatro N° 10*, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Arte, Tandil, Buenos Aires. pp. 135-142.
- (2001) "Voces de Babilonia. Una experiencia de construcción vocal de los personajes de la obra teatral Babilonia." en *La Escalera – Anuario de la Escuela Superior de Teatro N° 11*, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Arte, Tandil, Buenos Aires. pp. 101-106.
- (2002) "Un intento de organicidad en la entonación" en *La Escalera – Anuario de la Facultad de Arte N° 12*, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Arte, Tandil, Buenos Aires. pp. 227-235.
- (2003) "¡Ordénate voz!" en *El Peldaño. Cuaderno de Teatología N° 1-2*, Departamento de Teatro, Facultad de Arte, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Buenos Aires, Agosto. pp. 100-105.

- (2003) "Cuerpo y expresión oral. De la producción del sonido a su aplicación artística" en *El Peldaño. Cuaderno de Teatrología N° 1-2*, Departamento de Teatro, Facultad de Arte, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Buenos Aires, Agosto. pp. 55-61.
- (2004) "Disecionando la dicción" en *El Peldaño. Cuaderno de Teatrología N° 3*, Departamento de Teatro, Facultad de Arte, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Buenos Aires, Agosto. pp. 16-20.
- (2004) "La escena como espacio para clarificar la elocución" en *La Escalera – Anuario de la Facultad de Arte N° 14*, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Arte, Tandil, Buenos Aires. pp. 157-162.
- (2005) "Algunas consideraciones técnico-vocales en el marco de la práctica escénica como laboratorio vocal" en *La Escalera – Anuario de la Facultad de Arte N° 15*, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Arte, Tandil, Buenos Aires. pp. 151-158.
- (2007) "Dos poéticas dos voces: notas sobre la sistematización vocal en el proceso de ensayos de "Cumbia Morena Cumbia" de Mauricio Kartun" en *El Peldaño. Cuaderno de Teatrología N° 6*, Departamento de Teatro, Facultad de Arte, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Buenos Aires, Septiembre. pp. 25-29
- (1997) *Los Sonidos Interiores, contribuciones teórico-metodológicas para una preparación vocal del actor*, L. Iriondo (dir.) Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Facultad de Arte, Tandil, Buenos Aires, 1997.

**Valiente, M.; Gramajo, C.; Stancanelli, P.** (1998) "Aquellos recuerdos que conmueven el alma" en *La Escalera – Anuario de la Escuela Superior de Teatro N° 8*, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Arte, Tandil, Buenos Aires. pp. 71-78.

**Valiente, M.; Iriondo, L.** (2006) "Antes de oír las voces, algunas palabras aclaratorias. Fuerte Cumbias, Leves Morenas. Un intento de experimentación vocal en la puesta en acto de dos piezas teatrales" en *El Peldaño. Cuaderno de Teatrología N° 5*, Departamento de Teatro, Facultad de Arte, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Buenos Aires, Junio. pp. 19-21.

**Valiente, M.; Maidana, R.** (2003) "Proyecto de investigación *Sistematización de una técnica vocal para actores. Fundamentos y conclusiones*" en *La Escalera – Anuario de la Facultad de Arte N° 13*, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Arte, Tandil, Buenos Aires. pp. 227-236.

**Valiente, M.; Maidana, R.** (2005) "La práctica escénica como laboratorio vocal." en *El Peldaño. Cuaderno de Teatrología N° 4*, Departamento de Teatro, Facultad de Arte, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Buenos Aires, Junio. pp. 11-15.

**Valles, M.** (1999) *Técnicas cualitativas de Investigación Social*, Síntesis, Madrid.

**Varley, J.** (2005) "El eco del silencio" en *La Voz - Cuadernos del Picadero N° 6*, Instituto Nacional del Teatro, Buenos Aires. p. 19-23.

**Villa, M. J.** (2000) "*La Comedia Cordobesa desde la mirada de Raúl Brambilla*" en *Teatro Argentino. Escenas Interiores*, Instituto Nacional del Teatro/Artes del Sur, Buenos Aires. pp. 61-73.

**Villegas, S.** (2000) "Córdoba. Una teatralidad nacida en los sesenta" en *Teatro Argentino. Escenas Interiores*, Instituto Nacional del Teatro/Artes del Sur, Buenos Aires. pp. 75-100.

**Villegas, S. y Roca, C.** (1998) "Apuntes preliminares para una historia de la Escuela de Artes de la UNC", Apuntes Fomec, Mimeo, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.

**Wainerman, C y Sautú, R.** (2004) *La trastienda de la investigación*, Lumiere, Buenos Aires.

**Weller, S.** (2000) *Respirar bien para vivir mejor*, Ediciones Oniro, Barcelona.

**Wilfart, S.** (1999) *Encuentra tu propia voz. La voz como instrumento para tu desarrollo personal*, Traducción: Teresa Clavel, Edit. Urano, Barcelona.

**Entrevistas:**

**Quírico, Silvia;** 5 de junio de 2008. San Miguel de Tucumán, Tucumán. Argentina.

**Luna, Silvia;** 25 de junio de 2008, Mendoza, Mendoza. Argentina.

**Ortega, Ana Gloria;** 25 de junio de 2008, Mendoza, Mendoza. Argentina.

**Barg de Zirulnik, Silvia;** 25 de junio de 2008, Mendoza, Mendoza. Argentina.

**Rojo, Oscar;** Córdoba, 24 de junio de 2008, Córdoba. Argentina.

**Formento, Evert;** 23 de junio de 2008, Córdoba. Argentina.

**Bustos, Javier;** 23 de junio de 2008, Córdoba. Argentina.

**Catalano, Carlos;** 18 de enero de 2007, Tandil, Buenos Aires. Argentina

**Cotarello de Sánchez,** 5 de marzo de 2007, Marta; Tandil, Buenos Aires. Argentina.



ISBN 978-631-00-8430-5



9 786310 084305