

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE ARTES ESCÉNICAS



Los complementos en la formación del actor: el caso de los primeros dos años
de la Facultad de Artes Escénicas de la PUCP

TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE
LICENCIADO EN TEATRO

AUTOR

Mario Alonso Gaviria Cabrera

ASESOR:

Alberto Isola de Lavalle

Lima, 2018

Resumen:

Junto con la primera Facultad de Artes Escénicas (FARES) del Perú, situada en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), se avista una primera propuesta de carácter universitario sobre cómo debería formarse a un actor o actriz. La base de esta propuesta es el Sistema Stanislavsky de actuación junto con otros cursos prácticos complementarios. Sin embargo, con la primera promoción de alumnos a puertas de su graduación, a través de observación sobre cómo se vienen concatenando las materias y propuestas curriculares en la práctica: se puede visibilizar algunos de los principales problemas en su planteamiento actual. Se centran, en cómo es que los cursos complementarios (música, entrenamiento corporal, entrenamiento vocal, etc.) están siendo comprendidos, aprendidos y aprehendidos por los alumnos. Frente a esta cuestión se formulará un diagnóstico sobre la actual propuesta y se propondrá una posible solución: un espacio de integración de dichos contenidos para los alumnos. Debido a que la facultad propone que durante los primeros dos años se enseña la base de su formación actoral, y con miras hacia una investigación concisa y puntual, esta se centrará en esos primeros dos años.

Palabras clave: formación actoral, pedagogía teatral, actuación, Stanislavsky, teatro

Índice:

1. Tema.....	p. 4
1.1. Presentación del tema.....	p. 4
1.2. Justificación/Fundamentación.....	p. 8
1.3. Motivación Personal.....	p. 11
2. Preguntas de investigación, hipótesis y objetivos.....	p. 13
2.1. Preguntas.....	p. 13
2.2. Hipótesis.....	p. 14
2.3. Objetivos.....	p. 16
3. Estado de la cuestión.....	p. 17
4. Marco Conceptual.....	p. 24
4.1. El Sistema Stanislavsky.....	p. 24
4.2. Miedo y bloqueo del actor.....	p. 32
4.3. Soundpainting.....	p. 33
4.3.1 Soundpainting: Un lenguaje, no un estilo de actuación.....	p. 37
5. Diseño metodológico.....	p. 39
5.1. Diagnóstico.....	p. 39
5.1.1 Plan de estudios.....	p. 39
5.1.2 Entrevistas a docentes.....	p. 41
5.1.3 Encuesta a alumnxs de la carrera de actuación.....	p. 43
5.2. Variables e indicadores.....	p. 49
5.3. Laboratorio.....	p. 50
5.3.1. Nombre.....	p. 50
5.3.2. Dirigido a.....	p. 50
5.3.3. Participaron.....	p. 50

5.3.4. Objetivos.....	p. 50
5.3.5. Módulos.....	p. 51
5.3.5.1. Sesiones 1-4.....	p. 51
5.3.5.2. Sesiones 5-10.....	p. 51
5.4. Instrumentos para el registro de la información.....	p. 52
5.4.1. Preguntas de la entrevista a docentes.....	p. 52
5.4.2. Preguntas encuesta a alumnxs de actuación de FARES – PUCP.....	p. 52
5.4.3. Preguntas de la entrevista a talleristas.....	p. 53
6. Capítulo 1: Descripción del laboratorio.....	p. 53
6.1. Informe de avance del laboratorio.....	p. 53
6.1.1. Sesión 1.....	p. 54
6.1.2. Sesión 2.....	p. 56
6.1.3. Sesión 3.....	p. 57
6.1.4. Sesión 4.....	p. 59
6.1.5. Sesión 5.....	p. 61
6.1.6. Sesión 6.....	p. 63
6.1.7. Sesión 7.....	p. 64
6.1.8. Sesión 8.....	p. 65
6.1.9. Sesión 9.....	p. 65
6.1.10. Sesión 10.....	p. 66
7. Capítulo 2: Reflexión.....	p. 67
8. Capítulo 3: Conclusiones.....	p. 74
8.1. Recomendaciones.....	p. 75
Referencias bibliográficas.....	p. 78
ANEXOS.....	p. 80

1. Tema:

La integración de los cursos prácticos (actuación, música, entrenamiento vocal y corporal) en la formación actoral de la Facultad de Artes Escénicas (FARES) de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP): El caso de los primeros dos años del plan de estudios de la carrera de Teatro: Actuación.

Presentación del tema

El tema alrededor del cual gira esta investigación es el planteamiento de los cursos prácticos para la formación del actor que plantea la FARES – PUCP. La investigación toma el método Stanislavsky de actuación como principal referente del trabajo del actor, debido a que este es el elegido como medio de formación que la PUCP presenta para formar a sus actores. En el plan de estudios que propone la carrera de actuación, el proceso del aprendizaje de los alumnos sobre el método Stanislavsky y cómo funciona está circunscrito específicamente a los primeros dos años de estudios, por lo que la presente investigación se centrará en estos.

Durante los primeros cuatro semestres se estudian, como cursos centrales de la currícula, los cursos de: Introducción a la actuación 1, Introducción a la actuación 2, Actuación 1 y Actuación 2, respectivamente. El objetivo de esta sucesión de cursos es enseñarle a la actriz/actor el método Stanislavsky de actuación. Se menciona, en el plan de estudios, acerca del primero de los cursos, el trabajo de herramientas pre-actorales o pre-expresivas que tienen como objetivo preparar al actor para que tenga mayores posibilidades a la hora de realizar su trabajo. Es decir, que toma como piedra angular la necesidad de que el actor en formación obtenga herramientas previamente al uso de un método de actuación en cuestión. Luego, durante el

segundo ciclo, el curso central de actuación está enfocado en el trabajo del actor sobre el concepto de la acción, elemento central del ‘sistema de acciones físicas’ que plantea Stanislavsky. Asimismo, se incluye en esta sumilla el trabajo con la palabra como vehículo de dicha acción y su organicidad (para fines prácticos de la presente investigación entenderemos ‘organicidad’ como algo ‘semejante a la realidad cotidiana’). Es en este momento en el que se presentan dos elementos importantes y fundamentales del sistema Stanislavsky. En años anteriores se dividía el trabajo de “la acción” y el de “la palabra” en los primeros dos ciclos. Ahora, este cambio obliga al alumno a adquirirlos en un mismo semestre. En el curso de Actuación 1 lo único que se especifica en la sumilla es el trabajo de la acción en la creación de un personaje, y finalmente Actuación 2 es el último curso planteado como formación actoral, y está ligado al trabajo de elementos escénicos, en otras palabras: el último curso que se preocupa por enseñar al actor a, valga la redundancia, actuar. El tema central de este curso es la creación de una ‘escena’, unidad mínima y fundamental de una obra de teatro tradicional. Se menciona en la sumilla, por primera vez, el trabajo de mesa que es imprescindible en el sistema Stanislavsky, ya que en este ciclo se trabaja más el análisis del texto dramático que será representado.

Estos cursos centrales se ven complementados por otros cursos prácticos como: Música 1 y 2 durante el primer año y Entrenamiento vocal y corporal 1, 2, 3 y 4 a lo largo de los cuatro semestres respectivamente. El objetivo de estos cursos es trabajar los otros aspectos, también importantes, del trabajo del actor que propone Stanislavsky, de modo que complementen su labor actoral. Sin embargo, partiendo de la experiencia propia, luego de haber cursado aquel planteamiento de cursos, el haber tenido conversaciones con compañerxs y, finalmente, haber hecho un trabajo preliminar a esta investigación, la presente postula que pueden existir ciertas

falencias en la ejecución de este planteamiento. Siendo la principal la desarticulación (falta de integración) de las materias trabajadas en dichos cursos prácticos; sobre este punto de partida se hará un primer diagnóstico. Este girará en torno a observar y analizar el plan de estudios de la carrera de actuación de FARES, contrastar esto con entrevistas a los profesores de la facultad que son quienes ejecutan dicho plan, y finalmente se recibirá, por medio de encuestas, el punto de vista de los estudiantes de la carrera. La hipótesis de este diagnóstico postula, entre otros aspectos, que ningún profesor explica cómo es que estos elementos se complementan unos con otros en el quehacer actoral; en consecuencia uno, como estudiante, no acaba de comprender qué debe aprehender, o qué le servirá para cuando se gradúe. Se percibe como si se diese por sentado, pero hace falta una mejor explicación para generar un sistema articulado de herramientas de trabajo, y así fomentar a que cada alumna genere el suyo a lo largo de sus años en la facultad. Por otra parte, tampoco hay espacio alguno en las clases prácticas - durante la carrera - para que la alumna o alumno pueda poner a prueba estas herramientas recién adquiridas, ver el potencial que tiene cada uno con lo que está estudiando y finalmente entender cómo utilizarlo para trabajar. En otras palabras, tener la posibilidad de hacer para entender.

Esto último es importante porque el proceso de formación acaba por convertirse en una búsqueda de resultados para los exámenes en lugar de un aprendizaje de una técnica personal para actuar, y esto pone en riesgo el proceso individual de cada alumna/o.

Debido a que es necesario enfocar la investigación en un punto, se ha optado por que, al plan de estudios presentar los primeros dos años de formación como la base de aprendizaje de la técnica, es dentro de ese rango en el que se podría identificar este problema, e intentar solucionarlo en caso existiese. Por lo tanto, la investigación será

realizada con alumnos que estén en su tercer año de formación, asegurando así que ya hayan pasado por los primeros dos años expuestos previamente. De este modo se buscará identificar todo síntoma negativo que nazca a partir de la integración o falta de integración en los cursos prácticos planteados en esos primeros años. Algunos ejemplos de estos síntomas podrían ser el constante miedo al fracaso, la inseguridad, ansiedad, entre otras posibilidades que se buscará identificar con los alumnos que accedan a formar parte de la investigación.

Frente al problema de integración entre cursos, además del diagnóstico a través de análisis, la presente investigación propone una herramienta, como alternativa posible, que busca ayudar a diagnosticar, y al mismo tiempo proponer una posibilidad para que haya una mejor asimilación de herramientas prácticas (integración), en caso sea necesario. Esta alternativa es el lenguaje del *soundpainting*. El *soundpainting* es un lenguaje de señas que se encarga de dirigir a artistas de cualquier formación en tiempo real. Esto le permite a una persona, un director –o *soundpainter*- dirigir y componer en vivo.

En ese sentido, el lenguaje funciona como un punto de encuentro para todas las disciplinas artísticas, y por ende cualquier tipo de herramienta complementaria a la actuación es bienvenida. Es desde esta perspectiva que dicha herramienta podría convertirse en una posible solución, un lenguaje que genera un espacio apto para que el actor o actriz que viene recibiendo una formación tanto en actuación como entrenamiento corporal, vocal, música, etc. pueda sentirse libre de explorar y utilizar todas estas herramientas a favor de la construcción escénica que acabaría de completarse con el componente actoral, que también se haría presente.

Con miras a esclarecer el panorama, cabe mencionar que el *soundpainting* no es una técnica o herramienta ligada a la improvisación. Sin embargo, es necesario que el artista esté dispuesto a utilizar algo de improvisación para responder a ciertos comandos. Frente a esto, que podría ser algo que genere conflicto en los actores, es necesario recordar que la improvisación también está circunscrita a la actuación. Es decir, así como existe la ‘improvisación teatral’ como técnica escénica en sí misma, la actuación tiene un componente innegable de improvisación también. De hecho, a lo largo de nuestra formación – en los cursos prácticos complementarios, por ejemplo- distintos maestros nos harán realizar ejercicios de “exploración”, pero basta con observar la dinámica un poco, y lo que piden es que usemos la improvisación, ya que en estos ejercicios el actor es completamente libre de trabajar, crear material, fijar alguno, descartar otro, etc. Por lo tanto, teniendo en cuenta esto último, el *soundpainting* no tiene ningún inconveniente al trabajar con actores. Además, es un lenguaje que utiliza únicamente las herramientas que el artista contenga para trabajar. Finalmente, en cuanto a organización se refiere, el *soundpainting* contiene un aspecto muy importante, pues al ser un lenguaje de señas posee una sintaxis clara y simple, que le podría permitir al alumno tener una guía mental de organización de su material de trabajo. El *soundpainting* los podría ayudar a ordenarse a tal punto de hasta poder recuperar conocimiento, o material olvidado de cursos pasados, por ejemplo. En caso esto ocurriera, sería tan solo una de las posibles soluciones, teniendo siempre en cuenta que lo más importante es ayudar al alumno a través de detectar dichas falencias y trabajarlas en espacios que podrían ser de distintas índoles y naturalezas.

Justificación / Fundamentación:

Existen varias razones, de distinta índole, por las que la presente investigación es relevante para el mundo del teatro. Una de ellas es que quien realiza la presente investigación ha sido formado en la FARES-PUCP, donde ha podido recibir de primera mano la formación de los cursos de actuación y su interrelación con los cursos complementarios. En ese proceso comenzó el cuestionamiento de por qué se sentían tres materias diferentes de trabajo la voz, el cuerpo y la actuación. A partir de ese momento, ha podido observar y percibir de primera mano una desorganización y desconexión entre los contenidos de, incluso, los cursos de un mismo ciclo, y a lo largo de la formación. Mediante esta investigación busca generar un precedente a partir del cual se ponga mayor énfasis en cómo se está formando a un actor o actriz para que pueda realizar óptimamente su trabajo al graduarse.

Paralelamente a esto, otra razón por la que esta investigación es relevante, es que mediante la observación del trabajo de los compañeros y compañeras se puede visualizar que este suele estar lleno de comentarios negativos sobre el trabajo de uno mismo (cada actor o actriz hablando de sí mismo), rasgo que tiende a reflejar una insatisfacción, una inseguridad, o quizás una necesidad de aprobación externa. En ese sentido, la presente investigación busca revelar el por qué y buscar una forma de ayudar a aquel actor o actriz en dicha situación.

La importancia en la posibilidad del uso del lenguaje del *soundpainting* es que ya existen experiencias de trabajo con actores y actrices donde se pudo observar que existían distintas trabas al momento de abordar el quehacer escénico, tanto en ensayos como durante las funciones (se podría hablar de ‘bloqueos’, ‘miedos’, ‘nervios’, ‘insatisfacciones’, etc.). Debido a ello es una oportunidad propicia para sistematizar algunos de los rasgos y problemas que podrían presentar actores y actrices, tomando como ventaja el hecho de que aún están en formación.

Es por ello que la relevancia de este análisis radica en que le permitirá al alumno, futuro alumno, actor en formación, docente y a cualquiera interesadx en la formación del actor, el realizar un primer diagnóstico de cómo se está planteando este proceso pedagógico en el método de actuación más enseñado y utilizado del país, mediante una herramienta que, al mismo tiempo, deberá estar cumpliendo el rol de ayudar a complementar dicha formación. La idea es realizar un estudio crítico observando qué elementos favorecen el desempeño de los alumnos, qué herramientas están logrando asir, cuáles están dejando ir en el camino, y cómo optimizar el planteamiento de todo aquello. En consecuencia se puede hablar de una optimización de la enseñanza subsanando las falencias detectadas (en caso existan), o implementando algún espacio –dígase curso- donde se trabaje con el alumno para asegurar que el uso de las herramientas haya sido interiorizado. A partir de todo ello, entendemos que esta investigación favorecerá a todo aquel que esté relacionado con la técnica, el oficio, la investigación y la pedagogía teatral.

En cuanto al trabajo de campo se refiere, se planteará un laboratorio de investigación denominado ‘Integra’ utilizando el *soundpainting*. El *soundpainting* es un lenguaje multidisciplinario de señas creado en la década de los 70’s por el músico y compositor estadounidense Walter Thompson, cuyo objetivo no es la comunicación cotidiana no-verbal, sino la composición escénica en tiempo real. Este puede ser aplicado a cualquier quehacer artístico escénico, y, por lo tanto, actoral. Debido a que es una herramienta nueva, también cumplirá la función de problematizar la situación del actor, generando así un incentivo para el trabajo, y adicionalmente detectando cualquier síntoma problemático que su formación conlleve.

Por otra parte, este lenguaje tiene algunas décadas de recorrido en el ámbito escénico mundial, y, de cierta forma, es producto de la evolución constante de la concepción de teatro, o de las artes escénicas en general, razón por la cual es traerlo a colación en el marco de análisis de la pedagogía actoral en el Perú. En nuestro país suele enseñarse la actuación a partir de Stanislavsky, pero el aporte que puede traer el *soundpainting* al debate podría ser sumamente interesante, ya que, en la praxis, comparten un espacio en común –el escenario- donde cualquier actor o actriz, sin importar su formación, debería poder trabajar del modo que le plazca.

Por lo tanto, es una oportunidad de enriquecer la propuesta formativa de la FARES – PUCP para abrir las posibilidades de desenvolvimiento de la actriz o actor mediante el uso de las herramientas escénicas que se le han venido ofreciendo, ampliando así sus posibilidades de desenvolvimiento escénico profesional. Es decir que, las herramientas que se le han otorgado al actor en su formación, deberían ser suficientes para su trabajo, y es justamente aquello lo que quiere fomentar la presente investigación, ya que de lo contrario se le estaría formando profesionalmente para un oficio que no será equivalente al que tendrá que realizar durante su vida profesional.

Motivación personal

La principal motivación para realizar esta investigación es el interés del investigador, desde su lugar como actor, en la formación de los actores y la pedagogía teatral. Desde los inicios de la carrera ha sido un foco de interés, comenzando por observar el plan de estudios, pasar por el proceso de experimentarlo y, finalmente a puertas de la graduación, cuestionarlo e intentar optimizarlo. Además, es imperativo comenzar a investigar sobre cómo se está formando a los actores y actrices mediante una educación universitaria, ya que al ser la PUCP la primera universidad con esta

carrera, existe una necesidad en que el método de enseñanza y trabajo que postula y sostiene se refuerce y optimice para futuras generaciones de artistas.

Por otra parte, ya que el investigador lleva alrededor de tres años trabajando con el lenguaje del *soundpainting* y es el único certificado del país en este lenguaje a nivel mundial. Durante esos años ha tenido experiencias en las que el trabajo ha sido interrumpido o dificultado. En estos casos fue debido, en su mayoría, a actrices o actores. Quien realiza esta investigación ha trabajado con, aproximadamente, veinte actores y actrices usando *soundpainting* de forma profesional. De ese total, el cien por ciento fueron formados con el sistema Stanislavsky de actuación, y la gran mayoría ha presentado problemas y obstáculos similares. En muchos casos han verbalizado sentir algún tipo de bloqueo, miedo, nervios, entre otras palabras, a la hora de trabajar en el montaje, tanto durante los ensayos, como antes y después de las funciones. Esto ha generado un fuerte impulso a querer investigar y buscar mitigar algunos aparentemente recurrentes problemas para liberar el trabajo de dichos artistas.

Finalmente, aterrizando sobre la enseñanza en cuanto a la FARES-PUCP se refiere, también ha tenido la posibilidad de observar el proceso de sus compañeros de clase durante estos años de formación, donde constantemente aparecen manifestaciones verbales de miedo, insatisfacción, bloqueo, frustración, ansiedad, etc. Por lo tanto, se puede inferir que existen puntos negativos con respecto al aprendizaje, que, en el más positivo de los casos, podrían tratarse con mayor asertividad. Sin embargo, teniendo en cuenta que el miedo es natural en el ser humano, es importante señalar que se convierte en un problema en el momento en el que este domina o interfiere con nuestro trabajo, afectando el desempeño profesional.

Por último, desde una perspectiva personal del investigador, como actor formado en FARES - PUCP, he podido percibir desorganización y desconexión entre los contenidos de dicha formación, ya que los cursos prácticos complementarios son materias que –efectivamente- se relacionan al trabajo del actor, pero el por qué y el cómo se presentan han sido preguntas que he respondido de manera personal con el tiempo y, a menudo, en espacios externos a la formación de la facultad.

Las primeras sospechas de falta de integración en el plan de estudios tienen que ver con la falta de comunicación entre los/las docentes de los cursos prácticos, así como la falta de un espacio de exploración y trabajo sobre las herramientas aprendidas en cada curso. Esto se ha podido comprobar en el trabajo previo a esta investigación, donde se reunió a un grupo de alrededor de siete alumnas y alumnos que estén cursando su tercer año y se inició la exploración de estas interrogantes sobre la formación mediante el uso del *soundpainting* con respuestas muy positivas tanto de diagnóstico como en la búsqueda de una posible solución.

2. Preguntas de investigación, hipótesis y objetivos

Preguntas de investigación

- Principal

¿De qué manera se integran los cursos prácticos propuestos durante los primeros dos años de la formación en la carrera de Teatro: Actuación en la FARES – PUCP?

- Secundarias

¿Cómo, el trabajo con el *soundpainting*, afecta la asimilación de herramientas (actuación, música, entrenamiento corporal y entrenamiento vocal) en la formación del actor/actriz?

¿De qué manera la individualidad de cada alumno (personalidad, nervios, estado emocional, etc.) se refleja en el trabajo con las herramientas escénicas aprendidas?

Hipótesis

Los cursos prácticos, durante los primeros dos años de formación en la carrera de actuación en FARES – PUCP, se relacionan de forma errática. El plan de estudios plantea una base de actuación con complementos en el trabajo de voz, música y cuerpo que el alumno o alumna no acaba de asimilar de manera práctica en el trabajo a lo largo de su formación. Es decir, en la praxis, el plan de estudios no presenta una suficiente integración para que los estudiantes puedan usar todas las herramientas que se les brindan con seguridad y de manera efectiva.

El enfoque está principalmente en los dos primeros años de formación debido a que es durante ese periodo de tiempo en el que se plantea la formación central de los alumnos en la técnica de actuación. En ese proceso se plantean cursos prácticos que deben complementar la formación brindando herramientas escénicas que enriquezcan las posibilidades del actor o actriz en formación. Por lo tanto, es un factor importante tener en cuenta que la FARES – PUCP plantea el recorrido pedagógico de los alumnos para el entendimiento y aplicación de una manera de trabajar. Los cursos prácticos complementarios son los de Música y Entrenamiento vocal y corporal.

durante los primeros dos años a tres. Es pertinente mencionar que al ser la formación de la FARES – PUCP basada en el sistema Stanislavsky de actuación, es desde ahí que se plantea que el cuerpo del actor debe estar bajo su absoluto control para poder transformarse en lo que sea necesario; y también menciona la importancia del trabajo vocal y musical, ya que tanto la voz como el cuerpo y la música son parte de las posibilidades para transformarse en escena. Sin embargo, no se percibe una coordinación de parte de los profesores y facultad con respecto a que los cursos estén sometidos a una constante retroalimentación o, por lo menos, esporádica. A menudo los profesores o profesoras de los cursos complementarios no parecen estar enterados de lo que se está trabajando en el curso de actuación, por ejemplo. También ha ocurrido que un profesor de actuación debe explicar conceptos que son parte de ciclos anteriores, deduciendo que no han terminado de ser asimilados en el debido momento. Entonces, al tener en cuenta que es un eje importante de la formación, y que aparentemente existen ciertas faltas de asimilación de parte de los alumnos, acaba siendo un objetivo incumplido. Por lo tanto, es difícil que el alumno comprenda la importancia de la relación entre estos elementos complementarios que están ahí para coexistir y retroalimentarse.

En este punto el *soundpainting* puede jugar un rol crucial. Al ser este un lenguaje universal de señas para dirigir a cualquier artista, genera un espacio de trabajo completamente libre en el que el alumno podría explorar y usar las herramientas, que justamente se le están enseñando, en aras a una profundización en su labor como actor o actriz. Asimismo, al ser una herramienta nueva y que demanda de una respuesta inmediata de parte del artista, también tendrá la posibilidad de funcionar como un gatillo para poder trabajar desde lo que cada estudiante tiene dentro de sus posibilidades. En lugar de partir desde un punto racional se parte desde lo que cada

quien traer consigo. Por lo tanto, al haber pasado cursos previos como música, entrenamiento corporal y vocal, es desde aquellos contenidos que los alumnos pueden usar lo aprendido y ponerlo a prueba en un espacio libre, pero al fin y al cabo cien por ciento escénico.

Finalmente, si bien hay que tener en cuenta que la FARES-PUCP propone un plan de estudios donde se complementa la actuación, el problema podría radicar en que quizás esté fallando la ejecución de este. Es importante fomentar la comunicación interna de la facultad, la coordinación dentro de la especialidad, y entre cada uno de los profesores de todos los cursos prácticos, pero también es importante buscar soluciones alternas. Por lo tanto, lo que podría ayudar es un espacio donde el alumno utilice la prueba y error como medio para integrar los conocimientos en el cuerpo y mente de cada concepto y herramienta trabajada.

Objetivos:

Principal:

1. Analizar la integración de los cursos prácticos en la formación actoral planteada por la FARES – PUCP durante los primeros dos años de carrera de Teatro: Actuación.

Específicos:

1. Generar un espacio de exploración y empoderamiento de las herramientas escénicas aprendidas para el alumno.
2. Fomentar la confianza y libertad en el trabajo del alumno en formación con respecto a las herramientas vistas en clase.

3. Analizar la interrelación de los cursos prácticos (actuación – música – entrenamiento vocal y corporal) planteados durante los primeros dos años de la formación actoral en la FARES – PUCP.
4. Probar que el *soundpainting* es un posible medio efectivo para que lxs alumnxs utilicen y asimilen los conocimientos adquiridos en los cursos prácticos durante sus primeros dos años de formación en FARES – PUCP.
5. Generar mayor orden interno (integración) en lo aprendido durante los primeros dos años de formación en actuación en FARES – PUCP.

3. Estado de la cuestión

El campo delimitado de la presente investigación es la formación del actor. Frente a dicho campo el caso específico a analizarse es el de los primeros dos años de formación actoral en la FARES – PUCP. Durante esos dos años se enseña el sistema Stanislavsky de actuación, y la investigación presente tiene como objetivo utilizar el lenguaje multidisciplinario de señas llamado *soundpainting*, tanto para diagnosticar cualquier problema que pueda haber en la formación, como para buscar solucionar o llenar cualquier vacío que se pueda hallar en dicha formación. En el presente estado de la cuestión se apuntará a hacer un mapeo sobre estos tres temas: la formación del actor en la actualidad, el sistema Stanislavsky (qué es, cómo funciona, etc.) y finalmente, el *soundpainting*.

Con respecto a la formación del actor, la teorización es variada. Como punto de inicio es necesario mencionar qué es la formación actoral, también reconocida como “educación teatral”. “pedagogía teatral”, etc. Para ello, Manuel Vieites (2014) menciona en su artículo “Educación Teatral: Una Propuesta de Sistematización” que: “Educar para el teatro implica educar a todas las personas que trabajan en el campo o

se sitúan en él, en procesos diversos que abarcan estudios reglados y oficiales, y estudios igualmente formalizados pero sin validez académica oficial...” (Vieites, 2014: 83). Si bien es una definición un tanto “lógica”, es fundamental dejar en claro que si bien en este caso se habla de una educación para el teatro, y que ello implica a todo aquel que esté involucrado con el teatro, para la presente investigación el foco estará en el trabajo del actor y la formación de este. En un artículo anterior titulado “La Educación Teatral: Nuevos Caminos en Historia de la Educación”, Vieites lo define de una manera parecida:

“... Educación para el teatro, en la que el teatro, como arte y como práctica escénica, es el fin último de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de toda actividad formativa. Educar para el teatro implica educar a todas las personas que trabajan en el campo, en procesos muy heterogéneos y con usuarios muy variados. Hablamos, en consecuencia, de una formación orientada al ejercicio profesional y que conoce momentos diferentes, entre los que cabe señalar, por su dimensión institucional y todo lo que ello implica, la aparición de centros específicos de formación...” (Vieites, 2013: 330).

Lo que considero interesante y relevante de esta última cita a diferencia de la previa, es la mención de los centros específicos de formación, ya que es dentro de esa institución que nace la necesidad de realizar la presente investigación. Lo considero relevante porque la oficialización de una carrera en teatro es algo relativamente nueva, por lo cual aún existen algunos errores que suelen surgir en este camino. Sobre ello, Vieites se pronuncia diciendo que: “...en los niveles superiores la reflexión, cuando existe, se centra mucho más en la dimensión disciplinar de las materias que en las posibilidades de desarrollo de metodologías docentes adecuadas a

los contenidos con los que se ha de trabajar en el aula. Conocer la realidad es el primer paso necesario para su transformación” (Vieites, 2013: 349). Esta cita es clave. Vieites identifica y expone directamente un problema con el que concuerdo: aún en las instituciones donde se enseña de manera formal –profesional- los estudios teatrales, se da el caso de que el enfoque esté más en las materias, es decir en la praxis, en el realizar contenidos y avanzar con ellos. Más no en desarrollar formas para enseñar esos contenidos de la mejor manera. En ello considero que hay un problema, y finalmente añade que lo más importante es poder ver cómo son las cosas en cada contexto, ya que sólo a partir de un diagnóstico, un análisis de cómo se está pensando sobre la educación en la institución a la que uno pertenece, se podrán mejorar los problemas que haya. Luego, finalizando con el punto de vista de este autor, añade algo que me pareció acertado e interesante: “...conocida es la considerable posición refractaria de numerosos profesionales de la enseñanza (teatral) ante las aportaciones de la ciencia pedagógica” (Vieites, 2013: 349). Esto está implicando que quienes hoy en día ejercen la profesión, puede ser que no estén de acuerdo con la formalización de esta a nivel institucional. Este fenómeno considero que sucede, quizás en una mínima medida, en el ámbito limeño, donde la primera facultad que forma actores de profesión tiene tan sólo cinco años de haberse formado oficialmente como tal. Sin embargo, hay otros países donde los problemas son de otro corte. Países donde, si bien aún hay camino por recorrer, la educación teatral tiene más tiempo siendo parte de las instituciones de educación superior.

Sobre esto, una referencia que podemos observar es el caso presentado por Alexei Aravena (2013), actor y profesor de actuación en la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUCC), en su artículo titulado “Percepción Actoral: formación inicial del actor en la Escuela de Teatro de la Pontificia Universidad Católica de Chile”. El

artículo gira en torno al análisis y la trayectoria de un curso del plan de estudios llamado, como el título del artículo lo sugiere, Percepción Actoral. El curso se plantea como una instancia previa a la formación del actor en su oficio de intérprete, ya que plantea otros ejes de trabajo: “En este curso, no se recrea-interpreta sino se manifiesta un mundo dramático de lo social en el aula [...] Se constituye así en la materia prima de un actor que más adelante deberá abordar en profundidad los espacios de ficción” (Aravena, 2013: 7-8). El curso busca adelantarse a la manifestación de algún problema de entendimiento físico o emocional en el joven estudiante. De hecho, se menciona la que el curso nace como una manera de asegurar que el proceso del alumno inicie en una dirección clara que plantea la facultad: “...lo que nuestra unidad académica ha definido como centro fundamental del aprendizaje teatral, donde se manifiestan las grandes interrogantes sobre las líneas directrices en las que se cimienta nuestra escuela y se establece la visión que se ha considerado para articular todo el plan pedagógico posterior” (Aravena, 2013: 2) [El subrayado es mío]. Este último punto refleja la importancia de que un plan de estudios tenga un planeamiento que incluya necesariamente la suposición de escenarios donde el alumno necesite de ayuda para enrumbarse en la dirección que se plantea. En el caso específico de la PUCC, el planteamiento busca ayudar al alumno a relacionarse con su propio cuerpo desde la memoria física y emotiva como una experiencia válida en sí misma, explorar mi cuerpo y mi sensibilidad siempre con miras hacia el reconocimiento del yo (Aravena, 2013).

Hay una diferencia entre este caso de la PUCC y lo que se plantea en la presente investigación con respecto a los puntos a tratar, pero es pertinente señalar que el planteamiento de este curso y su existencia es de suma importancia para esta investigación. El hecho de plantear un curso específicamente con el objetivo de

ayudar al alumno a que se introduzca en el trabajo que le corresponde implica que el alumno debe necesitar de espacios donde pueda ver temas afines a la actuación, sin necesidad de que sean de actuación exactamente. En ese sentido, sobre el curso se menciona: "...se trata de un espacio previo a las técnicas habituales de la interpretación que dice relación con exploraciones corporales, lúdicas, para que el estudiante tome confianza, aprenda a relacionarse con sus compañeros en forma desinhibida y, obviamente, tome conciencia profesional de su propio cuerpo" (Aravena, 2013: 2). Es entonces que se puede comprender que, además de la necesidad de que cada alumno reconozca sus capacidades, hay un enfoque dirigido al apoyo lúdico, a la sociabilización, a que se tome confianza, aspectos que ayudarán a evitar, más adelante, conflictos innecesarios sobre el trabajo.

Este curso que plantea la PUCC se encarga de hacerle recordar al estudiante de actuación que antes del personaje está uno mismo: "Pareciera ser que a medida que el estudiante de actuación y por extensión el actor, aprende y desarrolla su oficio debiera ser menos él mismo y más el personaje, siempre bajo las premisas y coordenadas de una estética escénica, de un texto dramático, de la creación de un mundo ficcional. Sin embargo, se decidió comenzar por lo opuesto..." (Aravena, 2013: 3-4). El artículo analiza un caso muy específico donde se tomaron esas decisiones, como comenzar por lo opuesto o hacer que el curso sea previo a cualquier curso de actuación. Partiendo del hecho de que los problemas no son los mismos, ya que la FARES – PUCP es una facultad recientemente formada y, por lo tanto, sus cimientos y directrices aún no son del todo claros, se deben guardar las distancias. No obstante, reconocer que si en una facultad con mayor trayectoria histórica se identificó un problema en los estudiantes que ingresaban a formarse como actores, y

una manera de solucionar el problema es dictar un curso donde solucionar dichos problemas, la idea de plantear un curso de integración no suena tan fuera de lugar.

Por último, un punto de vista sobre la formación del actor que, personalmente comparto, aparentemente simpatiza con lo que se piensa en la FARES – PUCP, es el de Carlos Osorio. En su artículo “El Entrenamiento como Base de la Formación Actoral” se encarga de destacar la importancia del entrenamiento en la formación de un actor, tanto desde la perspectiva propiamente actoral, o referente a la interpretación, como desde el ámbito físico, vocal y hasta psicofísico. Osorio resalta que es imprescindible en la formación de un actor generar dicho hábito al trabajo de un entrenamiento personal. Lo que me interesa rescatar de esta fuente es su claridad, ya que nuestra facultad (FARES) propone que entrenemos nuestro cuerpo, nuestra voz y nuestras emociones (actuación) por dos años en ámbitos separados, y en cada uno de los espacios designados para cada uno de estos aspectos de nuestro entrenamiento y formación no acaba por estar claro cómo es que se integran. Sin embargo, Osorio menciona:

“... el ejercicio —llevado a cabo literalmente como acción física, vocal o emotiva, tal como lo realizamos— muchas veces es interpretado como ejercicio espiritual o esotérico. En realidad, nuestros ejercicios son un sistema de prácticas que nos sirven para transformar el cuerpo y la voz, y no las formas de pensar o las creencias. Sólo sirven para construir un cuerpo escénico. Con la experiencia aprendí que los ejercicios surgieron como una necesidad, para solucionar problemas inherentes al arte de actuar” (Osorio, 2009: 117).

Luego de leer esta cita puedo comprender la enorme relevancia de tener cursos donde el objetivo sea que el alumno –futuro actor o actriz- entrene distintos aspectos de sí

mismo. No obstante, considero que esta perspectiva no está claramente planteada, y si lo está no está bien comunicada a los alumnos. Osorio agrega: "...cada actor, cada actriz debe tener las condiciones necesarias para poder estar presente en aquello que llamamos escenario, y esto se logra a través de la enseñanza activa de ejercicios corporales, vocales y emotivos, que se constituyen en experiencia teatral"(Osorio, 2009: 117). Esto, además de reforzar el punto anterior, determina en alguna medida la importancia de poder tener diferentes condiciones para trabajar. Diferentes herramientas son las que entran a tallar en la labor del actor, y todas deben cultivarse para el bien común: actuar. En el caso del entrenamiento: "...contribuye a consolidar y proteger su integridad, su capacidad creativa y su formación" (Osorio, 2009: 118), es decir que no solo sirve para actuar, sino que también ayuda al alumno a empoderarse de su técnica. Osorio habla sobre ello diciendo: "El entrenamiento actoral riguroso, consciente, minucioso y detallado es entonces la mejor forma de asumir el arte escénico, la mejor herramienta con la que puede contar un actor para solucionar todos los problemas e incógnitas que se le presentan en el proceso creativo" (Osorio, 2009: 118). Desde un punto de vista personal, considero esto último como una absoluta verdad, una verdad que a veces cuesta poner en palabras y explicar por qué, o cómo, pero que desde la experiencia con el entrenamiento puedo dar fe de que es cierto. Sin embargo, durante los primeros años pude observar a muchos compañeros y compañeras no entender, y por lo tanto estar en desacuerdo con el entrenamiento planteado. Frente a ello es necesario tener alineados todos los principios y objetivos como institución para que la menor cantidad de alumnos sea la que no comprenda, aunque, para finalizar, Osorio dirá que: "...pocos actores pueden vivenciar una experiencia creativa común a partir del entrenamiento, que pueda ser aplicada en los procesos de montaje y de puesta en escena" (Osorio, 2009: 121). Y,

justamente porque esa afirmación es probablemente cierta, como facultad debemos recibir un apoyo más directo y una comunicación más clara sobre por qué los cursos que llevamos son unos y no otros.

4. Marco conceptual

El Sistema Stanislavsky

Konstantin Stanislavsky fue un actor y director ruso que vivió durante la segunda mitad del siglo XIX y la primera del siglo XX (1863 – 1938). Dedicó su vida a la investigación de la interpretación en la técnica actoral, culminando con la formulación de un sistema que lleva su nombre, sobre el que se desarrollará con mayor detalle más adelante. Stanislavsky es considerado el padre del teatro realista del último siglo, o padre del teatro moderno, y la principal razón es la cantidad de reflexión que hizo sobre el tema, permitiéndonos aprender de su proceso de prueba y error en su trabajo con el Teatro de Arte de Moscú. En la mayoría de las escuelas o centros de formación para la actuación en el mundo occidental, enseñar el sistema Stanislavsky es fundamental, y la FARES-PUCP no es una excepción. Es por ello que a continuación se desarrollarán con mayor detenimiento los detalles sobre este sistema de trabajo.

Para la presente investigación es de suma importancia intentar comprender a cabalidad de qué se habla cuando uno se refiere al sistema Stanislavsky, qué ventajas u obstáculos puede aportar a la formación del actor, y a partir de ellos cómo se podría plantear un posible espacio para ayudar al alumno a que evite tener mayores inconvenientes en su proceso de formación.

Por lo tanto, cabe decir que se ha teorizado y analizado muchísimo sobre actuación, técnicas de actuación, teorías sobre la representación, secretos sobre el trabajo del actor, existen tantas maneras de abordar el quehacer actoral como actores. No obstante, el sistema Stanislavsky de actuación, como en la gran mayoría de centros de formación actoral en el país, es el que se enseña en la FARES – PUCP. La forma de enseñarlo es a través de cursos de actuación y otros cursos prácticos como entrenamiento corporal, vocal y música como complementos del primero. Esto se podrá observar más adelante en la presente investigación al ver el plan de estudios de la carrera.

La técnica de actuación conocida como el “Sistema Stanislavsky” es una fórmula para abordar el trabajo del actor. Sin embargo, su origen suele ser algo no enteramente esclarecido debido a cómo se difundió en Norteamérica y, a partir de ahí, Latinoamérica. No hay fuentes fidedignas que aseveren lo que es y lo que no es el sistema Stanislavsky de actuación, y por lo tanto hoy en día se enseña algo que se entiende como tal, mas no es necesariamente lo que Stanislavsky pretendió lograr (D’Angelo & Hewitt, 1932; Knébel, 1996; Marowitz, 2014; Serrano, 2004; Stanislavsky, 1963).

En el libro “An Actor’s Handbook”, una compilación de todos los libros escritos por Stanislavsky (1963), figura como un sistema de trabajo para actores, que les permite crear la imagen de un personaje y encarnarlo en escena (Stanislavsky, 1963: 158-159). Adicionalmente, se describe el uso de este dividiéndolo en tres principios. El primero es que, para ser verdadero, un actor debe poder comportarse en escena cómo se comporta una persona en la vida real; debe poder escuchar y observar en el escenario del mismo modo que lo hace en su cotidiano; y tiene que creer en todo o

que está sucediendo en escena en relación con la obra (Stanislavsky, 1963: 158-159). Luego, el actor debe, en simultáneo, realizar acciones físicas (hacer cosas en escena: tejer, lavar platos, etc.) y tener motivaciones psicológicas (querer escapar, querer declararle su amor a alguien, etc.), ya que la unión de estas dos es la que genera una acción orgánica en el escenario. Una acción orgánica es lo que se conoce como una actuación “verdadera”, mejor denominada como “verosímil”. Stanislavsky sugiere preguntarse qué es lo que uno haría en la situación del personaje, descubrir las razones que justifiquen las acciones de este y, finalmente, actuar de modo tal, que no se pueda diferenciar dónde están las experiencias del actor y dónde las del personaje (Stanislavsky, 1963: 159). Finalmente, el último principio define un importante concepto: la acción orgánica verdadera. Ésta se resume en que el actor debe lograr un estado creativo que logre hacer que la acción (lo que quiere el personaje en la obra y escena), y emoción resulten de manera natural en escena (Stanislavsky, 1963: 159). Por lo tanto, es seguro concluir que el objetivo de estas proposiciones y el sistema de actuación propuesto por Stanislavsky es conseguir actuaciones verosímiles en escena al punto de que parezcan la realidad.

Marowitz (2014), en su artículo “Getting Stanislavsky Wrong”, nos da una definición más actualizada de lo que se conoce como el sistema Stanislavsky de actuación hoy en día; él afirma que la práctica más utilizada por estudiantes y actores profesionales es la formulación de “acciones”. Esto se refiere a las decisiones (incluso antes de ensayar de manera práctica) que debe tomar el actor sobre lo que motiva al personaje de manera central, a lo largo de la obra, y en particular, durante cada escena (Marowitz, 2014: 210-211). Este sistema basado en la formulación de acciones es el que se enseña como ruta hacia la práctica actoral en la FARES – PUCP.

Es Serrano (2004), en su libro: “Nuevas tesis sobre Stanislavski”, quien nos muestra lo que él considera que se buscaba con este sistema: “Stanislavski buscó siempre lo que él llamo ‘la verdad escénica’ ” (Serrano, 2004: 93).

En un artículo más cercano a la época del mismo Stanislavsky, Hewitt y D’Angelo (1932) agregan que este comenzó trabajando bajo la premisa de que el actor hace su mejor trabajo cuando está inspirado, y por lo tanto busca replicar ese estado mediante la sistematización de pasos, para que el actor pueda realizar la misma escena todas las noches en sus funciones (D’Angelo & Hewitt, 1932: 440-441). El sistema nace como una búsqueda para llegar a la inspiración artística, una búsqueda lógica y noble para su momento en la historia del teatro. Es justamente por aquella búsqueda (de la verdad escénicas, o verosimilitud) que este sistema de trabajo sigue siendo relevante, llevándonos a la deducción lógica del por qué es que es la corriente más utilizada para abordar el trabajo del actor. En ese sentido valdrá la pena cuestionar qué y cómo hemos recibido como sistema Stanislavsky.

Serrano (2004) añade “La verdad es un criterio más bien aplicable a la ciencia que al arte [...] la verdad en la actuación del actor sobre la escena surge del real compromiso de este con lo que efectivamente hace y nunca de la comparación de su conducta con la de un prototipo real” (Serrano, 2004: 85). Esto refleja una reflexión más actual sobre lo que vimos era el primer principio del sistema, por ejemplo. Más adelante mencionará cómo ha sido el drástico cambio del pensamiento stanislavskiano sobre la actuación desde la concepción del sistema en sí, hasta los inicios del S. XXI: “... las concepciones stanislavskianas de la primera época se hallan impregnadas de vicios idealistas [...] el rol esencial era jugado por las emociones y las sensaciones” (Serrano, 2004: 98). Sin embargo, también afirmará que: “Posteriormente Stanislavski avanzó en el sentido técnico y fue generando lo

que se conoció con el nombre de “sistema” y se halla contenido en sus primeros libros” (Serrano, 2004: 98), con lo que se entiende que el sistema va evolucionando en función a cómo Stanislavsky investigaba con él.

Lo que conocemos hoy en día sobre el sistema Stanislavsky, en realidad ha pasado por muchas más personas y se ha ido modificando y nutriendo. Hewitt y D’Angelo señalan que no existen afirmaciones adecuadas en el idioma inglés sobre el “Sistema Stanislavsky”. Mencionan que la información es fragmentaria y está dividida en el libro “My Life in Art” de Stanislavsky, y su artículo – pobremente traducido- sobre Dirección y Actuación (D’Angelo & Hewitt, 1932: 440). Ante esto, Serrano (2004) añade: “Mucho se ha hablado de su método o sistema y cuanto libro he consultado, difiere sin embargo en lo que respecta a su legado esencial” (Serrano, 2004: 91) [El subrayado es mío]. Así, también añadirá: “Stanislavski mismo se contradijo en el curso de sus investigaciones y no todas sus afirmaciones poseen el mismo valor a la luz de los años transcurridos” (Serrano, 2004: 94).

Ante lo cual nos preguntamos principalmente, qué es lo que se enseña hoy en día. Ante esta pregunta María Knébel (1996) –alumna de Stanislavsky- afirma que en 1931 el Group Theatre de Nueva York desarrolla una versión norteamericana de “Sistema”, conocido como el “Método” (Knébel, 1996: 9). A esta valiosa información se le puede añadir, de manera complementaria, lo que menciona Marowitz (2004) al afirmar que Stella Adler (perteneciente al Group Theatre) llevó clases privadas directamente con Stanislavsky en París, y durante ese tiempo, le quedó claro que algunos elementos ya habían sido abandonados casi por completo por él, y ahora tenía un mayor énfasis en el actuar acciones (Marowitz, 2014: 210). Por lo tanto, es en este punto donde se puede observar que ya desde hace más de setenta años existen diferentes enfoques sobre el trabajo de Stanislavsky, siendo la

creación de este “Método” uno de los más distintos. En FARES-PUCP se busca trabajar con el sistema de acciones físicas que se trabaja desde el análisis del texto y la formulación momento a momento de lo que le va ocurriendo al personaje.

Sobre este, uno podría argumentar que el sistema de acciones físicas es fácil de comprender porque funciona de una manera muy concreta: “El trabajo del actor debiera comenzar con una consideración profunda del texto dramático [...] debiera analizarse desde diversos enfoques pero, básicamente, se procura comprenderlo durante un periodo prolongado que se denomina el de los ‘ensayos de mesa’” (Serrano, 2004: 99). Sin embargo, el mismo Serrano luego agregará que en ese proceso se debe buscar la línea de pensamiento de los personajes, sus imágenes y acciones, y solo después de aquello comenzar a trabajar la escena (Serrano, 2004). Para este trabajo de mesa previo al trabajo de la escena, Hewitt y D’Angelo (1932) mencionan que es crucial tener una concentración absoluta en la obra y cada parte del actor, por lo que Stanislavsky recomendaba una serie de entrenamientos para su cuerpo y mente como un condicional para ser actor (D’Angelo & Hewitt, 1932: 442), de ahí la importancia de complementar la formación en el sistema Stanislavsky con otras herramientas, tal como plantea la FARES – PUCP a través de los cursos de entrenamiento corporal, vocal y música durante los primeros dos años de estudio, y más adelante en la carrera con otros cursos complementarios.

En otro momento, Marowitz (2014) expone muy claramente que lo que tiende a conseguir la formulación de “acciones” es dividir una escena en una serie de unidades. Estas tienden a tener títulos para que el actor reconozca el cambio de una acción a otra, y esto ocasiona que los actores procedan a ensayar asumiendo que han cubierto los cambios minuto-a-minuto que ocurren entre los personajes en una

escena. Sin embargo, lo que realmente hace es sistematizar demasiado el trabajo del actor y llevarlo a creer que debería de tener consciencia y control sobre cada momento en una escena. Además, puede caer en que el actor se adapte orgánicamente a la variación de las circunstancias que van sucediendo a medida que ocurren, como debería ser con las fluctuaciones espontáneas del comportamiento en la vida cotidiana, como Stanislavsky siempre pretendió replicar.

Es decir, reemplaza el instinto con racionalidad. También agregará luego, de un modo más resumido, que se le roba la espontaneidad que le permite al actor, como en la vida, adaptarse a cualquier obstáculo se le presente en el camino hacia su objetivo (Marowitz, 2014: 211). Es importante esta fuente, que es la más actualizada, porque nos recuerda que todo lo que se concibe como técnica de actuación ha cambiado en el mundo, ya que hemos pasado de pensar en “reglas” a hacer el tránsito hacia pensar en “posibilidades sobre el comportamiento” (Marowitz, 2014: 212) y, por lo tanto, sistemas como el de Stanislavsky siguen, en alguna medida, sujetos a una paradoja social pasada. Es crucial tener presente esto al momento de enseñarlo, pues de esa manera se podrían evitar estos problemas que radican más en el cómo ha sido enfocado el sistema de trabajo, antes que en el sistema en sí mismo.

Por otra parte, Serrano (2004) menciona que a lo que lleva es a llenar la cabeza del actor con descripciones correctas, quizás, pero totalmente inútiles desde el punto de vista del proceso de justamente construir una obra, al menos inútiles al inicio. En la práctica, si el actor busca seguir estos consejos se introvierte — debe pensar en muchas cosas a la vez— y pierde la conexión espontánea con lo que está ocurriendo en la escena (Serrano, 2004: 100) [El subrayado es mío], y esto no es sólo lo opuesto a lo que busca Stanislavsky cuando explora el sistema, lo cual genera una sensación irónica alrededor de toda la formulación del mismo, por lo que podemos deducir, una

vez más, que el problema no es el sistema de trabajo, que busca lo mismo que se requiere del actor hoy en día –en resumen: verosimilitud en escena-, sino la aproximación a este al enseñar y aprenderse.

A esta discusión sobre aspectos más actuales de la actuación, Marowitz (2014) agrega que es importante tener en cuenta que: revisar o descartar principios de Stanislavsky no significa que estemos deshonrando a El Padre del Realismo Psicológico, sino que ponemos en evidencia su propia idea de que en el arte la única constante es el cambio (Marowitz, 2014: 212)

Como conclusión de este discernimiento, finalmente el Sistema Stanislavsky de actuación se entenderá como es postulado por Serrano (2004), donde el actor sistematiza una manera de trabajar a partir de una serie de análisis previos del texto dramático hasta entenderlo profundamente, y demora un tiempo prolongado conocido como “ensayos de mesa” (Serrano, 2004: 99). El objetivo es crear la imagen de un personaje y encarnarlo de manera artística (Stanislavsky, 1963: 158), como dice Stanislavsky.

Serrano (2004) añade a su definición, que se busca la línea de pensamiento de los personajes, la línea de sus imágenes mentales (qué está pasando por su mente momento a momento) y la línea de sus acciones físicas (qué está haciendo físicamente en la obra, momento a momento). Para este análisis también se tiene en cuenta el ambiente, la época en la que transcurre la acción de la obra, y así toda información que sea relevante para la representación. Es en este punto en el que, inicia el trabajo práctico sobre la escena y, en la medida de lo posible, no antes. Luego, en el trabajo de los ensayos se materializan y conjugan esas mismas líneas definidas previamente sobre qué le sucede a cada personaje momento a momento. (Serrano, 2004: 99).

Yendo por la misma línea de la sobrecarga intelectual del sistema desde su concepción, Hewitt y D'Angelo (1932) mencionan que el proceso creativo que conlleva el sistema Stanislavsky es adquirido luego de ensayos intensivos para generar un hábito en el actor que le permitirá repetir su papel con la misma verdad en cada función que le corresponda (D'Angelo & Hewitt, 1932: 445).

Es a partir de esto que podemos definir, finalmente, al sistema como una manera de trabajar desde lo racional; ya que Stanislavsky siempre propuso en su búsqueda de la inspiración, verosimilitud y organicidad escénica, que aquellos resultados solo se encuentran a través del trabajo del inconsciente, y la única manera de trabajar lo inconsciente es desde la consciencia. Es por ello que sugiere que haya un entrenamiento físico, vocal y hasta musical previo, para proceder luego a la unión de estos en una segunda fase del trabajo. De ahí nace y se manifiesta correctamente el impulso de FARES-PUCP por aplicarlo de la manera en que está expuesta la currícula de estudios.

Miedo y bloqueo del actor:

Partamos de la premisa que las personas sentimos miedo en nuestra vida cotidiana, y esto se intensifica cuando estamos sometidos a una situación de alta exigencia, donde, por ejemplo, hay muchas personas esperando algo de uno. Ya que en esto consiste el trabajo, el miedo del actor es un tema abordado por diferentes autores desde diferentes perspectivas. Específicamente, con respecto al miedo y bloqueo del actor, Hethmon (1979), discípulo de Lee Strasberg (discípulo de Stanislavsky, director y fundador del Group Theatre, ahora reconocido por su trabajo con lo que se conoce como el Actor's Studio) menciona, en un capítulo del libro que publica sobre

su trabajo con el Actor's Studios, y a partir de una serie de conversaciones con Strasberg, que cuando el actor está preparado sólo hasta medio camino para asumir su trabajo, este va a tender a pensar que cualquier problema, por más técnico que sea, es una señal de incapacidad y un insulto para su talento, por ejemplo (Hethmon, 1979). Este punto es importante porque, al ser cada actor diferente, uno no puede adivinar fácilmente cuánto es el tiempo que necesita para lograr un trabajo avanzado. Al mismo tiempo, el autor nos muestra cómo los actores perciben su trabajo, y cómo se desenvuelven profesionalmente.

Luego, señala un problema que identifica en el actor: menciona que existe un temor a revelar más de lo que crees que debería ser revelado (en escena) (Hethmon, 1979). Esto es algo muy común por la responsabilidad –la presión- que se le adjudica al actor, de tener que ser completamente verosímil, creíble, verdadero, etc.

Finalmente, para establecer un diálogo y contacto generacional, en su libro *“El Actor y la diana”*, Declan Donnellan (2004) tiene un capítulo entero dedicado al bloqueo actoral. De forma resaltante se recalca que todo ser humano bloqueado comparte ciertos síntomas, pero que hay dos aspectos particularmente peligrosos: el primero tiene que ver con que mientras más se le empuje al actor a salir de este estado, o superarlo, es peor. Y el segundo es que el bloqueo va acompañado con un sentido de aislamiento personal que no permite que el actor trabaje con normalidad, o que trabaje en absoluto (Donnellan, 2004). Es así que podemos ver objetivamente cómo el bloqueo, o miedo, en el momento de trabajar es un tema importante y existente. En ese aspecto, lo que debe fomentar el plan de estudios de una carrera universitaria de actuación es justamente manejar, o buscar reducir, problemas como estos.

Soundpainting

En el marco de una investigación sobre la formación actoral, lo que implican sus miedos y bloqueos, y la manera en la que se busca enseñar a los alumnos a ser profesionales, es necesario tomar en cuenta que toda expresión artística está en constante cambio. Si bien la investigación no se dirige en esa dirección, tiene mucha relevancia debido a que la herramienta que se propone como alternativa para trabajar los objetivos a investigar, no es común en el ámbito actoral peruano: el lenguaje del *soundpainting*. Debido a que forma parte importante –mas no prioritaria, ni mucho menos central- de la investigación, es necesario comprender de qué se está hablando cuando es mencionado. En una entrevista que Cherry (2016) le hace a Walter Thompson, creador del lenguaje del *soundpainting*, para la revista Canadian Winds, éste lo define como un lenguaje de señas multidisciplinario para componer en vivo, y enfatiza en que es una herramienta, no un estilo. Por lo cual es posible utilizarlo para cualquier disciplina (Thompson, Cherry, & Coleman, 2016: 13), ya que al ser un lenguaje no tiene la capacidad de discernir ni discriminar escénicamente, sino que trabaja con todo material que el artista esté dispuesto a ofrecer. Frente a esto, Faria (2016), en su tesis de doctorado en Fine and Performing Arts, anota que es Thompson quien crea el lenguaje, y que, por lo tanto, es comprensible que él lleve a cabo la misión –que constantemente evoluciona- de formular una definición universal de lo que es el *soundpainting* (Faria, 2016: 37). Sin embargo, es aceptable pensar en términos de universalidad, pues finalmente es un lenguaje con una codificación y sintaxis claros y únicos, sobre lo que Taiyo Omura (2015), en su tesis de maestría en Artes Cênicas, afirma cuando menciona que un *soundpainter* – compositor en vivo con el lenguaje del *soundpainting*- de Sudáfrica se puede comunicar perfectamente con otro que venga de Shangai ya que utilizan las mismas señas para comunicarse. También añade que, se diferencia del lenguaje de señas para

sordos, pues este varía en cada país mientras que el *Soundpainting* es universal (Omura, 2015: 12). Más adelante, Faria añade mayor profundidad a su comentario mencionando que desde su perspectiva lo que el *soundpainting* tiene hoy en día de universal, se relaciona, no solo con sus convenciones, sino también con su amplia cantidad de interpretaciones posibles en relación directa a cómo diferentes personas lo utilizan para cubrir diferentes necesidades (Omura, 2015: 37).

Enfrentándose al lenguaje por primera vez, Omura (2015) comenta desde su experiencia y observación que durante el proceso inicial de aprendizaje, cada diálogo –por más simple que sea- con el soundpainter/profesor tiende a ser entrecortado, y es normal tener inicios a destiempo, comentarios para corregir, y frustraciones (Omura, 2015: 14). Esto se está refiriendo al proceso natural de aprendizaje de algún idioma, mas no al trabajo en sí de los artistas al componer. Lo que es interesante sobre su perspectiva, es que Omura comprende el *soundpainting* como un lenguaje honesto y asegura que no busca hablar en secreto, sino que lo explícito de sus señas muchas veces logra que sea fácil aprenderlo, e incluso, durante una función, el público puede poco a poco comenzar a reconocer algunas señas. A esto añade que el *soundpainting* busca acercar grupos, no separarlos, ya que es una lengua para conversar mediante el arte (Omura, 2015: 25).

Si bien es difícil de comprender su funcionamiento, Omura menciona que: “O Soundpainting trabalha tanto com especificidade quanto aleatoriedade em seu processo” (Omura, 2015: 13). Es por ello una buena alternativa de trabajo para estudiantes, ya que les permite trabajar con una muy amplia gama de posibilidades.

El lenguaje del *soundpainting* es una herramienta que se desenvuelve por muchos rubros, por ejemplo en la entrevista que Cherry (2016) le hace a Walter Thompson se

anuncia la futura publicación de un libro de enseñanza del Soundpainting específicamente para educadores. Luego describe el *soundpainting* como una poderosa herramienta para la creatividad musical. Recordando que el lenguaje es multidisciplinario (Thompson et al., 2016: 14). Es sobre este último punto que Faria (2016) registra en su investigación que el momento en el que el *soundpainting* se extendió hacia toda las disciplinas fue en la década de los 90's, cuando Walter Thompson incorpora otras formas de arte más allá de la música comenzando por el teatro, para lo que utilizó dos actores. Luego la danza y las artes visuales fueron también incorporadas teniendo en cuenta que las señas que ya existían en el lenguaje adquirirían nuevos significados para las nuevas disciplinas (Faria, 2016: 35). Si bien esto podría dar una sensación de desventaja en el desarrollo con respecto a todos los años que se utilizó con música, hay que tener en cuenta que también han transcurrido años desde su expansión y, por lo tanto, todas las señas han sido equilibradas para todas las disciplinas por igual.

Finalmente, el objetivo de esta investigación será descubrir cómo el trabajo con este lenguaje nos podría ayudar a diagnosticar/identificar algún problema y, a su vez, generar un espacio de seguridad y trabajo escénico a los alumnos para que utilicen lo que se les está enseñando de manera paralela a su clase de actuación, integrando así los conocimientos trabajados hasta ese momento.

Cabe añadir, para finalizar, que en la mencionada entrevista de Cherry, Thompson menciona que él considera, que el *soundpainting* puede ayudar a reducir el factor caótico en grupos de trabajo y que incluso ese orden que provee el lenguaje, puede traducirse a un trabajo, en el que ayude al artista a auto-organizarse (Thompson et al., 2016: 14), por lo que la segunda función fundamental del *soundpainting* sería

intentar ser ese elemento que reúna las herramientas que se les hayan enseñado a los alumnos hasta la fecha, los ordene y ayude a utilizarlas con libertad.

Personalmente, la definición que utilizaré para la presente investigación es la misma que sugiere el creador: un lenguaje multidisciplinario para componer en vivo. La razón por la que adopto esta definición, es que desde esa perspectiva considero que el actor debe ser capaz de responder, ya que sólo necesitaría aprender el lenguaje: las señas. Una vez que el actor/actriz comprenda cómo funciona el lenguaje, el resto deberá consistir en que se haga valer íntegramente de herramientas obtenidas a lo largo de su formación para responder a las señas que el director le indicará. De ese modo, el espacio de composición en vivo se asemeja mucho al de la exploración en un salón de clase, provocando e invitando al estudiante a que se equivoque para aprender, junto con la guía de parte de un docente, por ejemplo.

Soundpainting: un lenguaje, no un estilo de actuación

Walter Thompson en su entrevista con Cherry (2016) enfatiza en que es una herramienta, no un estilo (Thompson et al., 2016: 13). Es una herramienta como cualquier otro lenguaje puede serlo, y por lo tanto es importante hacer la diferenciación con un estilo de actuación.

Para comprender la diferencia, es necesario determinar qué es un estilo dentro de la actuación. Ric Knowles (2014), en su libro *How Theatre Means*, tiene una sección destinada a, justamente, la clasificación de estilos de actuación. En esta se refiere al “realismo”, “naturalismo”, pasando por el “hiperrealismo”, “realismo mágico”, el “simbolismo”, entre otros. Acaba por mencionar que la elección de un estilo de actuación no es simplemente elegir entre una lista de opciones, sino que es importante el cuidado de cómo el estilo se relaciona con la función que cumple en el

montaje de la obra, ya que esto determinará qué habilidades serán requeridas por los actores, diseñadores, etc. para ejecutar dicho estilo. A partir de todo ello, podemos deducir que un estilo es una forma particular de actuar que suele guardar cierta relación con momentos específicos de la historia, pero que hoy en día podría no responder a esa época, sino funcionar únicamente como dispositivo de representación codificado con ciertas reglas específicas. En otras palabras, actuar en el estilo “realismo”, o “realista”, como se actuaba en los 1800’s es un estilo específico de realismo. Un estilo de actuación. Justamente, frente a la diferenciación de cómo se originan los estilos, y cómo funcionan hoy en día, el autor también agrega que el estilo de actuación no tiene que estar ligado, por necesidad, al texto o lo que quería el autor al escribir una obra (Knowles, 2014: 116-123).

Entonces, el *soundpainting* no cabe dentro de la clasificación de estilo de actuación porque podría contenerlos a todos dentro de su quehacer escénico. Por ejemplo, “*Las tres hermanas*” de Chejov podría representarse con un estilo expresionista de actuación, y si se agrega *soundpainting* a la ecuación, el estilo seguiría siendo el mismo. Por otro lado, el *soundpainting* se limita a trabajar con lo que el artista traiga a la dinámica, es decir, que trabaja con lo que sea que el artista esté acostumbrado a hacer y no más que eso; no exige del artista la necesidad de aprender alguna otra disciplina, dispone de la que este posee *a priori*. Visto desde otra perspectiva, se puede hacer el ejercicio de entender que es un lenguaje que establece un esquema de comunicación, pero entendido de un modo ligeramente distinto.

Para visualizarlo apropiadamente: en un esquema de comunicación ordinario (Anexo 1), tenemos los siguientes elementos: **Emisor y Receptor**, que son quienes forman parte de esta comunicación, estos envían y reciben, respectivamente, un **Mensaje** que se comprueba con un **Feedback**; este mensaje tiene un **Código** específico, se

transmite a través de un **Canal** y toda la comunicación sucede en un **Contexto** determinado. Cuando hablamos del *soundpainting* como un lenguaje y no un estilo, nos referimos a él en función a un esquema de comunicación (Anexo 2). En este esquema, como se puede observar, el emisor es el **Soundpainter**, el mensaje es una **Oración con señas de soundpainting**, que se le está enviando a el receptor, que viene a ser el **Artista escénico** (nótese que no es un actor ni un músico, puede ser cualquier disciplina, de ahí la multidisciplinareidad que se menciona); el código de este lenguaje es el **Soundpainting**, mientras que el feedback es el **Resultado escénico** que produce la dirección del soundpainter; finalmente, el canal de comunicación le pertenece al **Lenguaje no verbal**, pues se transmite el mensaje a partir de señas, y también es importante tener en cuenta que el contexto siempre debe ser un **Contexto escénico**.

5. Diseño metodológico

5.1 Diagnóstico

Este primer diagnóstico se basa en tres aristas: la primera es un análisis de los cursos del plan de estudios de la carrera de Teatro: Actuación en FARES – PUCP, la segunda es una entrevista a tres profesorxs de tiempo completo en la carrera, que también se vieron involucrados en el proceso de creación de la currícula, y la tercera es una encuesta libre a todo alumnx de la carrera de actuación a partir de segundo ciclo en adelante. Este primer análisis está hecho en base a las sumillas de los cursos propuestas por la facultad en la página web de la misma. Por lo tanto, este es tan solo un punto de partida.

5.1.1 Plan de estudios

Ciclo 1: Introducción a la actuación 1

En la sumilla de este curso se menciona el trabajo de herramientas pre-actorales, o pre-expresivas, que tienen como objetivo preparar al actor para que tenga mayores posibilidades a la hora de realizar su trabajo. Es decir, toma como piedra angular la necesidad de que el actor en formación obtenga herramientas desde antes de comenzar a pensar en el sistema de actuación en cuestión. En ese sentido, la presente investigación concuerda mucho con la creación y el reencauzamiento de este primer ciclo de actuación. El tema es si se percibe y comprende de este modo en la praxis.

Ciclo 2: Introducción a la actuación 2.

En este ciclo, el curso central de actuación está concentrado en el trabajo del actor sobre el concepto de la acción, elemento central del ‘sistema de acciones físicas’ que plantea Stanislavsky. Asimismo, se incluye en esta sumilla el trabajo con la palabra como vehículo de dicha acción y su organicidad. Lo que sucede aquí es que se juntan dos elementos importantes y fundamentales del sistema Stanislavsky en un mismo ciclo. Anteriormente la explicación de lo que el sistema contempla como “la acción” por un lado, y el uso de la palabra en la actuación, eran temas que le correspondían a los cursos de Actuación 1 y 2 respectivamente, pero ahora están unidos en este curso. Este cambio que obliga al alumno a adquirir dos grandes y cruciales conceptos de cómo funciona el sistema Stanislavsky de actuación en un mismo semestre podría ser la causa de la desorganización posterior que tiene que ver mucho con el no poder aprehender conocimientos efectivamente durante el paso de los semestres académicos.

Ciclo 3: Actuación 1

Lo único que especifica la sumilla de este curso es el trabajo de la acción en la creación de un personaje. Es decir que, al igual que el antiguo nombre de este curso (Actuación 3), el tema principal en este ciclo es el trabajo de la construcción de un personaje basado en el sistema Stanislavsky. Se puede inferir con seguridad, también, que hay un repaso y trabajo sobre los temas vistos previamente.

Ciclo 4: Actuación 2

Este es el último curso de formación actoral ligado al trabajo de elementos escénicos, en otras palabras: el último curso que se preocupa por enseñar al actor a, valga la redundancia, actuar y no a hacerlo en determinado estilo o usando un texto de determinada corriente literaria. El tema central de este curso es la creación de una ‘escena’, unidad mínima y fundamental de una obra de teatro. Se menciona en la sumilla por primera vez el trabajo de mesa que se menciona en el sistema Stanislavsky, ya que en este ciclo se adentra más en el análisis del texto dramático que será representado.

Cabe mencionar que el presente plan de estudios, a comparación del que se presentaba en el año 2012 (última promoción del TUC), e incluso distinto al de los años 2013 y 2014 (primeras dos promociones de la FARES), presenta un cambio en el enfoque de, principalmente, el primer año de formación donde la idea de formar al actor ahora se extiende al momento previo a la enseñanza del sistema de actuación en sí. Por lo pronto, esto se percibe como un indicador de que la Facultad está detectando un problema y comenzando a tomar medidas para mejorarlo.

5.1.2 Entrevistas a docentes

El objetivo de entrevistar a profesorxs para este diagnóstico preliminar es poder tener una idea de la visión pedagógica que tienen y qué tan alineadas están (Anexo 3).

Con tan solo cuatro preguntas clave podemos deducir que ven la actuación de distinta manera. Por ejemplo: "...el alumno debería tener una acumulación de herramientas que le permitan tener el mayor rango, sensibilidad y técnica para comprender el material que tiene en sus manos y afrontarlo acorde con las exigencias del mismo. La libertad es esencial..." (Docente 2) en contraste con "- El alumno necesita entrenar la capacidad de mirarse y reconocer sus fortalezas y debilidades a nivel físico y vocal. - Se le debe orientar para un correcto entrenamiento corporal. - Entrenar la escucha del otro y la generosidad en el trabajo. - Despertar la capacidad de jugar, sorprenderse y divertirse..." (Docente 1) y finalmente "Una técnica personal, que le sirva para trabajar a fondo y en forma creativa..." (Docente 3). El punto a resaltar con estas citas, más allá del contenido particular y su posible parecido o contraste, es que partiendo desde la manera en la que el docente responde la cuestión podemos observar una aproximación al trabajo particular. Del mismo modo, más adelante aparecerán menciones a muchos diferentes autores y autoras en teoría teatral como Uta Hagen, Jorge Eines, Cicely Berry, Jaques Lecoq, Brecht, y por supuesto el que se repite más es Stanislavsky (Docente 1, 2 y 3). Sin embargo, tener tanta variedad y gama de enseñanzas al aproximarse a una pedagogía fundada en el sistema Stanislavsky de actuación durante los primeros dos años de formación, podría percibirse como una falta de interconexión conceptual.

Finalmente, es relevante resaltar puntualmente las respuestas frente a la pregunta: "¿Cuál consideras debería ser la integración...?", ya que primero hay una respuesta directa afirmando que "...Los cursos están integrados..." (Docente 1). No obstante,

tenemos como otra respuesta que: “Hay una necesidad urgente de integrar los componentes del trabajo en el curso de actuación con un entrenamiento sobre el actor y el texto...” (Docente 2), y estas dos contrarias respuestas se ven finalmente complementadas por: “...Creo que los profesores de los tres cursos principales (actuación, cuerpo y voz) deberían trabajar muy de cerca, planteándose objetivos comunes para cada ciclo...” (Docente 3); dejando así en claro que incluso la percepción de parte de la docencia sobre el cómo se están trabajando los cursos prácticos es variada.

5.1.3 Encuesta a alumnxs de la carrera de actuación

El objetivo de la encuesta a los alumnxs de la carrera de actuación es poder tener una opinión de algún modo sistematizada sobre El objetivo de la encuesta a los alumnxs de la carrera de actuación es poder tener una opinión de algún modo sistematizada sobre qué se percibe que está ocurriendo con los cursos prácticos, y cómo se percibe que esto está sucediendo (Anexo 4). Para esto la encuesta tenía como público objetivo a todx alumnx que esté de tercer ciclo en adelante. La encuesta fue respondida, en total, por treinta y tres alumnxs. De este total podemos observar (Anexo 4.1) que la mayoría de lxs participantes provienen del quinto ciclo (9 -28%), que es justo el ciclo que continúa luego de los primeros dos años de formación que se están estudiando en la presente investigación.

La encuesta inicia buscando responder la pregunta central de la investigación (Anexo 4.2), preguntando directamente qué tan integrados consideran que están los cursos prácticos. Sorprendentemente la respuesta tiende casi de la misma manera hacia el ‘Por completo’ como hacia ‘Nada’, pues la respuesta predominante es tres (3) con un veintidós por ciento (22%) frente a un veintiún por ciento (21%) del siete (7). No hay

mayor conclusión sobre esto que observar que existe casi paridad en las opiniones. Es por ello preferible avanzar observando la siguiente pregunta.

Esta pregunta tiene como objetivo profundizar en la indagación específica sobre el uso de las herramientas aprendidas en los cursos prácticos durante esos primeros dos años de formación (Anexo 4.3). Aquí la respuesta cambia con respecto a la pregunta anterior, ya que la mayoría respondió con un tres (3) sobre diez con un diecinueve por ciento (19%), dirigiéndose mucho más hacia 'Nada'. También podemos observar que los siguientes dos porcentajes altos son de los números cinco (5) y cuatro (4) con quince por ciento (15%) y doce por ciento (12%) correspondientemente. En este caso la tendencia está dirigiéndose hacia que no se percibe que se utilicen mucho los conceptos y herramientas trabajados en los cursos prácticos complementarios durante los primeros dos años.

En la siguiente pregunta se aborda la percepción sobre lxs docentes de dichos cursos (Anexo 4.4). La cuestión busca determinar si es que lxs alumnxs perciben una comunicación constante o existente entre lxs docentes de todos los cursos prácticos a lo largo de esos primeros dos años de formación. En este caso la respuesta mayoritaria fue cuatro (4) con un veintiocho por ciento (28%). Lo siguiente más resaltante es que los otros porcentajes altos como son el doce (12%), quince (15%) y veintiún (21%) por ciento, corresponden a los valores uno (1) y cinco (5), dos (2) y tres (3), respectivamente. Lo cual señala claramente que lxs alumnxs no perciben que sus docentes estén teniendo una comunicación fluida entre ellxs cuando se trata del trabajo entre los cursos prácticos complementarios y el de actuación a lo largo de sus primeros dos años.

Esto nos invita a revisar y ayuda a comprender con facilidad la respuesta de la siguiente pregunta, que directamente busca saber si lxs alumnxs consideran necesario

un nuevo espacio a lo largo de su formación para poder utilizar y explorar con las herramientas que se les estén brindando con miras hacia una integración de la información (Anexo 4.5). Como se puede observar en el gráfico, la respuesta fue de un cien por ciento (100%) hacia el sí. Frente a ello podemos concluir objetivamente que todxs lxs participantes de la encuesta están de acuerdo con la necesidad de un nuevo espacio donde se puedan integrar herramientas prácticas.

Con la siguiente pregunta hubieron algunos problemas de entendimiento, que considero es un tema de redacción de la pregunta (Anexo 4.6). La pregunta tiene como objetivo considerar que, en caso se crea necesario tener un curso de integración de herramientas, descubrir en qué ciclo se cree que podría ser más provechoso. Para ello las opciones eran segundo, cuarto, o ambos ciclos. Sin embargo, algunas personas respondieron ofreciendo opciones de talleres y esas respuestas han sido registradas en esta gráfica como 'Sin respuesta' (Anexo 4.8). Volviendo a enfocarnos en esta pregunta, la respuesta mayoritaria llegó al cincuenta y cinco por ciento (55%) proponiendo que dicho taller se haga en el cuarto ciclo de formación. Esto es comprensible pues lxs alumnxs ya habrían pasado por todxs los cursos prácticos que buscan complementar sus primeros dos años de formación actoral.

Para finalizar, la última pregunta de la encuesta es una reformulación de la primera, donde se pregunta si es que hace falta integrar los cursos prácticos (Anexo 4.7). A diferencia de la primera pregunta, y luego de haber hecho toda la encuesta, la percepción se inclina muchísimo más hacia la necesidad de integrar, ya que la mayoría votó por diez (10) indicando que se necesita mayor integración 'Por completo' con un porcentaje del cuarenta y tres por ciento (43%). El siguiente porcentaje alto es del ocho (8) y del nueve (9) con un veinticuatro (24%) y quince por ciento (15%) respectivamente.

Frente a esta última pregunta, y frente a la encuesta en general, es objetivo poder concluir que la percepción de lxs alumnxs que tomaron la encuesta, y por ende quizás de más alumnxs, es que hace falta mayor comunicación entre el trabajo de los cursos prácticos complementario, incluyendo mayor comunicación entre lxs docentes de dichos cursos. Del mismo modo se puede concluir que se percibe la necesidad de solucionar la situación y que la idea de implementar un curso de integración suena como una posibilidad viable y aparenta tener una recepción positiva en lxs alumnxs. qué se percibe que está ocurriendo con los cursos prácticos, y cómo se percibe que esto está sucediendo (Anexo 4).

Para esto la encuesta tenía como público objetivo a todx alumnx que esté de tercer ciclo en adelante. La encuesta fue respondida, en total, por treinta y tres alumnxs. De este total podemos observar (Anexo 4.1) que la mayoría de lxs participantes provienen del quinto ciclo (9 -28%), que es justo el ciclo que continúa luego de los primeros dos años de formación que se están estudiando en la presente investigación. La encuesta inicia buscando responder la pregunta central de la investigación (Anexo 4.2), preguntando directamente qué tan integrados consideran que están los cursos prácticos. Sorprendentemente la respuesta tiende casi de la misma manera hacia el 'Por completo' como hacia 'Nada', pues la respuesta predominante es tres (3) con un veintidós por ciento (22%) frente a un veintiún por ciento (21%) del siete (7). No hay mayor conclusión sobre esto que observar que existe casi paridad en las opiniones. Es por ello preferible avanzar observando la siguiente pregunta.

Esta pregunta tiene como objetivo profundizar en la indagación específica sobre el uso de las herramientas aprendidas en los cursos prácticos durante esos primeros dos años de formación (Anexo 4.3). Aquí la respuesta cambia con respecto a la pregunta anterior, ya que la mayoría respondió con un tres (3) sobre diez con un diecinueve

por ciento (19%), dirigiéndose mucho más hacia 'Nada'. También podemos observar que los siguientes dos porcentajes altos son de los números cinco (5) y cuatro (4) con quince por ciento (15%) y doce por ciento (12%) correspondientemente. En este caso la tendencia está dirigiéndose hacia que no se percibe que se utilicen mucho los conceptos y herramientas trabajados en los cursos prácticos complementarios durante los primeros dos años.

En la siguiente pregunta se aborda la percepción sobre lxs docentes de dichos cursos (Anexo 4.4). La cuestión busca determinar si es que lxs alumnxs perciben una comunicación constante o existente entre lxs docentes de todos los cursos prácticos a lo largo de esos primeros dos años de formación. En este caso la respuesta mayoritaria fue cuatro (4) con un veintiocho por ciento (28%). Lo siguiente más resaltante es que los otros porcentajes altos como son el doce (12%), quince (15%) y veintiún (21%) por ciento, corresponden a los valores uno (1) y cinco (5), dos (2) y tres (3), respectivamente. Lo cual señala claramente que lxs alumnxs no perciben que sus docentes estén teniendo una comunicación fluida entre ellxs cuando se trata del trabajo entre los cursos prácticos complementarios y el de actuación a lo largo de sus primeros dos años.

Esto nos invita a revisar y ayuda a comprender con facilidad la respuesta de la siguiente pregunta, que directamente busca saber si lxs alumnxs consideran necesario un nuevo espacio a lo largo de su formación para poder utilizar y explorar con las herramientas que se les estén brindando con miras hacia una integración de la información (Anexo 4.5). Como se puede observar en el gráfico, la respuesta fue de un cien por ciento (100%) hacia el sí. Frente a ello podemos concluir objetivamente que todxs lxs participantes de la encuesta están de acuerdo con la necesidad de un nuevo espacio donde se puedan integrar herramientas prácticas.

Con la siguiente pregunta hubieron algunos problemas de entendimiento, que considero es un tema de redacción de la pregunta (Anexo 4.6). La pregunta tiene como objetivo considerar que, en caso se crea necesario tener un curso de integración de herramientas, descubrir en qué ciclo se cree que podría ser más provechoso. Para ello las opciones eran segundo, cuarto, o ambos ciclos. Sin embargo, algunas personas respondieron ofreciendo opciones de talleres y esas respuestas han sido registradas en esta gráfica como 'Sin respuesta' (Anexo 4.8). Volviendo a enfocarnos en esta pregunta, la respuesta mayoritaria llegó al cincuenta y cinco por ciento (55%) proponiendo que dicho taller se haga en el cuarto ciclo de formación. Esto es comprensible pues lxs alumnxs ya habrían pasado por todxs los cursos prácticos que buscan complementar sus primeros dos años de formación actoral.

Para finalizar, la última pregunta de la encuesta es una reformulación de la primera, donde se pregunta si es que hace falta integrar los cursos prácticos (Anexo 4.7). A diferencia de la primera pregunta, y luego de haber hecho toda la encuesta, la percepción se inclina muchísimo más hacia la necesidad de integrar, ya que la mayoría votó por diez (10) indicando que se necesita mayor integración 'Por completo' con un porcentaje del cuarenta y tres por ciento (43%). El siguiente porcentaje alto es del ocho (8) y del nueve (9) con un veinticuatro (24%) y quince por ciento (15%) respectivamente.

Frente a esta última pregunta, y frente a la encuesta en general, es objetivo poder concluir que la percepción de lxs alumnxs que tomaron la encuesta, y por ende quizás de más alumnxs, es que hace falta mayor comunicación entre el trabajo de los cursos prácticos complementario, incluyendo mayor comunicación entre lxs docentes de dichos cursos. Del mismo modo se puede concluir que se percibe la necesidad de

solucionar la situación y que la idea de implementar un curso de integración suena como una posibilidad viable y aparenta tener una recepción positiva en lxs alumnxs.

5.2 Variables e indicadores

VARIABLES	INDICADORES
1. INTEGRACIÓN INTERNA <ul style="list-style-type: none"> • Organización de las herramientas adquiridas 	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos muestran mayor o menor conocimiento y orden de las herramientas que han aprendido hasta el momento. • Los alumnos muestran uso consciente de las herramientas que usan en escena. • Los alumnos expresan acceder a herramientas de manera más fácil y ordenada.
2. UTILIZACIÓN DE PROPUESTAS SIMILARES <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de propuesta 	<ul style="list-style-type: none"> • El o la alumna se sorprende de lo que hace en el trabajo durante el laboratorio • Los estudiantes se sorprenden al ver las propuestas de sus compañeros • Los alumnos expresan satisfacción y aprobación de la evolución en su material al trabajar en escena
3. CAPACIDAD DE JUEGO <ul style="list-style-type: none"> • Libertad de propuesta 	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos trabajan en escena con libertad y tomando riesgos <ul style="list-style-type: none"> - Expresan, luego de las composiciones, que no esperaban realizar “a” o “b”
4. INSEGURIDAD AL TRABAJAR	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes realizan preguntas en todo momento. • Luego de cada indicación las preguntas sobre lo que se acaba de explicar son para repetir la información recién dicha.
5. ESCUCHA <ul style="list-style-type: none"> • Concentración 	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes prestan atención a las señas del soundpainting y a lo que está sucediendo en escena • Los estudiantes tienen plena consciencia del trabajo de los otros

5.3 Laboratorio

Como principal herramienta de investigación se hará un laboratorio en base a la técnica de actuación de los alumnos y el trabajo de esta por medio del *soundpainting*. Los alumnos serán de la carrera de actuación de FARES – PUCP, y deberán estar actualmente en su tercer año de formación, justo después de haber finalizado su formación en el sistema Stanislavsky, según lo plantea el plan de estudios de su carrera.

5.3.1 Nombre: INTEGRA: Taller de integración a través del *soundpainting* para alumnos de tercer año de actuación en la FARES – PUCP.

5.3.2 Dirigido a: Alumnos y alumnas de sexto ciclo de la carrera de Actuación en la FARES – PUCP.

5.3.3 Participaron: 14 alumxns. 8 mujeres y 6 hombres.

5.3.4 Objetivos:

- Conseguir que el alumno identifique el estado de integración de las herramientas aprendidas hasta el momento en los cursos prácticos llevados durante sus primeros dos años de formación de la FARES –PUCP.
- Hacer que los alumnos utilicen e integren los conocimientos adquiridos en ciclos anteriores y se apropien de ellos mediante la creación y composición constante.
- Identificar los problemas de bloqueo, inseguridad, miedo, etc. que podrían tener los alumnos mediante el uso del lenguaje del *soundpainting*.
- Hacer entender a los alumnos que son dueños de sus conocimientos y capaces de utilizar todas sus herramientas con buenos resultados.

5.3.5 Módulos:

5.3.5.1 Sesiones 1 – 4:

1. Enseñar el lenguaje.

La sintaxis, el concepto detrás de su creación. Cuánto tiempo lleva siendo utilizado. Lo que sea necesario para que los actores y actrices no sientan que el uso de estas señas – de este nuevo lenguaje- esté siendo un obstáculo.

1.2 Componer con el lenguaje.

Usarlo de manera fluida mientras se van corrigiendo errores en su ejecución.

1.3 Asegurar que el alumno/alumna haya comprendido el lenguaje a cabalidad. Que no sea un obstáculo

5.3.5.2 Sesiones 5 – 10:

2. Enfrentarse al lenguaje en un ámbito de exploración dirigido a problematizar al alumno

2.2 Encontrar obstáculos

2.3 Recuperar herramientas de los primeros dos años de formación

2.4 Reflexionar ante las composiciones realizadas con miras a la formación que han recibido los alumnos hasta este punto de sus carreras.

2.5 Asimilar el conjunto de conocimientos escénicos que se le han brindado al alumno durante sus primeros dos años de formación como un conjunto (voz, cuerpo, música, actuación).

3. Responder eficazmente al lenguaje del *soundpainting*

4. Extraer material de ciclos pasados (monólogos, escenas, personajes, canciones, secuencias físicas, etc.) a partir del trabajo con el *soundpainting*

5.4 Instrumentos para el registro de la información

5.4.1 Preguntas de la entrevista a docentes

- En tu opinión profesional, ¿qué herramientas debería darle a un alumno el curso de Actuación?
- ¿Qué métodos de actuación, corrientes, autores o formas de trabajo son las que utilizas para enseñar los cursos que te corresponden?
- ¿Cuál consideras que debería ser integración del curso de actuación con el resto de cursos prácticos (entrenamiento corporal, música, voz, etc.)?
- ¿En qué medida consideras que aquella integración se manifiesta en la carrera de FARES? En caso no se pueda observar, ¿qué crees que debería hacerse para que suceda?

5.4.2 Preguntas de la encuesta a alumnxs de actuación de FARES –PUCP

- Ciclo de formación actual
- En una escala del 1 al 10, donde 1 es ‘Nada’ y 10 ‘Por completo’, ¿qué tan integrados consideras que están los cursos prácticos de la carrera durante los primeros cuatro ciclos (dos años)?
- En una escala del 1 al 10, donde 1 es ‘Nada’ y 10 ‘Por completo’ ¿qué tanto consideras que utilizas lo aprendido en música o entrenamiento corporal/vocal para el curso de actuación a lo largo de los primeros dos años de formación?
- En una escala del 1 al 10, donde 1 es ‘Nada’ y 10 ‘Por completo’ ¿Qué tanto consideras que los profesores de los cursos prácticos están al tanto de lo que se hace en los otros cursos?

- ¿Te gustaría una clase/taller dentro de la currícula en el 2do y 4to ciclo donde puedas tener un espacio para usar y redescubrir todas las herramientas que vas aprendiendo para aplicarlas a la actuación?
- Si respondiste que sí: En caso tuvieses que elegir entre tener esa clase/taller en 2do o 4to ciclo ¿cuál elegirías y por qué?
- En una escala del 1 al 10, donde 1 es ‘Nada’ y 10 ‘Por completo’ ¿qué tanto consideras que hace falta integrar más los cursos prácticos unos con otros?

5.4.3 Preguntas de la entrevista para talleristas:

- ¿Puedes identificar alguna diferencia entre antes de llevar el taller y después?
- ¿Cómo ha afectado, pasar por este taller, tu desempeño en los cursos que llevas?
- ¿El taller te pareció útil?
- ¿Consideras que existen inconsistencias, o problemas de desorganización, en la malla curricular de los primeros dos años de nuestra carrera?
- ¿El *soundpainting* te pareció de ayuda?
- ¿Sentiste que podías explorar, con libertad, con las cosas que has venido aprendiendo estos años?
- ¿Estas satisfecha/o con el resultado?

6. Capítulo 1: Descripción del laboratorio

Informe de avance del laboratorio

El laboratorio de investigación está dividido en diez sesiones, divididas en dos grupos. Las primeras cuatro sesiones tienen como objetivo introducir el lenguaje del *soundpainting* a lxs alumnxs para que este no sea un obstáculo en la investigación, sino una ayuda. De ese modo se estructuran con el fin de finalmente descubrir de qué

manera trabajan estxs alumnxs que forman parte del laboratorio y están en su tercer año de formación. En total han sido diez sesiones. Es pertinente mencionar en este punto del trabajo que el *soundpainting* trabaja con una sintaxis, es decir un orden en el que se arman las oraciones para una comunicación eficaz, que funciona de la siguiente manera: QUIEN – QUÉ – CÓMO – CUÁNDO. Por lo tanto según el orden en el que se realicen las señas siempre se podrá saber a QUIEN se le está diciendo que realice QUÉ cosa, CÓMO se le está pidiendo que lo haga y CUÁNDO debe ejecutarlo. En base a esa sintaxis se trabajará todo lo relacionado con *soundpainting* y composición en vivo.

Sesión 1:

Hablé con los chicos que asistieron sobre la investigación enfocándome en enfatizar que el tema a estudiar es la formación del actor, específicamente hablando de nuestra facultad, y más aún de los primeros dos años de formación por los que ellos ya han pasado.

Estuvieron de acuerdo conmigo cuando hemos hablado sobre la falta de articulación de los cursos que se llevan paralelamente a actuación durante los primeros dos años, e incluso con que, luego de esos dos años, uno como estudiante de actuación aún no tiene que tiene claro el método de trabajo para abordar la labor actoral, que según lo propuesto por el plan de estudios vendría a ser el sistema Stanislavsky. Hablé del *soundpainting* como una herramienta que sirve para dirigir artistas de toda índole, y por lo tanto nos permitirá, en un mismo espacio utilizar varios aspectos de la formación que se nos da durante los primeros años, con miras a recuperar e integrar dichas herramientas.

Hubo una que otra opinión sobre la actuación que me hizo recordar la importancia de hacerles entender que actuar no sólo significa aprender un texto, investigar y crear un personaje. Hice una dinámica que me pareció muy interesante y efectiva: les pedí a ellos, con ayuda de la pizarra y algo de guía de mi parte, que me digan palabras (de preferencia verbos) de cosas que hace el actor o actriz cuando trabaja, tanto en una obra como durante su entrenamiento, formación, en clase, en ensayos, etc.

Salió una lista larguísima: Habla, se mueve, calienta su cuerpo, acciona, respira, escucha, observa, reacciona, grita, camina, se sienta, piensa, explora, investiga, improvisa, interioriza, repite, usa la palabra, memoriza, marca, toca, sincroniza, siente, interpreta con el texto y con el cuerpo, hace resonancias, proyecta, escalera, pitch, salta, se para, cae, se echa, suda, cambia, da y recibe, juega (a solas y en compañía), imagina, crea, tiene direcciones, se estimula, se relaciona, modula intensidades, usa el silencio y abre y cierra la boca. Detuve la lista cuando encontré varias palabras que eran señas de *soundpainting*, pero había material para continuar haciéndola.

Les mostré que alrededor del 90% de las cosas que ellos mismos habían dicho eran señas de *soundpainting*. A través de esto logré que comprendan que el *soundpainting* no se trata de improvisar, sino de componer con cosas que el artista ya hace en su oficio. La recepción fue muy positiva.

Luego, procedimos a aprender algunas señas:

1. Actor
2. Hablar
3. Narrar
4. Dialogar

5. Respirar
6. Gritar
7. Caminar
8. Sentarse/Pararse/Echase
9. Caer al piso
10. Resonancia (Tono sostenido)
11. Volumen
12. Direcciones en el espacio.

Con esas señas hicimos algunas primeras composiciones y los chicos estuvieron comentando algunas cosas, pero en general.

Sesión 2:

En esta sesión hubo seis nuevos alumnos que no pudieron acompañarme en la primera. Debido a ello expliqué lo que hicimos en la sesión pasada. Explicué de qué va la investigación y cómo es que necesito que den la toda la información que puedan.

Luego de ello procedimos a hacer un repaso de las señas vistas en la sesión pasada, frente a esto se resolvieron dudas mínimas sobre ellas de parte de las personas que recién pudieron incorporarse. Una vez solucionado esto procedí a enseñar nuevas señas:

14. En tu sitio
15. Continuar
16. Relacionarse a...

17. Esto/Mírame/Tú
18. Todo el grupo
19. Grupos
20. Sincroniza
21. Con
22. Stick
23. Minimalismo
24. Cambia

Luego procedimos a componer con las señas que se habían añadido al banco anterior.

Sesión 3:

Las dudas persisten alrededor de temas muy puntuales como la construcción de señas que es:

QUIÉN	[Quien sea]
QUÉ	Continua
CÓMO	Esto
CÓMO	Con
[...]	[...]

Esta construcción tiene como objetivo reemplazar el punto desde el cual se está realizando el material. Es decir, si estás hablando y se te pide continuar con movimiento, el movimiento deberá simular o continuar de algún modo con lo que se estaba diciendo al hablar previamente. Lo expliqué nuevamente, pero entendiendo

que es una manera de trabajar que incluí la sesión pasada, es natural luego de una semana aún haya dudas al respecto. Luego de aclarar esa duda procedimos a hacer un repaso veloz de las señas, de manera que todxs puedan refrescar visualmente las señas que ya hemos visto. En ese proceso hubo algunas preguntas que se respondieron rápidamente. Al terminar esto procedí a enseñar las nuevas señas preparadas para esa sesión:

25. Point to Point

26. Layer

27. Palabra

28. Frase

29. GoBackTo

30. GoOnTo

31. Tempo Fader

32. Memory

33. Personaje

34. Develop (Desarrolla)

35. El Resto

De las señas enseñadas en esta sesión las dos señas más importantes para conseguir progreso en el entendimiento del lenguaje son: Point to Point y Develop (Desarrolla). La primera porque es una seña de las más básicas que me permite enseñarles cuáles son los niveles de desarrollo del lenguaje:

1. Nivel 1: Point to Point y Scanning

2. Nivel 2: Develop y Play Can't Play
3. Nivel 3: Improvise

La idea de los niveles de desarrollo que plantea el lenguaje consiste en realizar un contenido que vaya evolucionando progresivamente, y la velocidad de esa progresión busca ser determinada por la seña previa. Las señas que pertenecen al nivel 1 de desarrollo tendrán una progresión muy lenta, lo que le permite a lxs intérpretes no sentirse presionado en conseguir un “resultado”, sino que se pueden tomar el tiempo de descubrir y redescubrir lo que están haciendo. El segundo nivel plantea la velocidad natural del desarrollo, donde se deberá dejar que su contenido lo guíe por donde tenga que ir. El tercer nivel plantea una absoluta libertad de desarrollo, es decir que en poco tiempo el contenido inicial podría transformarse por completo en uno nuevo.

Sesión 4

Última sesión del taller donde el objetivo principal es enseñar a los alumnos cómo funciona y cómo utilizar el lenguaje. El objetivo de este día fue asegurarme de que todo lo visto hasta el momento esté muy claro y añadir algunas señas nuevas, ya acercándome al número final de señas con el que trabajaré. Debido a ello la sesión inició escribiendo la lista de señas que hemos aprendido a lo largo de las tres sesiones anteriores. Con esa lista opté por realizar una pequeña dinámica para ver qué tan claro estaba lo visto hasta el momento: les pedí a todxs que escriban al lado de cada seña, uno por uno, si era una seña de “Quién”, “Qué”, “Cómo” o “Cuando”. Hubo alrededor de tres errores en una lista de treinta y seis (36) señas, así que fue

una buena señal. Aclaré aquellos errores rápidamente y les pedí que me comenten qué señas de las que ya habíamos visto querían repasar.

La lista de señas nuevas para esta sesión es la siguiente:

37. Enter Slowly

38. Exit Slowly

39. Freeze

40. Stab Freeze

41. Scene

42. Sprinkle

43. Movimiento

44. Pitch up/Down

45. Level Fader

A estas alturas me gustaría comentar que hay algunas señas que escribo en inglés y otras en español porque me parece que las traducciones de dichas señas hacen más difícil su entendimiento. Sobre este punto los alumnos no han mostrado ningún tipo de dificultad. Al enseñar estas nuevas señas pudimos hacer alrededor de dos o tres composiciones mucho más complejas, adentrándonos en trabajos de personaje, de escenas, etc. Adicionalmente, muchas de estas señas también me permitirán ensamblar diferentes materiales de manera fluida, logrando así que las composiciones sean más largas. Esto fue un resultado gratificante tanto para mí como para ellos que pudieron comprobar que han entendido el lenguaje en un muy buen nivel. Sobre esto hice una pequeña observación con respecto a la seña de “Relacionarse con...”. La tendencia con esta seña es de acercarse a la persona y

relacionarse con ella de ese modo, pero el *soundpainting* permite que esa sea tan sólo una de las cientos de posibilidades. No es necesario que nos acerquemos, ni que imitemos a la persona con la que me han indicado que me relacione, es necesario que de lo que esa persona esté haciendo, utilizar información para trabajar lo que yo estoy haciendo.

Finalmente, hubo un momento específico que me gustaría mencionar. En una de las composiciones uno de los alumnos tuvo mucho tiempo para desarrollar con PTP (nivel 1 de desarrollo) un material. Ese material era un encogimiento del cuerpo, como de alguien asustado. Yo trasladé ese material al escenario junto con dos compañeros y lo dejé trabajar. Se desarrolló una escena donde dos de los personajes, él y otro actor tenían miedo de la actriz y parecían estar atrapados por ella. Luego de unos minutos de juego con esta dinámica les pedí a dos de ellos que se retiren. El primer alumnx había estado desarrollando su material en un volumen casi inaudible durante este tiempo. Lo único que le pedí fue que suba el volumen. El resultado fue asombroso. Después de algo de tiempo había conseguido apoderarse de la sensación y la circunstancia en la que se encontraba, comenzó a subir la voz muy asustado gritando que lo dejaran en paz. Una interpretación actoral que, estoy seguro, muchos maestros calificarían como “orgánica” o “verdadera”.

Sesión 5

Comenzaré la sesión con un poco de repaso libre. Es decir, preguntarles a ellos sí, de la lista que todos tenemos de señas, hay alguna que quieran repasar tanto conceptualmente como en la práctica.

Luego de eso, procederé a trabajar sobre aspectos que logré observar como algo ligeramente problemático en la sesión pasada: escenas. Cabe mencionar que voy a probar dos formas de afrontar las señas y la problemática alrededor de ellas:

1. Composiciones libres que culminen en construcciones específicamente preparadas para el cuestionamiento
2. Comenzar con una de las composiciones preparadas desde 0.

Composiciones a probar:

QUÉ	PTP
CÓMO	Con
CÓMO	Personaje

QUÉ	Continúa
CÓMO	En el espacio
CÓMO	Con
CÓMO	Escena

Probé ambos puntos de partida. Es muy complicado determinar, a priori, toda la composición por escrito, así que me dediqué a ir componiendo conforme veía la respuesta de los alumnos. Mi premisa principal es intentar ponerlos en situaciones donde acaben resolviendo algún problema que si se lo planteasen de otra forma habría generado algún bloqueo: crear un personaje en poco tiempo, por ejemplo.

Sesión 6

Repaso veloz.

Enseñé:

46. Intent

47. Feel

48. Voz

49. Loving, Heartbreaking, Fear, Nervous, Murderous, Vamp, Timid, Sad, Happy, Crying y Laughing

QUÉ	Minimalismo
QUÉ	Cambio
QUÉ	Cambio
QUÉ	Cambio
QUÉ	Des-Sincroniza

QUÉ	Desarrolla
CÓMO	Esto
CÓMO	Con
CÓMO	Personaje

A lo largo de estas composiciones utilicé varios cambios de intenciones, de modo que pudimos explorar, en tiempo real, diferentes trabajos sobre el material. Luego,

pasamos a debatir sobre lo que habían percibido y cómo lo relacionaban con los cursos y lo que habíamos conversado en sesiones pasadas. Luego hice una corta composición intentando hacer que ellos lleguen a cosas de “verdad”.

QUIÉN	Todos
QUÉ	Dialoguen

Le di intenciones individuales a cada uno para que luego desarrolles con un personaje y finalmente acaben por desarrollar ese material en conjunto. De ese modo se les da materia prima y luego se le da un espacio y un tiempo al alumno para que ejecute un material con calma y libertad.

Sesión 7

Repaso. Composiciones. Mínimo cuatro antes de entrar en debate. Señas nuevas a partir de la necesidad de componer ciertas escenas:

50. Asshole Fader

51. Silbido

52. Space Fader

53. Air Sounds

54. Brush Work

55. Background

56. Status

57. Anáfora

Dinámica: hacer una composición cualquiera, sin que yo tenga nada planificado previamente más que la consigna del taller. La idea de problematizarlos un poco. Hicimos dos composiciones.

Sesión 8

Repaso. Debate de las cosas que salieron la sesión pasada y repetición de la dinámica: Primero la composición, luego debatir sobre temas. Hemos hablado sobre la escena. Luego hicimos una composición donde prioricé la profundidad en el personaje, luego de eso pasamos a hacer una escena.

La escena tuvo verdad, tenía una semilla de algo que podría guardarse y luego trabajarse en el taller sin necesidad del *soundpainting*, por ejemplo trasladándolo a un texto escrito. El taller tiene como objetivo ayudar al actor, no enseñarle *soundpainting*. *Soundpainting* es un camino y herramienta para conseguir que el alumno produzca material

De aquí sale la idea de que, desde el *soundpainting*, salgan escenas, personajes, monólogos, etc. que puedan ir ensayando y así ir ensamblando algo a partir del material de ellos, pero que no necesariamente incluya *soundpainting*.

Sesión 9

Ya que faltan sólo dos sesiones, he decidido enfocarme en hacer composiciones que, desde mi perspectiva y lo hablado en las sesiones, pueda generar espacios en los que los alumnos sientan libertad para trabajar.

En otras palabras, composiciones que permitan a los alumnos crear personajes y escenas sin sentirse presionados. Por otra parte, también invitar al uso constante de herramientas (voz, cuerpo, actuación), sin necesidad de que forme parte de una escena. De esta manera el actor entrena su voz de todos modos, sin necesidad de preocuparse por lo que implica actuar en una escena con otro compañero. Por ejemplo, haciendo la ambientación de una escena con su herramienta vocal, o repetir palabras a manera de coro también, entre otras posibilidades.

Esto da tres ejes principales para las composiciones:

- Escenas de 2 o 3
- Personajes
- Uso de su variedad de herramientas

La lista de nuevas señas que enseñé esta sesión fueron:

58. Imitate

59. Face

60. Gesture

61. Initiate (With)

62. Corporal Percussion

Sesión 10

Última sesión de este primer grupo de sesiones, que me permitirían ubicar el problema y en contra formas de trabajarlo más adelante. Luego de esto se deberá:

- Entrevistar a los alumnos que hayan estado en mi taller con el objetivo o de saber qué ha cambiado en ellos, si han descubierto algo sobre su proceso, si se sienten más libres, si sienten que han recuperado herramientas, si creen que les sirve esto o no, cómo ha afectado positiva y/o negativamente (ojala no) su proceso en los cursos de carrera.

Se planteó la idea de seguir **investigando** una vez a la semana tres horas con una pausa durante los parciales. La idea de este horario sería avanzar con el proceso con lo descubrí que podría ser la sesión pasada: comenzar a trabajar con el material que ellos están viendo en actuación, comenzar a trabajar con el material que salga aquí e integrarlo todo desde el *soundpainting* y luego sin necesidad de este.

A continuación, a manera de cierre de este primer capítulo que pretende mostrar de manera más descriptiva lo que fue el proceso de desarrollo del taller, se procederá a anexar las respuestas recogidas en entrevistas a los talleristas. De este modo se tendrá la perspectiva de cada uno de ellos (Anexo 5)

7. Capítulo 2: Reflexión

El taller se dio como lo planeado. Sin mayor sobresalto, pero con muchas sorpresas e ideas que han surgido sesión tras sesión. En general considero que ha sido una experiencia excelente y que ha reafirmado el camino por el cual se ha perfilado la investigación.

Desde un primer momento se les notó interesados a todos los participantes, y el objetivo de llamar su atención y mostrarles que esta investigación les favorecerá creo que ha sido adquirido porque ellos mismos se identifican con la problemática planteada. Cada uno de los miembros del laboratorio me ha dicho en algún momento

que está de acuerdo por completo con que existe, en el plan de estudios, una falta de integración entre los cursos prácticos. Han podido corroborar mis hipótesis y sospechas y en ese sentido considero que se ha logrado el objetivo principal del taller. Asimismo, a lo largo de las sesiones el material comenzó a salir y cambiar. Gracias a la inclusión de las señas “Continúa” y “Con” he podido trabajar de manera mucho más compleja e interesante las composiciones. Sin embargo eso ocurrió cuando aún les enseñaba cómo funcionaba el lenguaje. Su reacción al enterarse de que aún no era momento de explorar tan a fondo reflejó un intenso interés por continuar y encontrar respuestas.

Al inicio tomé como nota que uno de los alumnos que se había integrado una sesión más tarde que el resto, me parecía que tenía particular dificultad con aprender y arriesgarse debido a la cantidad de preguntas que hacía y la preocupación con las que la formulaba. Ese día, a pesar de todo, la sesión fue interesante y productiva, y se cumplió con explicar mejor el lenguaje. A medida que avanzaban los días tenía sesiones cada vez más fructíferas. Un punto de quiebre fue la sesión donde pude enseñar los niveles de desarrollo del lenguaje. Eso se debe a que en cuanto al desarrollo del material se refiere, este se convierte en un momento clave del proceso de entendimiento y aprendizaje del *soundpainting*. Ya que le permitirá al alumno/artista/actor ahondar en su trabajo, consiguiendo mayor profundidad en el material que realice, lo cual se traducirá a composiciones más complejas. Es por ello que es un pedazo de información que ayuda a comprender y explorar un nuevo universo de posibilidades.

Es interesante reflexionar, también, sobre algunos de los puntos que me llamaron la atención. En una oportunidad me solicitaron aclarar es la seña de “Personaje”. Me parece importante porque esa palabra y concepto son ejes muy importantes en la

actuación. Debido a ello, durante nuestra formación nos enseñan, consciente e inconscientemente, que debemos respetar la idea del personaje como es concebido de forma ‘tradicional’ (un elemento ficcional dentro del marco de un texto dramático u obra de teatro, cuyo fin es ser representado en escena por un actor o actriz). Sin embargo, la manera en la que nos plantean el respeto y trabajo sobre el personaje lo transforma en una especie de meta, de reto, de dificultad, con la que debemos aprender a trabajar. Un poco de eso fue lo que sentí cuando me preguntaron por la seña, ya que es una seña con la que ya habíamos trabajado otra sesión, y con la que no habían tenido problema. Es casi como si estuviese mal que no haya una dificultad en el trabajo. Considero relevante mencionar esto debido a que – al parecer- hay un espacio en el cerebro del actor en formación que lo obliga a no tomarse con calma cualquier cosa referente al personaje. Esa sesión en la que me pidieron la aclaración, ocurrió algo parecido con la seña de “Escena”. La escena es otra palabra “grande” del teatro, una palabra alrededor de la cual estudiamos un ciclo entero (cuarto ciclo). Cuando la enseñé fue bastante obvio cómo todos se tensaron un poco. Luego pudieron estar tranquilos cuando expliqué que, desde la perspectiva que propone el *soundpainting*, cualquier cosa puede ser una escena con tal de que sucedan en el mismo espacio. También es cierto que me encargué de simplificar la definición, consiguiendo una definición que les de tranquilidad para hacer escenas en lugar de preocuparse por hacer escenas. Considero que en estos aspectos el laboratorio, y el *soundpainting* por ende, ya comenzaban a ayudar a los alumnos a trabajar de una forma más fluida y efectiva.

Eventualmente entramos en debate una sesión. Yo hacía preguntas, o incitaba al diálogo y me contestaron cosas muy interesantes. Uno de ellos me dijo “El que realmente no haya error me da la libertad de probar y botar todo lo que quiera, en

primeros ciclos no sientes esa libertad. Creo que serviría un montón para tercer ciclo cuando tienes que hacer personaje y botar cosas”. (Alumnx 1, 2017). Yo respondí que pensaba que segundo ciclo era un buen momento para realizar un taller así y la respuesta fue positiva. Esa sesión hablamos mucho, así que intentaré parafrasear a grandes rasgos las conclusiones. Me dijeron que pasaron de sentir dificultad al hacer ciertos tipos de personajes, a simplemente hacerlos porque no era posible saber si un personaje funcionaba si no lo hacías. Salió el tema de la “verdad” y de lo “orgánico” que son conceptos, a mi parecer, muy amplios y con un peso enorme. Mencionaban que se les enseñaba a buscar aquello, pero que a lo largo del tiempo uno descubría que todo personaje puede tener verdad, e incluso llegaron a mencionar que la verdad no era algo tan importante.

“El soundpainting te ayuda a descubrir eso que tienes” (Alumnx 2, 2017). Ellos mismos identifican un proceso desde la primera sesión a la presente en el que consideran que ya se han visto afectados de manera positiva, y este es el caso de un taller pequeño de diez sesiones.

Un aspecto importante del problema de la integración de los cursos que una alumna pudo señalar concretamente es que los profesores nos dan estructuras para trabajar. Fórmulas que nosotros debemos hacer que funcionen de ese modo, y si no funcionan entonces no debemos dedicarnos a esto. Mientras eso sucede, el *soundpainting* ayuda a que el alumno saque lo que tiene adentro pues no propone estructuras fijas internas. Por lo tanto un espacio de trabajo de ese tipo es propicio para fomentar que el alumno o alumna pueda explorar más allá de lo sumamente técnico y racional de los primeros ciclos. La verdad es repetida una y otra vez como un problema en el que desperdiciamos mucho tiempo y concentración, en lugar de preocuparnos por trabajar nos preocupamos por encontrar una verdad que nadie sabe dónde está.

En todo este debate el *soundpainting* se menciona como una herramienta para llegar rápido a la verdad, algo que ayuda a entrenar el estar presente, que ayuda a escuchar tanto a uno mismo como al otro, como terapia para los actores porque en ese espacio ‘no hay error’, entre otras cosas.

Asimismo se ha mencionado explícitamente que en los primeros ciclos uno aprende sin darse cuenta de que está aprendiendo, y eso es un arma de doble filo, porque acabas estando más en tu cabeza pensando en terminología, o acaba por ser algo más espiritual y nunca llega a ser concreto. Y esto se pone en contraste con el laboratorio donde no se piensa, sino que se hace, se entrena, y el que sea un lenguaje de señas ayuda a que la información entre directamente sin pensar en si quien te dirige te está hablando de una forma u otra.

Todo esto me es relevante en el sentido en el que cada cosa que he mencionado dicha por los talleristas se alinea completamente con lo que la investigación plantea desde un primer momento. Hace falta integrar y el *soundpainting* es la herramienta con la que podemos hacerlo de forma efectiva e inmediata. Finalmente, para cerrar esta parte de la reflexión acerca del debate que tuve en el laboratorio hay dos últimos aspectos: los alumnos hablaron explícitamente sobre cómo en el uso del *soundpainting* recordaron elementos trabajados en otros ciclos y mencionaron que sentían que no habían sido explorados en absoluto en su momento por falta de tiempo, y por otro lado el hecho de la confianza con quien está a cargo de las sesiones. Lo primero tiene que ver con el tema central de la investigación, en un curso complementario como lo podría ser entrenamiento corporal, el alumno realiza muchas secuencias y trabajos físicos que no revisita jamás y acaba por ser una experiencia que le sirvió en ese momento, pero incluso dentro de esos ejercicios muchas veces hay problemas de falta de explicación: el profesor te dice que hagas

una secuencia con cuatro imágenes y un texto no-teatral y tú como alumno de primer o segundo ciclo no tienes muy claro qué es imágenes ni cómo trabajar un texto no-teatral. Esto ocasiona que el alumno se frustre y acabe por no comprender a cabalidad, es decir: no asimilar lo que se le estaba intentando enseñar. Esto se mencionó sobre varios de los cursos que los estudiantes han llevado años previos. Por otro lado, el tema del ambiente generado por los profesores en los cursos es un tema que no se plantea en la presente investigación, pero que los participantes del taller trajeron a colación por propio interés. En lo que a mí concierne, me pareció interesante que salga el tema de que los profesores no ofrecen un ambiente donde te puedes equivocar libremente, ya que es justamente lo primero que yo fomento en el taller. Por lo tanto me dijeron que una razón por la que podía salir tanto material tan libremente era esa diferencia. En este sentido mi mayor reflexión está en que la idea de una pedagogía horizontal no debería ser algo extraño para nadie interesado en la formación de profesionales hoy en día. Considero importante y fundamental la primera sesión del taller –o curso- dejar en claro las reglas con las que se trabajará a lo largo del proceso, y dentro de ellas la fundamental es que equivocarse está bien y no será penalizado. Sin embargo, en los cursos prácticos y principalmente en el de actuación las clases del ciclo suelen comenzar con problemas como “no tenemos tiempo”, “debemos llegar a la muestra”, “bueno somos un montón, a trabajar”, y algunas de estas frases, entre otras más, pueden poner al alumno en un estado de estrés y tensión pensando que debe generar buenos resultados rápidamente para poder llegar al final del ciclo con lo que se espera de él o ella.

Dejando de lado el debate y entrando a la fase final de las sesiones, continuando con el trabajo hubo algunas cosas que me tomaron por sorpresa de manera positiva. Por ejemplo, un elemento fundamental del taller deberá ser, a medida que avanza la

dinámica, la intervención del *soundpainter*, que también es quien guía el taller y por lo tanto está ahí para ayudar a los alumnos. En otras palabras, no podemos limitarnos a usar el *soundpainting* como un lenguaje con sus reglas, sino que debemos priorizar lo que necesita el alumno y así poder romper las reglas un poco. Esto es relevante debido a que acabamos por priorizar el enfoque del taller en el progreso del alumno y el empoderamiento de sus herramientas por encima de la existencia o la importancia del *soundpainting*, por más de que sea la herramienta propicia para generar el espacio esperado para la exploración. Por lo tanto, me pareció fundamental poder incluir de manera mesurada ciertas indicaciones vocales a las que ellos están acostumbrados también.

Al finalizar el taller, con tan sólo diez sesiones, la sensación es de satisfacción pues se cumplió lo que se esperaba y recopiló valiosa información para poder llevar a cabo la presente investigación. De todos modos acabaron por surgir ciertos temas como, el escuchar, el armado de escena, la falta de un trabajo de mesa como algo positivo y/o negativo, la incomodidad de trabajar sin utilería, el problema que es estar ensimismado, no tener el control de lo que se hace, preocuparse mucho por lo que esté afuera de la escena, los personajes y cómo uno suele repetir ciertos caminos de construcción, preguntarse si esto está bien o mal constantemente, entre otros. Todas estas interrogantes, y más, han sido respondidas en mayor o menor medida, pero han sido también temas que los alumnos se han podido preguntar por primera vez y sobre los cuales presentaron un gran interés de querer resolver y responder.

Mi conclusión general de este laboratorio es que, si dura un ciclo entero se podría tener enormes y positivos resultados que tendrían impacto casi inmediato en el proceso de cada alumno. Se utilizaría el *soundpainting* para iniciar el proceso de modo que cada uno se vuelva consciente del estado en el que se encuentran las

herramientas que ha ido aprendiendo: es más fácil seguir un ritmo, jugar con mis registros vocales, hacer una secuencia física, etc. Luego, se procedería a sacar material del alumnx de todos los cursos que esté llevando, quizás priorizando aquellos en los que manifieste dificultades, y debería culminar con el ensamble de algún resultado escénico de cualquier tipo: en parejas, individualmente, en grupos, etc. Y eso podría considerarse el examen final. Una prueba de integración.

8. Capítulo 3: Conclusiones

Luego de pasar por el proceso de plantear una pregunta de investigación e intentar contestarla de la manera más formal posible, y habiendo pasado por la experiencia de formular y llevar a cabo un taller para comprobar en la práctica el planteamiento teórico de la presente investigación, se procederá a exponer las conclusiones de esta.

La primera de ellas es que comprobar y aceptar que existe un problema de integración dentro de los cursos prácticos en los primeros dos años de formación de la FARES – PUCP. Esto se manifiesta pues lo planteado por los cursos no acaba de relacionarse apropiadamente. Por un lado, de parte de los temas de los curso en sí mismos, pero también en la comunicación entre profesores, y en ese sentido, la fiscalización – o falta de ella - de parte de la coordinación de la especialidad. En ese aspecto, el problema planteado inicialmente se presenta como real y la hipótesis planteada tampoco dista de la realidad. Esto se comprueba a través de la experimentación en el trabajo con los alumnxs que han dado su punto de vista luego de haber transitado dichos cursos y ciclos académicos.

Por otra parte, otra de las conclusiones es que la elección de utilizar el *soundpainting* ha sido un acierto en este caso, y comprueba ser una alternativa viable para trabajar

los problemas mencionados. La razón por la cual fue elegida como una posibilidad es porque tiene la naturaleza de generar un espacio donde se encuentran diferentes canales interpretativos (voz, cuerpo, musicalidad, actuación, etc.) y en ese sentido le permite al alumnx explorar libremente dichos canales a partir de lo trabajado ciclo tras ciclo, asegurándose de que aquellas herramientas una vez aprendidas, también sean puestas en uso. Este trabajo con el lenguaje de señas también se presenta como efectivo porque toda la retroalimentación al respecto ha sido positiva hasta el momento. Sin embargo, naturalmente existirán también otras alternativas para conseguir el resultado esperado, pero en esta oportunidad, la presente investigación defiende que el *soundpainting* es un efectivo primer camino para hacerlo.

Con respecto al *soundpainting* es pertinente enfatizar en el objetivo de su uso como parte de la presente investigación. El taller laboratorio de investigación ha fundamentado sus bases en el uso del *soundpainting* para integrar herramientas en lxs alumnxs. No obstante, el objetivo del taller es que el alumno o alumna pueda acabar con un mejor entendimiento de las herramientas prácticas aprendidas y aprehendidas hasta el momento en su formación universitaria.

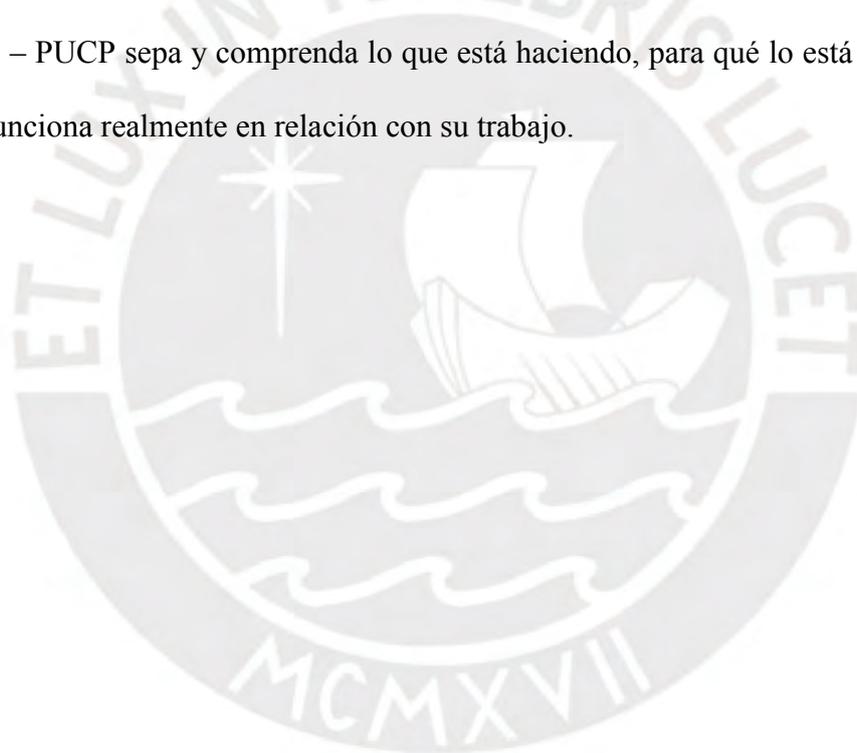
Puedo concluir que lo que debe primar ante todo es que el alumno integre las herramientas que se le han brindado en la práctica, es decir que pueda tomar el espacio escénico y pueda desenvolverse en él a través de lo aprendido de manera libre y autosuficiente.

Recomendaciones

Como se ha mencionado a lo largo de la presente investigación, la elección y el uso de la herramienta del *soundpainting* tanto para analizar la situación actual de integración de materias, como funcionar a manera de medio de canalización de este

problema ha sido una decisión. Es por ello que surge la necesidad de plantear alternativas. Lo que debe primar en el trabajo con lxs alumnxs para conseguir mitigar las dificultades en la integración curricular es el trabajo individual y grupal de composición con materiales “reciclados”. La presente investigación recomienda muy fuertemente que esto se consiga y se trabaje a través de un taller o un curso obligatorio de integración para alumnxs de segundo y cuarto ciclo, teniendo como alternativa elegir tenerlo sólo en el cuarto ciclo de la carrera. Califico de “reciclados” todo concepto, secuencia física, texto aprendido, escena, personaje, etc. que haya sido utilizada en algún curso práctico de la carrera hasta el momento en el que el estudiante llegue a su primera clase del curso de integración. Este curso o taller deberá ser impartido por algún profesional de las artes escénicas, de preferencia que tenga experiencia trabajando con creaciones colectivas, de modo que le sea natural utilizar una enorme cantidad de materia prima que traerán lxs alumnxs después de haber acumulado información por uno o dos años, y convertirla en un producto escénico. El objetivo que debe buscar el estudiante al trabajar en este producto escénico no será el profundizar en la interpretación, como ocurrirá en los cursos centrales de actuación. Su objetivo debe ser observar y ser consciente de la cantidad de conocimiento que se le ha brindado hasta la fecha, y cómo es que está en la completa capacidad de disponer de este conocimiento a favor de una construcción escénica. En resumen, la recomendación es que se busque trabajar este problema de desarticulación a través de un curso o taller para lxs alumnxs de segundo o cuarto ciclo, donde el docente deberá trabajar con los materiales de ciclos pasados en el espacio hasta que lxs alumnxs consigan crear algo enteramente nuevo con base en sí mismos, comprendiendo finalmente que todos esos conocimientos ya fueron asimilados de la manera eficiente.

Finalmente, la última conclusión es que en el trabajar con lxs alumnxs se ha podido percibir de primera mano la necesidad de resolver estos problemas, y por lo tanto una enorme disposición para hacerlo. La respuesta de los participantes del taller ha sido positiva y cálida, siempre dispuestos a dar retroalimentación y comentar tanto a favor como en contra de los puntos en discusión. Es aquí donde considero que radica lo más importante de toda esta investigación. Existe un grupo humano que se puede ver beneficiado por este trabajo. Es imperativo que se convierta en una prioridad el ensamblar los cursos de manera más efectiva para que todo alumno que pase por la FARES – PUCP sepa y comprenda lo que está haciendo, para qué lo está haciendo y cómo funciona realmente en relación con su trabajo.



Referencias Bibliográficas:

- Aravena, A. V. (2013). Percepción Actoral : formación inicial del actor en la Escuela de Teatro de la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Poiésis*, (21–22), 87–96.
- D'Angelo, A., & Hewitt, B. (1932). The Stanislavsky System For Actors. *Quarterly Journal of Speech*, 18(3), 440–446.
- Donnellan, D. (2004). *El Actor y La Diana* (Fundamento). Madrid.
- Faria, C. (2016). *Exercising musicianship anew through soundpainting Speaking music through sound gestures*. Lund University, Malmö Academy of Music.
- Hethmon, R. (1979). “Problemas: Frenar la imaginación.” In *El Método del Actors Studio* (Fundamento, pp. 147 – 181). Madrid.
- Knowles, R. (2014). *How theatre means*. Basingstoke.
- Marowitz, C. (2014). Getting Stanislavsky Wrong. *New Theatre Quarterly*, 30(3), 210–212. <https://doi.org/10.1017/S0266464X14000438>
- Omura, T. (2015). *Pichar sons , ver silêncios , ouvir gestos : uma aventura poética com o Soundpainting*. Universidade Federal Do Estado Do Rio de Janeiro.
- Osorio, C. A. (2009). El entrenamiento como base de la formación actoral. *Calle14 Revista de Investigación En El Campo Del Arte*, 3, 114–121. Retrieved from <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/c14/article/view/1220>
- Serrano, R. (2004). *Nuevas tesis sobre Stanislavski: fundamentos para una teoría pedagógica*. (ATUEL, Ed.). Buenos Aires.
- Stanislavsky, K. (1963). *An actor's handbook : an alphabetical arrangement of concise statements on aspects of acting*.
- Thompson, W., Cherry, D., & Coleman, O. (2016). Interview with the Soundpainter, Walter Thompson. *Canadian Winds / Vents Canadiens*, 15(1), 11–14. Retrieved from

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=119493998&site=e=ehost-live&scope=site>

Vieites, M. F. (2014). Educación Teatral: Una Propuesta de Sistematización. *Teor.*

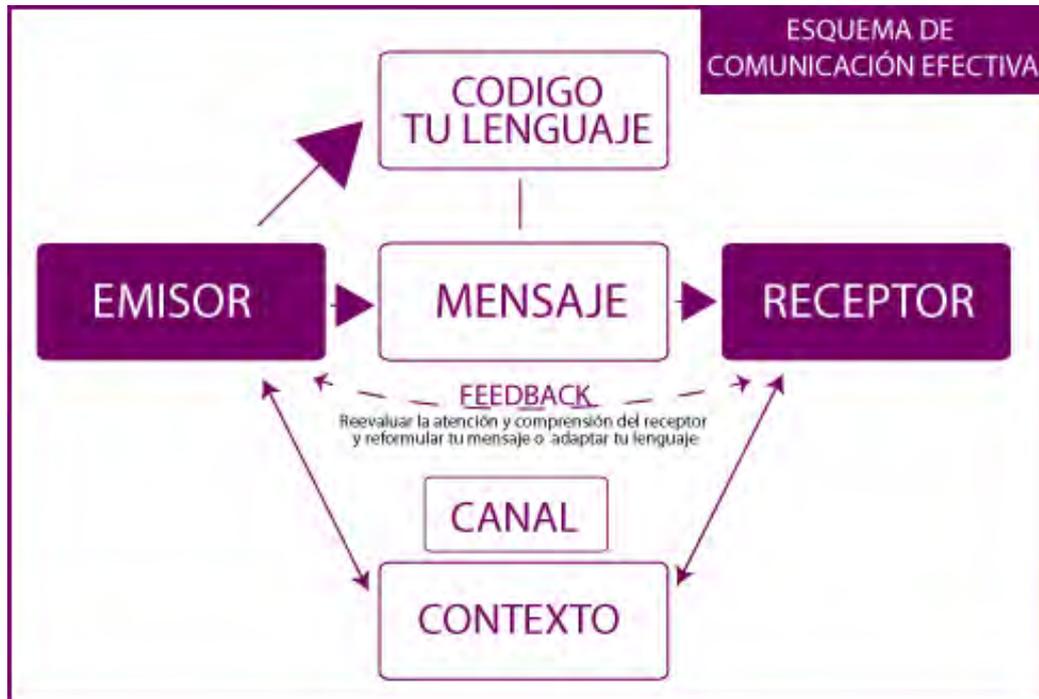
Educ., 26(1-2014), 77-101.

_____. (2013). La Educación Teatral: Nuevos Caminos en Historia de la Educación, 325-350.



ANEXOS

Anexo 1



Anexo 2



Anexo 3

ENTREVISTA A DOCENTES

P: En tu opinión profesional, ¿qué herramientas debería darle a un alumno el curso de Actuación?

“- El alumno necesita entrenar la capacidad de mirarse y reconocer sus fortalezas y debilidades a nivel físico y vocal.

- Se le debe orientar para un correcto entrenamiento corporal.
- Entrenar la escucha del otro y la generosidad en el trabajo.
- Despertar la capacidad de jugar, sorprenderse y divertirse.
- Orientarlo para que entienda la necesidad de ser disciplinado y comprometido con su trabajo”. (Docente 1)

“Es una pregunta muy amplia, si fuera a rescatar lo esencial: En el viaje a través de todos los cursos de actuación el alumno debería tener una acumulación de herramientas que le permitan tener el mayor rango, sensibilidad y técnica para comprender el material que tiene en sus manos y afrontarlo acorde con las exigencias del mismo. La libertad es esencial para enfrentarse a cualquier estilo de trabajo dentro del mundo escénico. La técnica para mí es libertad. Cuanto más técnica y sensibilidad (profunda empatía para entrar en las circunstancias dadas requeridas), más libertad y más rango”. (Docente 2)

“Una técnica personal, que le sirva para trabajar a fondo y en forma creativa, en lo que considero son los tres aspectos de su trabajo: inspiración, plasmación y

repetición. Un conocimiento de las diversas técnicas de actuación para que haga su síntesis propia. Esto me parece fundamental”. (Docente 3)

P: ¿Qué métodos de actuación, corrientes, autores o formas de trabajo son las que utilizas para enseñar los cursos que te corresponden?

“- Se trabaja sobre la base de Stanislavski con adaptaciones que corresponden a nuestros días. Al hablar de Stanislavski necesitamos entender que su sistema no es estático, atrapado en el tiempo, sino que sirve como punto de inicio para explorar diferentes necesidades de los actores y actrices en su búsqueda de la verdad en escena.

- Así mismo, miramos o estudiamos a Grotowski, Barba seleccionando ejercicios pertinentes de acuerdo al grupo.
- Estudiamos a Uta Hagen y sus reflexiones acerca del oficio y su método que ayuda a entender mejor las “famosas” siete preguntas para el actor.
- Recientemente he incorporado a mi práctica docente las reflexiones del oficio de Jorge Eines”. (Docente 1)

“Las técnicas que empleo varían y también se han ido transformando a medida que he ido creciendo como actriz y docente. En la base de mi formación está siempre presente la arquitectura del cuerpo en movimiento, los estados existentes dentro del cuerpo, el cuerpo siempre hablante en cualquier estado desde el mínimo hasta el más amplio y trabajo del actor y su texto. No considero el trabajo de cuerpo y el de

texto como elementos separados y los métodos que empleo varían de acuerdo a los contenidos del curso. Como actriz empleo mucho la intuición para enseñar; soy rigurosa en mi metodología pero al mismo tiempo me gusta romper, desesquematizar. Muchas veces aplico distintas técnicas de acuerdo al alumno. Creo que definitivamente hay en mis enseñanzas mucho del rigor técnico de trabajo vocal y de texto de Carnegie Mellon a través no solo de Stanislavski sino mucho de Uta Hagen y Cicely Berry combinado con mi formación previa en danza pero sobre todo en la pedagogía de Jaques Lecoq”. (Docente 2)

“Parto de la base, que es siempre Stanislavski. Porque creo que es quien planteó el tema fundamental (la organicidad) de la manera más clara. Pero incluyo también principios de Brecht (sobre todo las contradicciones de los personajes, el gestus social de la escena y la claridad de la narración) y de otros autores. Creo mucho en el ir descubriendo la verdad de un escena o de un personaje en el escenario, basado principalmente en la búsqueda de los impulsos y en el desarrollo de la escucha”. (Docente 3)

P: ¿Cuál consideras que debería ser integración del curso de actuación con el resto de cursos prácticos (entrenamiento corporal, música, voz, etc.)?

“No entiendo la pregunta.

Los cursos están integrados. Todas las actuaciones se alimentan o deberían alimentarse de los aprendizajes de todos los cursos prácticos”. (Docente 1)

“Hay una necesidad urgente de integrar los componentes del trabajo en el curso de

actuación con un entrenamiento sobre el actor y el texto. No estoy hablando de técnicas de apoyo muy necesarias como los cursos de entrenamiento vocal y corporal que ya existen, sino el trabajo del actor con el texto. El puente para cerrar la formación en el curso de actuación debería ser un curso donde se implemente por un lado la interpretación del texto (que ya existe en nuestra currícula) y por otro lado que entrene al actor a entender a partir de distintos estilos de dramaturgia cómo se comporta el texto y cuál es la labor del actor al enfrentarse a él”. (Docente 2)

“Total. Creo que los profesores de los tres cursos principales (actuación, cuerpo y voz) deberían trabajar muy de cerca, planteándose objetivos comunes para cada ciclo. Cuando esos cursos sean reemplazados por otros (música, danza), debe pasar lo mismo. Creo que los profesores de cada curso deberían visitar periódicamente las clases de los otros cursos. Sobre todo porque, especialmente en los primeros cuatro ciclos (los fundamentales) se trabaja sobre principios esenciales”. (Docente 3)

P: ¿En qué medida consideras que aquella integración se manifiesta en la carrera de FARES? En caso no se pueda observar, ¿qué crees que debería hacerse para que suceda?

“Los cursos de expresión corporal y vocal están pensados para darle al estudiante las herramientas que necesita para dominar su voz y cuerpo. De esta manera, al

abordar un personaje o realizar una escena no deba preocuparse por su técnica sino que se enfoque en su tarea: actuar.

Quienes dictamos los diferentes cursos de actuación necesitamos estar en comunicación con los docentes de corporal, vocal, música para que al identificar algún problema específico de algún estudiante, este se pueda trabajar en las sesiones de corporal y vocal. En algunos ciclos, el diálogo funciona y en otros no se da. Creo que para que los cursos puedan estar realmente integrados se requiere de una revisión constante de los aprendizajes, avances y dificultades de los estudiantes y el diálogo entre docentes.

Muchas veces, se les pide a los alumnos que relacionen sus saberes y sean capaces de trasladar sus conocimientos de una clase a otra, pero en la práctica no todos tienen esa capacidad. Eso es algo en lo que los docentes necesitamos poner atención”. (Docente 1)

“Se necesitan implementar profesores que sean expertos en esta materia en particular; que sepan cómo enseñar al alumno a trabajar textos clásicos, acentos, estilos, ritmos. Otra herramienta muy importante donde hay un gran déficit, es la capacidad de un actor de realizar lecturas en frío o casi en frío y entender que es lo que ocurre, en qué estado se encuentra el personaje, cuál es la partitura rítmica de la escena, para poder realizar lecturas dramatizadas o primeros ensayos que correspondan con la propuesta de la dramaturgia. Hay muy poca comprensión de todas las capacidades de rango, rítmico, tonal, uso de articuladores por parte del actor”. (Docente 2)

“Creo que no se da o se da muy poco. Y se siente. Lo que debería hacerse es lo que

he indicado en la respuesta anterior. No creo que baste una reunión o dos durante el ciclo para ver esto”. (Docente 3)

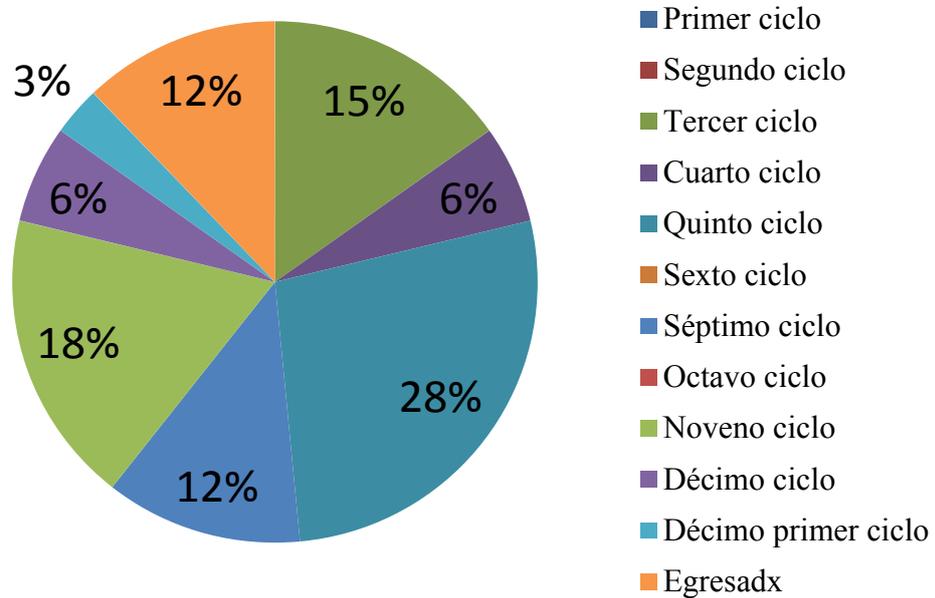


Anexo 4

Año y ciclo de formación	Responde con forme a tu ciclo actual: en una escala del 1 al 10, donde 1 es 'Nada' y 10 'Por completo', ¿qué tan integrados consideras que están los cursos prácticos de la carrera durante los primeros cuatro ciclos (dos años)?	En una escala del 1 al 10, donde 1 es 'Nada' y 10 'Por completo' ¿qué tanto consideras que utilizas lo aprendido en música o entrenamiento corporal/vocal para el curso de actuación a lo largo de los primeros dos años de formación?	En una escala del 1 al 10, donde 1 es 'Nada' y 10 'Por completo' ¿Qué tanto consideras que los profesores de los cursos prácticos están al tanto de lo que se hace en los otros cursos?	¿Te gustaría una clase/taller dentro de la currícula en el segundo y cuarto ciclo donde puedas tener un espacio para usar y redescubrir todas las herramientas que vas aprendiendo para aplicarlas a la actuación?	Si respondiste que sí: En caso tuvieses que elegir entre tener esa clase/taller en segundo o cuarto ciclo ¿cuál elegirías y por qué?	Respuesta sin homogeneizar	En una escala del 1 al 10, donde 1 es 'Nada' y 10 'Por completo' ¿qué tanto consideras que hace falta integrar más los cursos prácticos unos con otros?
Segundo año. Tercer ciclo	7	10	4	Sí		Soundpainting	7
Quinto año. Noveno ciclo	5	10	4	Sí	Cuarto ciclo	Cuarto porque habrá más material para recolectar que si solo fuese en segundo ciclo	6
Quinto año. Décimo ciclo	6	5	3	Sí		Teatro Musical - Es un curso que integra todo	8
Quinto año. Noveno ciclo	8	8	3	Sí		Improvisación o Crea-Recrea (un método que usa creo que sería genial en 4to ciclo, va que	8
Cuarto año. Séptimo ciclo	2	2	2	Sí	Cuarto ciclo	Algun curso corporal/vocal.	10
Cuarto. Noveno ciclo	8	6	4	Sí		Mz. Porque está muy tirada de los cursos	7
Cuarto. Noveno ciclo	1	7	1	Sí			10
Segundo año. Tercer ciclo	7	10	3	Sí			8
Segundo año. Tercer ciclo	7	8	8	Sí		técnica de Actuación	5
Segundo año. Cuarto ciclo	8	7	9	Sí	Cuarto ciclo		10
Quinto año. Noveno ciclo	2	3	2	Sí	Cuarto ciclo	Cuarto ciclo, porque es a la mitad de carrera.	9
Segundo año. Tercer ciclo	6	6	5	Sí	Cuarto ciclo	Cuarto pues uno tiene más conocimientos	10
Tercer año. Quinto ciclo	6	5	5	Sí	Cuarto ciclo	Taller de integración voz/cuerpo.	10
Tercer año. Quinto ciclo	5	7	7	Sí	Segundo y cuarto ciclo	En los dos para fortalecer los conocimientos de cada año	8
Tercer año. Quinto ciclo	8	8	8	Sí	Cuarto ciclo	En 4to ciclo, porque es el ciclo en el que enseñan lo ultimo de corporal y vocal	9
Quinto año. Décimo primer ciclo	3	3	4	Sí	Cuarto ciclo	Cuarto. Por que tal vez así tendría bastantes	10
Tercer año. Quinto ciclo	5	5	3	Sí	Cuarto ciclo		10
Tesista	3	4	3	Sí	Cuarto ciclo		10
Tercer año. Quinto ciclo	5	8	2	Sí	Cuarto ciclo	4to, para tener más presente estos términos	10
Tercer año. Quinto ciclo	4	6	3	Sí	Segundo ciclo	En segundo ciclo, en primer lugar porque según la última	9
Egresadx TUC	7	9	5	Sí	Cuarto ciclo		10
Quinto año. Décimo ciclo	3	3	3	Sí	Cuarto ciclo	cuarto ciclo. Porque tendría más conocimientos previos que me permitirían mayor luego. Y Laboratorio de creación con un tema a elección de los docentes	8
Egresada	7	3	4	Sí		4 ciclo. 2 ciclo me parece muy pronto aun	8
Quinto año. Séptimo ciclo	3	3	4	Sí	Cuarto ciclo		9
Quinto año. Séptimo ciclo	1	4	3	Sí	Cuarto ciclo		10
Quinto año. Noveno ciclo	7	3	1	Sí	Segundo ciclo		10
Tercer año. Quinto ciclo	7	9	5	Sí	Cuarto ciclo	cuarto, tienes muchas	8
Tercer año. Quinto ciclo	3	4	4	Sí	Segundo ciclo	2do para tener una nueva mirada en los	8
Cuarto año. Séptimo ciclo	3	5	2	Sí	Segundo ciclo		7
Segundo año. Cuarto ciclo	2	2	1	Sí	Segundo y cuarto ciclo	Diría que ambos. Pero que sea en segundo (y cuarto)	10
Egresado	1	4	1	Sí			10
Segundo año. Tercer ciclo	5	5	4	Sí	Cuarto ciclo	En cuarto, debido a que los 3 primeros	7
Tercer año. Quinto ciclo	3	8	4	Sí	Cuarto ciclo	4to ciclo, porque es el punto de finalización de lo que es	9

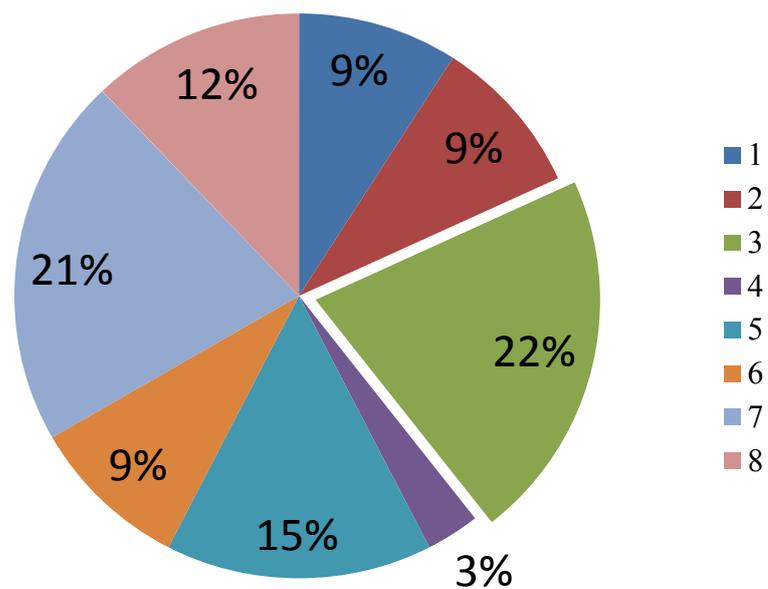
4.1

Ciclo de formación actual



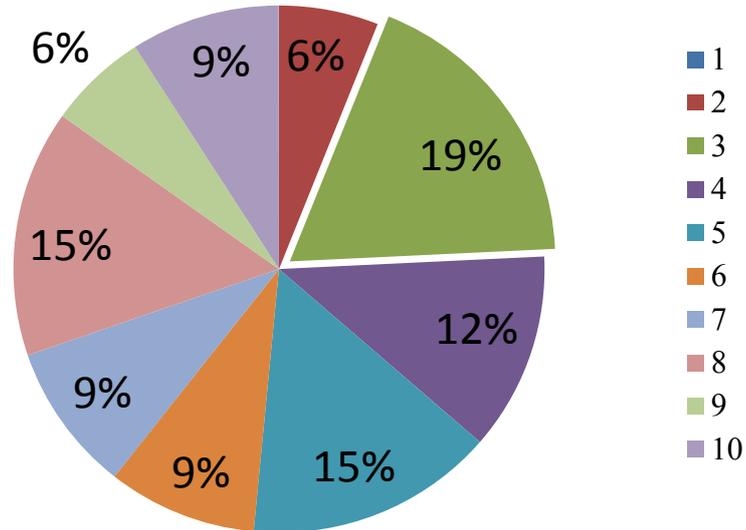
4.2

En una escala del 1 al 10, donde 1 es 'Nada' y 10 'Por completo', ¿qué tan integrados consideras que están los cursos prácticos de la carrera durante los primeros cuatro ciclos (dos años)?



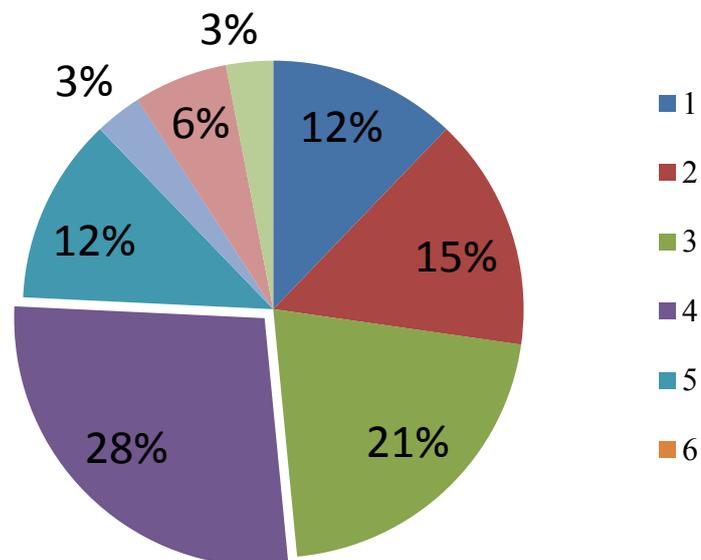
4.3

En una escala del 1 al 10, donde 1 es 'Nada' y 10 'Por completo' ¿qué tanto consideras que utilizas lo aprendido en música o entrenamiento corporal/vocal para el curso de actuación a lo largo de los primeros dos años de formación?



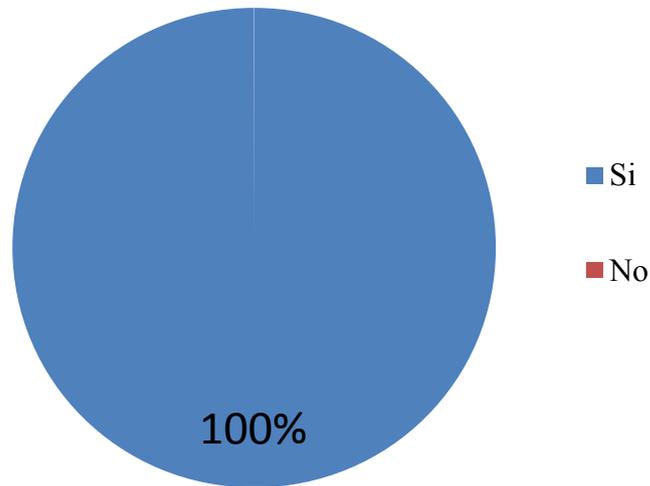
4.4

En una escala del 1 al 10, donde 1 es 'Nada' y 10 'Por completo' ¿Qué tanto consideras que los profesores de los cursos prácticos están al tanto de lo que se hace en los otros cursos?



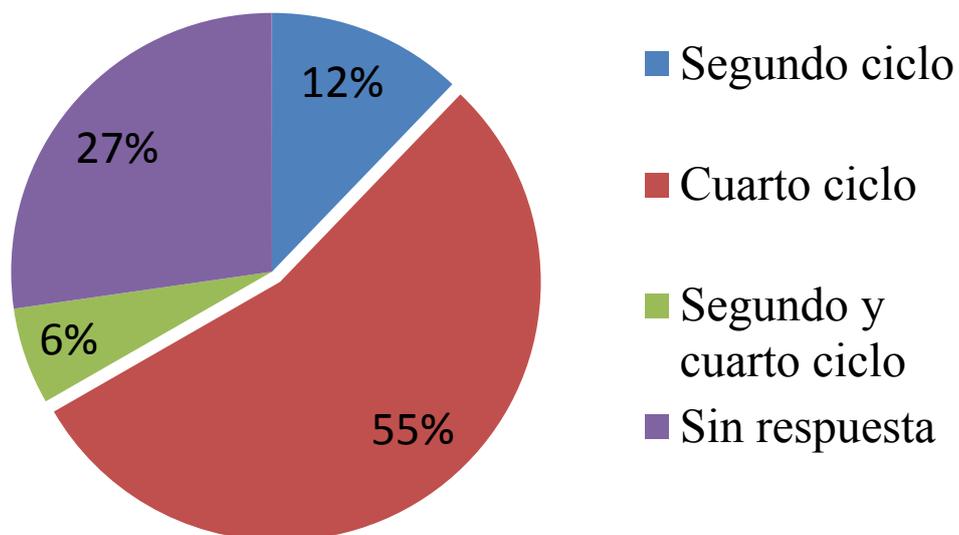
4.5

¿Te gustaría una clase/taller dentro de la currícula en el segundo y cuarto ciclo donde puedas tener un espacio para usar y redescubrir todas las herramientas que vas aprendiendo para aplicarlas a la actuación?



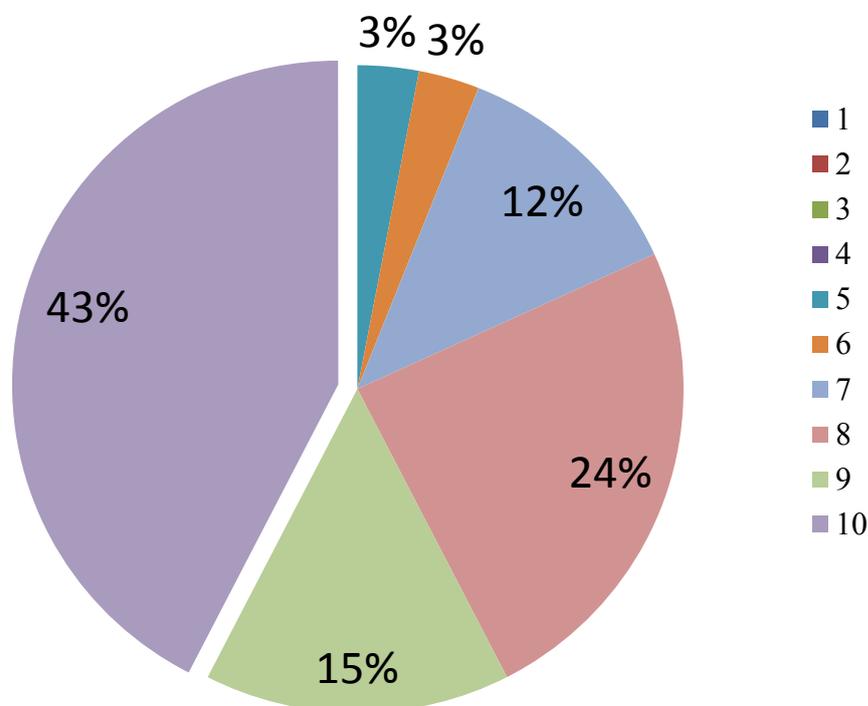
4.6

Si respondiste que sí: En caso tuvieses que elegir entre tener esa clase/taller en segundo o cuarto ciclo ¿cuál elegirías y por qué?



4.7

En una escala del 1 al 10, donde 1 es ‘Nada’ y 10 ‘Por completo’ ¿qué tanto consideras que hace falta integrar más los cursos prácticos unos con otros?



4.8 Respuestas sin homogeneizar a la pregunta 4.6:

- “Soundpainting” (**Sin respuesta**)
- “Cuarto porque habrá más material para recolectar que si solo fuese en segundo ciclo” (**Cuarto ciclo**)
- “Teatro Musical - Es un curso que integra todo” (**Sin respuesta**)
- “Improvisación o Crea-Recrea (un método que usa Ana Correa para evaluar el material que tenemos y generar un nuevo material)” (**Sin respuesta**)
- “Creo que sería genial en 4to ciclo, ya que creo que un poco le foco del tuc los primero cuatro ciclos es empaparnos de conocimientos básicos y nociones básicas. Ya en un 4 to ciclo tengo que organizar e integrar. no dudo, sin embargo, que estés taller/curso, en 2do ciclo pueda ser útil, de igual manera” (**Cuarto ciclo**)
- “Algún curso corporal/vocal. Más que todo como un laboratorio” (**Sin respuesta**)
- “Voz. Porque está muy tirada de lado y no se genera la consciencia de su cuidado y uso.” (**Sin**

respuesta)

- “Técnica de Actuación Meisner” (**Sin respuesta**)
- “Cuarto ciclo, porque es a la mitad de carrera.” (**Cuarto ciclo**)
- “Cuarto pues uno tiene más conocimientos” (**Cuarto ciclo**)
- “Taller de integración voz/cuerpo.” (**Sin respuesta**)
- “En los dos para fortalecer los conocimientos de cada año” (**Segundo y cuarto ciclo**)
- “En 4to ciclo, porque es el ciclo en el que enseñan lo último de corporal y vocal” (**Cuarto ciclo**)
- “Cuarto. Porque tal vez así tendría bastantes herramientas para poder unir y aprovechar”

(**Cuarto ciclo**)

- “4to, para tener más presente estos términos” (**Cuarto ciclo**)
- “En segundo ciclo, en primer lugar porque según la última currícula las clases de música finalizan en ese ciclo y lo más probable es que si no se refuerza lo aprendido, se deja de lado. En segundo lugar porque en el siguiente ciclo se (3º) se inicia con Construcción del Personaje, para lo cual el alumno ya debe comenzar a proponer a partir de lo aprendido para después poder crear una escena.” (**Segundo ciclo**)
- “cuarto ciclo. Porque tendría más conocimientos previos que me permitirían mayor juego. Y también porque a medida que pasan los ciclos hay un crecimiento personal que permite tomar lo aprendido de una forma más crítica y con mayor disfrute.” (**Cuarto ciclo**)
- “Laboratorio de creación con un tema a elección de los docentes” (**Sin respuesta**)
- “4 ciclo. 2 ciclo me parece muy pronto aun. Además que entre los primeros 2 años y el 3 hay una diferencia notoria, así que llegaría todo más fresco a mitad de carrera.” (**Cuarto ciclo**)
- “cuarto, tienes muchas herramientas más para aplicarlas” (**Cuarto ciclo**)
- “2do para tener una nueva mirada en los cursos que cierran 3ero y 4to como entrenamiento corporal/vocal” (**Segundo ciclo**)
- “Diría que ambos. Pero que sea en segundo (y cuarto)” (**Segundo ciclo y cuarto**)
- “En cuarto, debido a que los 3 primeros ciclos son de integración de técnicas: Acción, palabra y personajes. Que son lo básico para desarrollar una escena” (**Cuarto ciclo**)
- “4to ciclo, porque es el punto de finalización de lo que es formación solo en técnica básica digamos y sería de gran ayuda poder refrescar todo lo que se ha enseñado.” (**Cuarto ciclo**)

Anexo 5

ENTREVISTAS A TALLERISTAS

P: ¿Qué puedes identificar, en tu proceso como alumnx de la carrera de actuación, que haya cambiado entre antes y después de llevar el taller INTEGRAL?

“Que ahora siento menos bloqueo a la hora de abordar un personaje. Tengo más claro cómo integrar todo lo aprendido para obtener un buen resultado en mi construcción del personaje y no tengo tantos bloqueos”. (Alumnx 1)

“En la organización de mis herramientas aprendidas en los primeros años de la carrera, en identificar que tengo herramientas suficientes para resolver los problemas que surjan en escena, en dejar de pensar lo que debo hacer para lograr algo y solo hacerlo para por medio de eso llegar a lo que se desea”. (Alumnx 2)

“Me ha permitido estar en el presente, dejar el pensamiento racional; he podido implementar de modo consciente cada herramienta que me han enseñado en mi formación. Además de todo ello me ha permitido desarrollar mi escucha, a escuchar precisamente. Un término del que se nos ha hablado siempre en las clases, mas no existe un espacio para aplicarlo y detenerse en ello para que luego ya no sea un término tan ideal sino más bien terrenal, ya que desde mi punto de vista la escucha se aplica al reaccionar a los estímulos que se encuentran a nuestro alrededor y que ahora he notado que he lo he desarrollado con más claridad haciendo soundpainting”. (Alumnx 3)

“Me ayudó mucho en ser consciente de las herramientas que me da FARES y poder jugar, trabajar, explorar con todas ellas”. (Alumnx 4)

“Ahora puedo reconocer mis herramientas, seleccionarlas y utilizarlas en el momento con seguridad”. (Alumnx 5)

“Creo que me sirvió bastante para lanzarme más a hacer y no juzgarme tanto. Me Ayudó a corroborar o entender más unos conceptos de actuación y me hizo tener una libertad para actuar y no generarme un bloqueo”. (Alumnx 6)

“La libertad que siento de hacer cosas nuevas o probar otras distintas, de tener menos miedo a probar por lados muy opuestos o que parecen no tener sentido. Siento que el soundpainting me hace no pensar en si algo está bien o mal, solo importa hacer, reaccionar, continuar con toda la libertad del mundo”. (Alumnx 7)

“Mi seguridad sobre mi trabajo personal ha mejorado”. (Alumnx 8)

“Encontré un orden”. (Alumnx 9)

“El perder el miedo y empezar a hacer. El crear desde cero alguna escena y personaje”. (Alumnx 10)

“Mi percepción de la necesidad de integrar todas mis herramientas de actuación. Y de alguna manera en aplicarla en el juego de soundpainting”. (Alumnx 11)

“Antes de comenzar este taller solo no dejaba de cuestionar cada herramienta que había adquirido con el paso de la carrera, sentía que no surgía ningún tipo de conexión entre una y otra, y era difícil para mí elegir alguna de ellas y aplicarla de manera práctica. El soundpainting me ha ayudado a no solo ordenar estas herramientas, sino que también he aprendido a pensar muchísimo menos y confiar en la unión de estas”. (Alumnx 12)

“Mis niveles de ansiedad disparados por el hecho de tener que terminar ciertas cosas en cierta cantidad de tiempo, estar en el momento, no preocuparse por como se ve desde afuera si no preocuparse en accionar, etc.; han disminuido

considerablemente ya que el taller ha significado un espacio de prueba, de juego, de dejar un poco de lado las preocupaciones con las que normalmente lidiamos día a día en clases y enfocarme en dejarme llevar por mis impulsos, pulsaciones e incluso miedos y sin importar si de repente no entiendo del todo muy bien lo que estoy haciendo en el momento(no entiendes la seña), no huir ni tirarse para atrás si no jugar con lo que salió pues por algo pasó. Soltar cosas que no importan tanto, pues en este nuestro espacio no hay error y si lo sentimos así, pues reaccionamos ante eso y seguimos”. (Alumnx 13)

P: ¿Llevar este taller ha afectado tu desempeño en los cursos que llevas? ¿De qué manera?

“Sí. Ya no me desespero o rompo mi cabeza si algo no me sale. Solo busco hacer sin restricciones, explorar hasta encontrar”. (Alumnx 1)

“Sí, definitivamente de manera positiva. Ahora tengo menos bloqueos mentales para entrar a un ejercicio y la ansiedad o miedo que antes sentía se ha reducido frente a los ejercicios”. (Alumnx 2)

“Me ha permitido escuchar más cómo lo mencioné anteriormente y algo muy curioso es que he sido totalmente consciente en todas mis exploraciones y en el proceso en sí, tanto investigativo como práctico al trabajar una escena u obra. Increíblemente he empleado el soundpainting en todos mis cursos y he tenido un resultado más óptimo al aceptar, estar y accionar concretamente en todo lo encontrado en los trabajos en clases. Noté que me despejaba de todas las barreras y/o bloqueos que tenía por hacer un mejor trabajo y todo estaba en el hacer como en soundpainting”. (Alumnx 3)

“Sí, ayudándome a explorar cosas que por un momento no pensé explorar”.

(Alumnx 4)

“Sí. En clase, siento que puedo comprometerme y estar en el presente. Esto es gracias a que el soundpainting, en mi opinión, es un entrenamiento a la concentración, la disposición y el sentido lúdico”. (Alumnx 5)

“No de manera negativa. Todo lo contrario, creo que me ha servido como una guía para enfrentar mi curso de actuación. Es más, varios de los temas tratados en mi clase, se relacionan con el taller de soundpainting”. (Alumnx 6)

“No diría que lo ha hecho directamente, pero sin duda la libertad y confianza que me ha dado y le ha dado a mi trabajo ha podido hacer más ricas mis exploraciones en clase o para crear cosas nuevas en actuación”. (Alumnx 7)

“Me atrevo a probar más y nuevas cosas lo cual hace que mi desempeño sea mejor”. (Alumnx 8)

“Me ha dado otras posibilidades al momento de explorar”. (Alumnx 9)

“Sí, ahora hago sin pensar mucho y eso me ayuda a dejar fluir y sacar las cosas que se me ocurren en el momento”. (Alumnx 10)

“Más que afectar mi desempeño ha reforzado mi percepción lúdico y practico del teatro”. (Alumnx 11)

“En la mayoría de ellos, sino fue en todos. Ahora todo lo veo y analizo con soundpainting. Definitivamente de una buena forma. Ahora”. (Alumnx 12)

P: ¿El taller te pareció útil? ¿De qué manera?

“Bastante. Porque me ayudo a comprender como integrar todo lo aprendido en los dos primeros años. Creo que antes del taller toda la información que tenía estaba por ahí sin conexión alguna, y después del taller comprendí como todo estaba interconectado”. (Alumnx 1)

“Sí, el que sea necesario hacer las cosas de inmediato (mientras Mario da las señas debes ejecutarlas) hace que te obligue a usar la herramienta que necesites y me ayudó a darme cuenta que los procesos que antes me llevaban mucho tiempo de preparación ya podía realizarlos con prontitud por tenerlos internalizados como el personaje”. (Alumnx 2)

“Útil y necesario debido a que en nuestra formación se nos dividen por cursos que deberían estar integrados o que debería existir un espacio para integrarlos. En este taller pude hacerlo de manera libre encontrando muchas posibilidades que en mi formación solo me sentía limitada”. (Alumnx 3)

“Si, ayudo a tener más confianza en uno mismo e incluso en tu compañero”. (Alumnx 4)

“Si, incluso utilizo las señas para comprender indicaciones. El soundpainting engloba muchos principios y sirve de medio para comprenderlos intelectual y físicamente”. (Alumnx 5)

“Muy útil, sobre todo para uno de los grandes temas de la carrera, que es la acción. Creo que es un tema que al principio cuesta bastante comprender pero que este taller te lo simplifica porque aprendes haciendo, comprobando el tema”. (Alumnx 6)

“Si, durante el taller me sentía en un espacio sumamente libre, donde lo que saliera no tenía por qué tener sentido y eso estaba bien, porque explorar por cosas sin sentido puede definitivamente permitir que después, sin el lenguaje podamos sentirnos capaces de ir a lugares que aparentemente no van a ningún sitio pero de los que se pueden sacar cosas nuevas, interesantes y útiles”. (Alumnx 7)

“Me sirvió para conocer una nueva manera de encontrar los matices personales que tenemos para trabajar y me ayuda a descubrir nuevas partes de mí que puedo mejorar”. (Alumnx 8)

“Sí, me pareció un espacio cómodo para la exploración”. (Alumnx 9)

“Sí, me ayuda a recuperar personajes y trabajos de otros ciclos para no perderlos. Además de ayudarme a tener más seguridad en cuanto a mi trabajo”. (Alumnx 10)

“Sí. A parte de conocer un nuevo lenguaje escénico ha reforzado la idea de que el teatro es más simple de lo que a veces se trata. Además de notar la importancia de la integración de todas las herramientas que nos dan en la universidad”. (Alumnx 11)

“Este taller me ha dado mucha confianza en lo que sé hacer y debo hacer. He organizado, y sigo haciéndolo, de manera práctica la mayoría de herramientas que sentía estaban perdidas en alguna parte de mi cabeza. He encontrado mil maneras de explorar textos y quedarme con lo que me sirva. El soundpainting me ha enseñado a ELEGIR”. (Alumnx 12)

“Sí, ya que me está permitiendo no solo aprender un nuevo lenguaje muy muy interesante, sino también generar nuevas herramientas para aplicar a problemas comunes con los que nos podemos encontrar en nuestro proceso de aprendizaje dentro de las clases en la universidad”. (Alumnx 13)

P: ¿Cómo consideras que están integrados los cursos –principalmente los prácticos- durante los primeros dos años de nuestra carrera?

“No creo que estén integrados, creo que por más que buscan seguir una misma

línea, cada curso es independiente, y no hay un espacio en donde realmente podamos integrarlo todo”. (Alumnx 1)

“Considero que no están muy bien integrados ya que realmente sentía que mis profesores no sabían lo que hacía en mis otras clases y muy ocasionalmente lo preguntaban pero no lo tenían presente permanentemente. En el segundo ciclo sentía que los temas que veíamos en todos los cursos sí se interconectaban porque trabajamos los mismos temas pero nunca llegamos a potenciar esa conexión como integrar todas las herramientas adquiridas en algunos ejercicios”. (Alumnx 2)

“Tenía entendido cuando inicié esta carrera o por lo menos en el desarrollo de mi primer año imaginaba que debía existir un espacio en el cuál se uniera tanto el trabajo corporal, vocal y actoral y, creí que esto se daría en actuación. Como estudiante de actuación cursando mi tercer año comprendí todo ello por cuenta propia y comencé a creer que este punto debía ser claro desde que uno inicia, de modo más directo como en la sumilla del curso de actuación, por ejemplo. Debido a que si bien es cierto muchos de nuestros maestros nos llevan a esta convención; cuando eres iniciante no lo notas inmediatamente pasa tiempo para entender cuán importante es saber que el trabajo del actor consta de ser consciente de su cuerpo y voz, y que necesita de ellos y las herramientas que se enseñan para el desarrollo de ellos en escena, integrados. Por lo que considero que debería existir este espacio de integración, de lo contrario se conlleva a problemas que estudiantes de actuación contraen. Por ejemplo en mi caso al tener estos cursos divididos en los primeros ciclos y que no exista de manera clara, como por ejemplo en el plan de estudios, un espacio o curso en el cuál se integren todos estos otros para que el estudiante comprenda que son uno solo y

no se generen barreras como en mi caso, es en los primeros ciclos en los que se debería introducir este ítem para ensamblar todo lo aprendido, lo que permitirá desarrollar más a fondo las técnicas y herramientas que nos enseñan además de desarrollar más seguridad en nuestra labor. Esto desde mi punto de vista ayudará a tener una base más sólida y al avanzar de ciclo se enriquecerá nuestro trabajo y no tendremos tantos bloqueos como se tienen por tener todo dividido”.

(Alumnx 3)

“Siento que están muy separados debido a que cada uno trabaja independiente sin saber qué hace el otro curso”. (Alumnx 4)

“Creo que la intención del TUC por integrar los cursos es reconocible, pero no logra concretarse porque los profesores no entrelazan conceptos; haciendo creer que los principios impartidos son independientes u opuestos, cuando en verdad son complementarios”. (Alumnx 5)

“Bueno, al principio para ser sincero, no. Los profesores nos decían que todo ello te serviría para actuación pero al principio cada uno nos mostraban varias cosas muy diferentes que parecían no tener sentido. Fue más adelante cuando empecé a relacionarlas. Es más, creo que el hecho que en el primer año, haya estado con una profesora de entrenamiento corporal y luego cambien a otra profesora con otro estilo completamente distinto, me hizo incluso dejar de pensar en el entrenamiento como una herramienta útil. Sin embargo, después la volví a retomar. Además con el pasar del tiempo, pude ver distintas obras o espectáculos en donde se integraban los tres y ahí es cuando empecé a integrarlos pero al principio eso no es muy bien orientado”. (Alumnx 6)

“Para mí el primer año fue muy poco consciente. Las herramientas estaban cada una por su lado y si me pedían relacionarlas probablemente me hubiera

confundido un poco más, pero siento que para el segundo año pasa una especie de conexión que une lo que se ha ido adquiriendo un tanto inconscientemente. En el inicio de mi segundo año sentía bastante culpa de no aplicar lo que aprendía, de solo seguir una especie de intuición que parecía funcionar hasta cierto punto, pero que era la que se iba alimentando de las cosas que me enseñaban al fin y al cabo. Por todo no creo que los cursos estén plenamente "integrados" en el primer año sobre todo porque quizá no nos dicen cómo hacerlo o solo nos lanzan conceptos que vamos aprendiendo bastante con la intuición y no de una manera clara pero que con el tiempo y experiencia haciendo se van uniendo hasta naturalmente podría decir. Aunque quizá es solo la forma en que yo creo haberlo experimentado". (Alumnx 7)

"Poco integrados, cada uno ve su aspecto a tratar pero muy pocas veces se menciona otro curso para complementar la información de alguno". (Alumnx 8)

"Uno busca esa integración porque no es tan obvia, o por lo menos no cuando eres cachimbo". (Alumnx 9)

"Pienso que no están integrados. Los cursos de actuación, voz y cuerpo son totalmente distanciados y no hay algún momento para unir lo aprendido. Además en cuanto a la sumilla, pienso que la creación de personaje está bien ligado a la acción en sí, entonces no sé si es bueno recién tocarlo como algo aparte en tercer ciclo". (Alumnx 10)

"Considero que está muy fragmentado. Que el entrenamiento y las clases de actuación no se terminan de aunar o al menos yo no siento que haya integrado los conocimientos de los demás cursos en actuación". (Alumnx 11)

"No los veo ligados. Están sueltos, y se evidencia con las mismas evaluaciones que dan las profesoras". (Alumnx 12)

“Vagamente ya que no hay un momento en el que se nos permita siquiera dialogar sobre cómo se supone cada cosa va hilada y entrelazada, y claro nosotros llegamos a entender un poco esa "ilación" o congruencia que deberían de tener todos los aspectos de nuestra formación actoral/académica pero creo que nunca llegamos a descubrir más a fondo, por lo menos con la guía de alguien, el hecho que todo está entrelazado”. (Alumnx 13)

P: ¿El soundpainting te pareció de ayuda? Sí es que sí, ¿para qué?

“Sí. Para saber cómo utilizar todas las herramientas aprendidas, para no juzgarme como actriz y comprender que siempre hay una forma de llegar al objetivo, si no funciona una cosa funcionará otra, pero el soundpainting te da esa libertad de a través de reglas establecidas poder explorar y encontrar cosas juntando todo lo que aprendimos”. (Alumnx 1)

“Sí, para estar más segura de mi trabajo, para poder ordenarme y para descubrir haciendo”. (Alumnx 2)

“Me ha permitido, me ha abierto posibilidades con tanto solo hacer, es más he desarrollado mayor seguridad mi labor, por atreverme a probar sin juzgar y continuar este desarrollo de modo consciente todo el tiempo”. (Alumnx 3)

“Sí, para darme cuenta las cosas que me faltan por practicar como el siempre apoyar la voz cosa ya que en la práctica uno lo olvida”. (Alumnx 4)

“Sí, para estar concentrada y en constante escucha”. (Alumnx 5)

“Sí como lo dije anteriormente, refuerza algunos conceptos de actuación y te ayuda a liberte escénica mente. Mejor dicho, te ayuda a sentirte cómodo actuando y no te bloquea porque forma un espacio seguro en donde equivocarse es un nuevo estímulo, no precisamente un error”. (Alumnx 6)

“Si claro, no solo aprendí un lenguaje fascinante y muy lúdico, sino que ayuda mucho a la desinhibición a la pérdida de muchos miedos, pues la inmediatez del lenguaje no da lugar a la duda. Además la dirección tan frontal y específica que aporta el lenguaje quita cierto peso de encima, el de pensar en el estancamiento o el de no estar haciendo algo que "funciona" porque se siente muchas veces como un juego con las reglas muy claras”. (Alumnx 7)

“Si, para jugar y descubrir nuevas formas que poseo sólo que no sabía cómo sacarlas”. (Alumnx 8)

“Si, para terminar de aceptar que 'no hay error'”. (Alumnx 9)

“Si, para perder el miedo y tener más confianza en mi trabajo”. (Alumnx 10)

“Sí. Para redescubrir el juego en la actuación”. (Alumnx 11)

“Totalmente, algo que el soundpainting y este ciclo con Alfonso Santistevan me enseñaron, y creo que clave, es que tengo que HACER, no hay de otra. Si no funciona, pues cambio y ya”. (Alumnx 12)

“Para básicamente permitirme el error, no juzgar tanto el material que sale y no pensar tanto lo que saldrá si no más lo que se hace con eso”. (Alumnx 13)

P: ¿Cómo te sentiste durante el taller en relación con los temas y herramientas que has venido aprendiendo estos años?

“Lo que más me gusto fue que ni siquiera tuve que pensar en las herramientas. Estaban ahí. Internalizadas. Solo que nunca las había juntado ni había entendido como hacerlo, pero el soundpainting te da indicaciones tan específicas pero a la vez que te dan tanta libertad que mi cuerpo requería de conocimientos rítmicos,

corporales y teatrales a la vez. Iba todo de la mano. Incluso recordé varias secuencias o llegue más rápido a construir personajes que antes me tomaba demasiado tiempo”. (Alumnx 1)

“En el taller poco a poco fui sintiendo como unía todos los temas y herramientas aprendidos en los primeros años de carrera y que podía usarlos para cada cosa que se me pedía”. (Alumnx 2)

“Me permití hacer en el momento sin juzgarme. Noté que cada herramienta que me enseñaron en mi formación si fueron importantes pero más que eso en este espacio pude desarrollar cada una de ellas en contraste con los ciclos que cursé, que sentía que se cortaban los procesos, ya que cada avance de ciclo comenzaba un nuevo aprendizaje y lo anterior no se continuaba desarrollando. El soundpainting permitió que utilizara cada herramienta de modo más consciente también”. (Alumnx 3)

“Me sentí iluminado ya que pude darme cuenta de todo lo que tenía aprendido”. (Alumnx 4)

“Sentí que todo era más claro, que el soundpainting es una gran forma de comprender como utilizar una herramienta”. (Alumnx 5)

“Creo que aclaré unos temas y otros los corroboré; y con ellos me siento más tranquilo en relación a estos conceptos”. (Alumnx 6)

“Sinceramente no estaba pensando que aplicaba la técnica en ningún momento, pero sentándome a pensar en ello ahora mismo, es obvio que se usaban cosas que ya teníamos en nosotros, que alguien sin nuestra formación no podría hacer. Empezando por el gran uso del ritmo en lo que hacemos, la contención que aporta la técnica en momentos de mucha emoción”. (Alumnx 7)

“Sentí que podía sintetizar todas las diferentes herramientas que nos han dado y probarlas en el espacio de diferentes maneras”. (Alumnx 8)

“Creo que los utilice”. (Alumnx 9)

“Bastante bien, creo que es una manera de unir las cosas aprendidas en un solo lugar. Poner el cuerpo, la voz y el personaje juntos para crear algo”. (Alumnx 10)

“Sentí que tenía herramientas y deseaba aplicarlas para el juego”. (Alumnx 11)

“Mucho más segura, he hecho click en muchas de ellas”. (Alumnx 12)

“Que todo realmente está más conectado de lo que creemos y no hay nada por gusto, todo sirve, todo está ahí por algo; para agarrarlo cuando sea necesario o incluso cuando se quiera”. (Alumnx 13)

P: En los dos primeros años te enseñan a actuar, apenas comenzó tu tercer año: ¿cómo te sentías en relación a eso? ¿Te sentías confiadx? ¿Conocías lo elementos básicos?

“Confianza es lo que menos sentía. Fue aterrador el tercer año, año pensar que tendría que utilizar todo porque no sabía cómo unirlo y porque tenía demasiadas herramientas pero no sabía cuales me eran útiles realmente. He estado con Alberto todo el año y ha sido increíble aprender de él pues yo suelo ser de las que no siguen una estructura pero este año aprendí eso incluso lo reaprendí porque creo que no estaba realmente claro. Como toda la información que obtenemos queda por todas partes es difícil unir todo. Sentí que tenía todas las herramientas pero no tenía idea de cómo unirlo todo”. (Alumnx 1)

“Sentía que sí conocía los elementos pero igual sentía antes de cada escena un poco de inseguridad y de no saber qué es lo que va a suceder, a pesar de que siempre podía resolverlo en la marcha pero no sentía la seguridad de poder hacerlo. Incluso sentía que dependía mucho de lo que lo profesor me dijeron y de sus comentarios”.

(Alumnx 2)

“Al comenzar mi tercer ciclo como los anteriores era algo totalmente nuevo, no sentía seguridad y no noté que haya empleado mucho de lo que aprendí en los ciclos anteriores o por lo menos no de modo consciente. Y creo realmente que uno debe tener consciencia en todo lo que realiza por más absurdo que parezca ya que el proceso es mucho más rico y uno se siente más seguro”. (Alumnx 3)

“Si los conocía pero no los tenía interiorizado como ahora los tengo”. (Alumnx 4)

“Sentía que había aprendido de manera superficial, que ponía a prueba una herramienta y no me servía del todo”. (Alumnx 5)

“Para nada. Cuando llegué al tercer año sentí un gran vacío de conceptos o todo era bastante confuso. Eso fui puliéndolo con los profesores y otros talleres pero definitivamente no tenía bien los conceptos de actuación”. (Alumnx 6)

“Como dije antes, sentía una cierta culpa al empezar a enfrentar textos ya escritos por otras personas porque sentía que no estaba aplicando lo que me habían enseñado con plena consciencia, el seguir la intuición de por dónde me llevaba era muchas veces lo que hacía. Puede que no me sintiera confiada completamente pero creo que personalmente la guía que me dieron los profesores del segundo año me sirvió bastante para lo que se exigía, para la muestra al menos. No creo tampoco que en el primer año me enseñaran a actuar pero sí a enfrentarme a un público y eso ya era un gran avance”. (Alumnx 7)

“Sentía que los tenía pero no pela la confianza para sacarlos”. (Alumnx 8)

“Confiada no, pero con mayor ímpetu para decidir y hacer”. (Alumnx 9)

“No, no me sentí confiado. Sentí que tenía muchas cosas en la cabeza y que nunca las había puesto verdaderamente en práctica”. (Alumnx 10)

“En cierto modo sí. Sentí que desde el tercer ciclo ya había empezado a "actuar".

En 5to ciclo simplemente sentí que me enfrentaba a otro tipo de teatro o lenguaje”.

(Alumnx 11)

“Antes de entrar a este ciclo, pasé por un par de momentos de desconcierto. No sabía que estaba haciendo con mi "técnica", sentía que no tenía un material real y concreto en que apoyarme. Estaba como perdida, si bien tenía los elementos básicos, no sentía que tuvieran muchos sentidos juntos. El soundpainting me ayuda a darle cierto sentido”. (Alumnx 12)

“Sentía que se suponía debía tener las bases y parámetros ya en mi cabeza, interiorizados después de 2 años de entrenamiento corporal, vocal y todo pero de todas formas sentía esta preocupación o intuición que no sería tan fácil pasar estos conocimientos en mi cabeza a plasmarlos en escena”. (Alumnx 13)

P: ¿Estas satisfechx con el resultado?

“Definitivamente sí. Me volvería a meter mil veces”. (Alumnx 1)

“Sí”. (Alumnx 2)

“Me encuentro con muchas ganas de seguir aprendiendo y poniendo en práctica todo lo aprendido que es lo que este taller me ha permitido”. (Alumnx 3)

“Si, muy contento y satisfecho”. (Alumnx 4)

“Sí, el soundpainting me ayudo a sentirme más libre y dispuesta”. (Alumnx 5)

“Sí, completamente. De hecho, comencé un poco escéptico sobre lo que el soundpainting podría hacer por mí en actuación porque lo relacionaba directamente al impro pero me di cuenta que aunque tiene algunas cosas de impro, no se centró necesariamente en ello sino, como Mario nos explicó, desarrolla a nosotros como actores”. (Alumnx 6)

“Con respecto al taller, lo estoy, me he divertido mucho y he ido por lados que no esperaba, que me han sorprendido a mí misma y me ha gustado esa sensación, el soundpainting es muy entretenido, muy libre y como herramienta también creo que puede ser útil para cualquiera que estudie actuación”. (Alumnx 7)

“Mucho”. (Alumnx 8)

“Siempre se puede más”. (Alumnx 9)

“Sí, estoy satisfecho”. (Alumnx 10)

“Sí. Me ha parecido que ha valido la pena llevar el taller”. (Alumnx 11)

“Por supuesto. Y muy motivada”. (Alumnx 12)

“Más que satisfecho, tanto con la oportunidad de aprender como con el resultado de esto”. (Alumnx 13)

P: Opcional: agrega el comentario que desees con respecto al taller llevado.

“Creo que el soundpainting es un taller que realmente ayuda a integrar todas las herramientas de nuestra formación. Creo que si en mi primer año habría tenido la oportunidad de llevar este taller como un curso de integración, me habría bloqueado menos y mi primer año habría sido menos traumático en cuanto a procesos”. (Alumnx 1)

“El soundpainting es necesario. Ordena, integra, soluciona permite el disfrute, todo es mucho más rico haciendo soundpainting”. (Alumnx 2)

“Una experiencia muy bonita que enriquece a la formación actoral”. (Alumnx 3)

“El soundpainting te hace tener conciencia de los puntos que debes mejorar y te reta a trabajar en ellos”. (Alumnx 4)

“Personalmente no he tenido conflictos enormes con cómo va mi formación. Por todo el foco que se le da la exploración últimamente, lo que más me ha molestado

siempre es el no tener consciencia de lo que mi cuerpo o mi intuición pueden entender. Los conceptos principalmente, el lenguaje que me han frustrado más de una vez, pero en bloqueos superables supongo”. (Alumnx 5)

“Muy útil y divertido, Mario debería ayudar a power rangers con SP”. (Alumnx 6)

“Lo que más rescato es el orden que tiene esta disciplina”. (Alumnx 7)

“Chevere :)”. (Alumnx 8)

“Me parece muy bacán y que debería ser desarrollado más con actores”. (Alumnx 9)

“Viva el Soundpainting”. (Alumnx 10)

