



ESCENA. Revista de las artes
ISSN: 2215-4906
escena.iiarte@ucr.ac.cr
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

Martínez Cortés, Álvaro José
La didáctica en el proceso de elaboración de metodologías
personales para la enseñanza de la dramaturgia
ESCENA. Revista de las artes, vol. 83, núm. 1, 2023, Julio-Diciembre, pp. 159-178
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

DOI: <https://doi.org/10.15517/es.v83i1.55627>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=561175460006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

**La didáctica en el proceso de elaboración de metodologías
personales para la enseñanza de la dramaturgia**

*Didactics in the Process of Developing Personal
Methodologies for Teaching Playwriting*

Álvaro José Martínez Cortés

DOI 10.15517/es.v83i1.55627



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-No comercial-Sin Obra Derivada

La didáctica en el proceso de elaboración de metodologías personales para la enseñanza de la dramaturgia

Didactics in the Process of Developing Personal Methodologies for Teaching Playwriting

Álvaro José Martínez Cortés¹
 Universidad de Costa Rica
 San José, Costa Rica

Recibido: 23 de setiembre de 2022

Aprobado: 14 de abril de 2023

Resumen

Introducción: Este artículo sintetiza el concepto de transposición didáctica del pedagogo de la matemática Yves Chevallard, para aplicarlo al campo de la dramaturgia. **Objetivo:** Se pretende problematizar los manuales de escritura tradicionales como herramientas didácticas que tienden más a la reproducción de modelos que a la singularización de la escritura. **Métodos:** A partir de un análisis comparativo de algunos conceptos sobre escritura dramática compartidos por De la Parra, Sanchis Sinisterra y Kartún, se proponen cuatro ejes conceptuales para la enseñanza de la escritura dramática. Se entrevistó a tres profesores de dramaturgia, discípulos de los tres maestros analizados. **Resultados:** Se identificaron diversas estrategias didácticas atravesadas por los ejes propuestos. **Conclusiones:** Se argumenta que existe una relación entre el proceso creativo y la generación de herramientas didácticas y que esta se constituye como metodología alternativa en la enseñanza de la dramaturgia, capaz de generar escrituras con mayores grados de singularidad.

Palabras clave: escritura creativa; pedagogía; transposición didáctica; drama; herramientas didácticas

¹ Docente interino en la Escuela de Artes Dramáticas de la Universidad de Costa Rica. Magíster en Dramaturgia por la Universidad Nacional de las Artes, Argentina. ORCID: 0009-0003-5986-2406. Correo electrónico: alvarojosemc@gmail.com

Abstract

Introduction: This paper synthesizes the concept of didactic transposition proposed by mathematics' pedagogue Yves Chevallard and applies it to the field of dramaturgy. **Objective:** The article aims to problematize traditional writing manuals as didactic tools that tend to reproduce models rather than encourage individualized writing. **Methods:** Based on a comparative analysis of some concepts related to dramatic writing shared by De la Parra, Sanchis Sinisterra, and Kartún, four conceptual axes are proposed for teaching dramatic writing. Three drama teachers, who are disciples of the three analyzed professors, were interviewed. **Results:** Various didactic strategies influenced by the proposed axes were identified. **Conclusions:** It is argued that there is a relationship between the creative process and the generation of didactic tools that constitutes an alternative methodology in teaching dramaturgy, capable of producing writing with a higher degree of singularity.

Keywords: creative writing; pedagogy; didactic transposition; drama; didactic tools

Introducción

La creencia de que la creatividad es una capacidad innata genera una tendencia a desestimar las reglas de construcción del drama y el conocimiento de la disciplina. Así pues, tal concepción privilegia metodologías de enseñanza que buscan estimular la creatividad de las personas estudiantes sin ofrecer una sistematización clara para adquirir técnicas que permitan generar un lenguaje artístico (Gardiner, 2017).

Si bien está claro que estas ideas no colaboran a la generación de pedagogías articuladas y sistémicas que promuevan la práctica reflexiva, habría que constatar si la respuesta pedagógica al problema de la creatividad reside en un manual de escritura. Parece difícil generar nuevas escrituras si las herramientas didácticas se apegan a la reproducción de convenciones y reglas. Por lo tanto, ¿qué tipo de herramientas didácticas pueden favorecer más la enseñanza de una dramaturgia que no tienda solamente a adquirir y reproducir modelos convencionales?

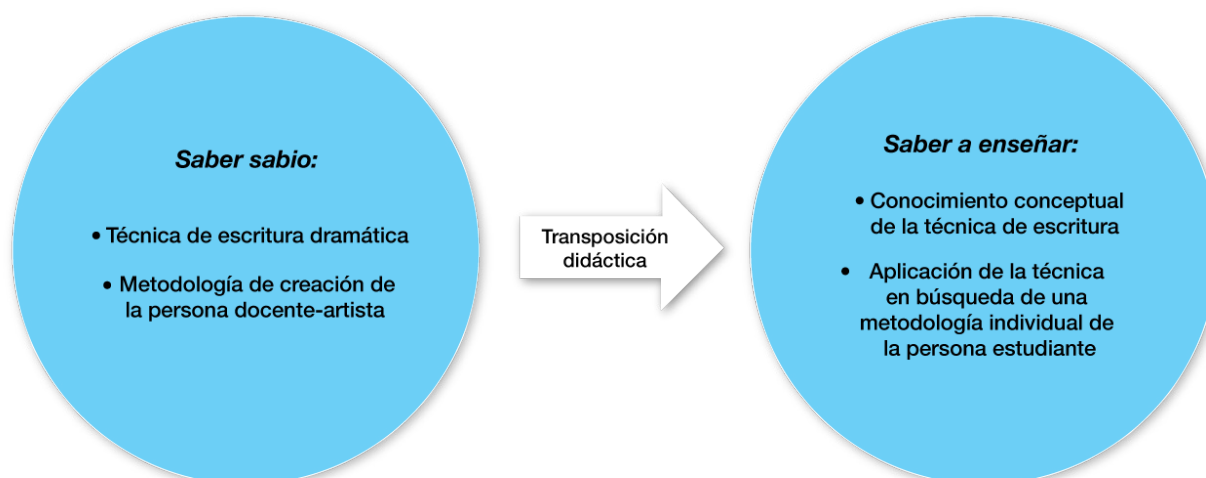
Para responder esta pregunta, se parte de la siguiente premisa: en el aprendizaje de la escritura dramática, adquirir herramientas formales implica familiarizarse con formas determinadas (Holovatyuk & Astrosky, 2005). Es posible denominar este proceso de familiarización como formación, para hacer referencia a la instancia en la que la persona estudiante irá adquiriendo un lenguaje, un *saber hacer* a partir de ciertas formas canónicas de la estructura dramática. A través de esta formación, la persona estudiante adquiere un lenguaje de trabajo que le permitirá seguir desarrollando su práctica.

En este artículo, se propone que hay dos etapas principales durante el proceso de formación en la enseñanza/aprendizaje de la escritura dramática: la adquisición de las herramientas formales (existentes en la tradición dramática) y la búsqueda de rasgos singulares en la propia escritura. Si bien la segunda etapa está subordinada a la primera, ya que para reconocer rasgos singulares primero hay que familiarizarse con las formas preexistentes, ambas instancias se retroalimentan mutuamente. Así, cuanto más se dominan las formas existentes, más fácil será encontrar rasgos singulares que constituyan aportes al lenguaje adquirido.

Parece importante tener en cuenta lo que señalan Dubatti (2007) y Dubatti (2010) cuando propone que una característica fundamental del teatro es su capacidad para generar saberes específicos a partir de sí mismo. Con base en lo anterior, se puede entender por qué algunas personas docentes (como las aquí entrevistadas) prefieren trabajar desde metodologías fundamentalmente enfocadas en la práctica.

Este enfoque práctico, según se analiza más adelante, utilizará el ejercicio como herramienta de trabajo para generar una práctica desde la cual se busca el aprendizaje. En ese sentido, se podría asociar la transposición didáctica (Chevallard, 1997) con la dramaturgia mediante la Figura 1:

Figura 1. Transposición didáctica del “saber sabio” al “saber a enseñar” en la dramaturgia



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con el diagrama presentado, es posible afirmar que lo que la persona docente enseña nunca será exactamente lo que sabe. A partir de lo anterior, se puede proponer que, en el caso de las personas docentes entrevistadas, el fenómeno de transposición didáctica está más vinculado a saberes específicos y a metodologías personales que a fórmulas de manuales de escritura².

² Existen varios manuales de escritura de guiones y textos dramáticos ampliamente difundidos y

A continuación, se intenta trazar las relaciones que surgen a partir de esta transposición didáctica entre los saberes específicos de una práctica artística determinada (la de cada docente) y las herramientas didácticas utilizadas en el proceso de enseñanza.

Transposición didáctica: una aproximación para pensar las metodologías de enseñanza y herramientas didácticas en la dramaturgia

El concepto de transposición didáctica, desarrollado por Yves Chevallard (1997), resulta útil para analizar la distancia entre metodologías de producción dramática (creación) y las estrategias de transmisión de conocimientos (enseñanza) para habilitar a otras personas a generar sus propias producciones dramáticas. Yves Chevallard (1997) sostiene que el *saber enseñado* es una modificación del *saber a enseñar*, y que la distancia entre ambos conceptos ocurre mediante una interacción entre lo que él denominará entorno societal y el sistema de enseñanza. Dicha interacción será mediada por el tamizaje de la noosfera, que es en donde, a partir del debate de ideas, surge un funcionamiento didáctico. Los saberes pasan del entorno (donde la comunidad académica desarrolla saberes sabios) al sistema de enseñanza. Así, los saberes del sistema de enseñanza no pueden estar demasiado alejados de los saberes sabios provenientes del mundo académico porque perderían legitimidad, de manera que se banalizarían. Tampoco pueden estar demasiado cercanos porque resultarían muy difíciles de enseñar para quienes son profesores, que no suelen ser académicos³. Es así como el *saber a enseñar* mantiene una distancia con el *saber enseñado*, dependiendo del sistema de enseñanza en cuestión (Chevallard, 1997).

En el caso de los talleres de dramaturgia, la distancia entre el *saber a enseñar* y el *saber enseñado* parece estar más mediada por los objetivos específicos de la persona docente que por una institucionalidad que determina ciertos objetivos para legitimar su función como institución de enseñanza, especialmente en los casos en que desarrolla sus talleres de forma personal e independiente. En estos casos, el *saber a enseñar* puede presentar mayores grados de variación entre un entorno de enseñanza y otro.

utilizados en talleres de escritura creativa. Algunos de los más representativos son “La vida del drama” de Eric Bentley; “El libro del guion, fundamentos de la escritura de guiones” de Syd Field; “El guion: sustancia, estructura, estilo y principios de la escritura de guiones” de Robert McKee; “El arte de la escritura dramática” de Lajos Egri, entre otros.

³ Si bien Chevallard se refiere a la enseñanza de las matemáticas, el concepto es relevante para este artículo.

Adicionalmente, hay que tener en cuenta que “[e]l teatro reflexiona siempre desde sí mismo, las renovaciones de las técnicas teatrales tienen que ver con cuestionamientos del teatro anterior” (Sanchis Sinisterra, 1998, p. 68). No obstante, estas alteraciones no invalidan los saberes singulares del “teatro anterior” que estaría siendo relevado. A diferencia de las ciencias naturales, en el teatro el saber tiende a ser más acumulativo. Esto implicaría que, además de lo señalado anteriormente, el *saber a enseñar* en el campo de la dramaturgia tiene una considerable amplitud.

Por otra parte, el teatro produce saberes que se definen como específicos, en la medida en que surgen desde la praxis y en función de esa misma praxis (Dubatti, 2007, p. 19). Esto hace que la enseñanza teatral sea fundamentalmente práctica, característica importante de tomar en cuenta para analizar el concepto de transposición didáctica que propone Chevallard, ya que a veces esta transposición operará más sobre un *saber hacer* que sobre un saber intelectual. Sin embargo, el trabajo intelectual para analizar ese *saber hacer* que constituye los saberes teatrales es fundamental para que exista la posibilidad de ejercer la docencia.

Es posible proponer que, en el caso de la enseñanza de la dramaturgia, el lugar donde ocurre la mayor parte del proceso de transposición didáctica es en la creación y enseñanza de los ejercicios y consignas de escritura que la persona docente da a sus estudiantes. Será ahí en donde radicará la posibilidad de fraccionar operaciones complejas (como la escritura de una obra teatral) en ejercicios simples para que las personas estudiantes puedan ir adquiriendo familiaridad con conceptos importantes del quehacer dramático (como, por ejemplo, la noción de acción dramática en la escritura).

Mauricio Kartún (2006) propone que una parte ineludible y necesaria de la escritura es el azar, no como una cuestión de improbabilidad, sino más bien como una suerte de devenir, o lo que él denomina “ese natural encuentro por el que venimos a dar con el material generador” (p. 11). De lo anterior concluye que hay partes del proceso creativo en la escritura que escapan al entendimiento y aparecen por sí mismas. Refiriéndose a la persona estudiante, propone que es necesario:

Hacerle perder esa confortable confianza en el hogar de las ideas, esa fe en la sensatez de la necesidad, para instalarlo en la pista caliente de bailar la que te tocan. Ayudarle a aceptar ese concepto de improvisación imaginaria que rige naturalmente la fantasía del autor teatral. (Kartún, 2006, p. 11)

Es posible subrayar que podría haber una colaboración, a la hora de escribir teatro, entre el proceso técnico y el devenir imaginativo, que necesita que el conocimiento técnico sea dominado a profundidad para que el contenido creativo pueda adquirir vías de expresión. Como sostiene de la Parra (2007), “[e]l niño parte imitando y descubriendo. Luego inventará a conciencia (cuando quiera dejar de ser niño) ... El arte fue primero mimesis, destreza antes que creación, conocimiento de reglas antes que ruptura y novedad” (pp. 133-134).

En consecuencia, el *saber a enseñar* en la dramaturgia tiene límites difíciles de establecer. Por ello, más que pensar en un corpus estable para elaborar el contenido de un posible currículo (lo cual corre el riesgo de ser reduccionista), en este artículo se propone trazar algunas constantes. Como referentes se ha elegido a tres docentes dramaturgos que han intentado reflexionar y socializar sus técnicas, herramientas y conceptos pedagógicos: Marco Antonio de la Parra, Mauricio Kartún y José Sanchis Sinisterra. Se fue parcial hacia esta tríada por los siguientes componentes que comparten: amplio reconocimiento en sus carreras artísticas, larga trayectoria como docentes y discípulos que también lograron consolidarse en el campo. Los tres desarrollan sus carreras en ciudades con entornos teatrales altamente competitivos⁴.

Conceptos sobre dramaturgia y metodologías de trabajo: Marco Antonio de la Parra, Mauricio Kartún y José Sanchis Sinisterra

Como punto de partida, se proponen cuatro temas sobre los cuales los tres autores parecen compartir algunos criterios que resultan significativos: acción dramática, visión ética del teatro, la relación docencia-arte y la creatividad e incertidumbre como parte del proceso de trabajo.

⁴ Respectivamente, Santiago, Chile; Buenos Aires, Argentina; y Madrid, España.

Acción dramática: progresión hacia lo inevitable

Si bien la noción de acción dramática ha sido cuestionada, es relevante a este caso por su persistencia como elemento didáctico en el teatro y su reiterado uso como herramienta actoral (Serrano, 2004). En este artículo, se sostiene que estas características también le serán propias en la práctica dramatúrgica.

Particularmente, se propone abordar el concepto de acción dramática que describe Stanislavski (1988) cuando sentencia que “[c]ualquier cosa que ocurra sobre un escenario debe tener su objetivo” (p. 31). La acción dramática no está necesariamente vinculada al movimiento físico, ya que se puede dividir entre acciones internas y externas. Esta, al estar vinculada a un conflicto que estructura la trama, debe tener resolución; algo importante estará en juego, algo que significa un cambio definitivo. Por consiguiente, el objetivo de la acción debe ser llevado a cabo hasta su finalidad; no hay vuelta atrás.

La acción dramática está ontológicamente vinculada a circunstancias que la producen y de ellas se desprende la necesidad de su resolución. En busca de su resolución, la persona que actúa intenta llevar a cabo la acción para conseguir un objetivo, dado que habrá algo que se lo impide y conlleva que se produzca una pugna. Esta tensión dinámica generará en la persona que actúa una respuesta emotiva que se puede definir como acción interna. De acuerdo con el autor, estas características son las que constituyen a una acción como *dramática*.

En este sentido, Marco Antonio de la Parra (2007) habla del drama como una acción que tiene que ver con el peligro. Propone que la acción dramática se constituye como una concatenación que transita de un estado de estabilidad a uno de inestabilidad, de manera que compara esta progresión con una caída, un desequilibrio que termina en impacto. El interés se mantiene en la medida en que quienes padecen ese drama intentan recobrar el equilibrio (y fracasan). El espacio teatral aparece como un lugar donde “algo está sucediendo ... que no dejará las cosas igual como estaban” (Parra, 2007, pp. 32-33). Este planteamiento contiene dos nociones potenciadoras: la idea de que el público es partícipe de algo que efectivamente ocurre en su mismo espacio-tiempo, y la sentencia de que el drama debe modificar el universo que lo contiene, lo cual lo lleva a un punto en donde nada sea (ni pueda volver a ser) como era al principio.

Por su parte, José Sanchis Sinisterra (1998) propone que hay que saber distinguir entre una buena estructura dramática y una buena estructura narrativa, pues aclara que no son equivalentes y que una no es necesariamente capaz de generar la otra. Para el autor, la diferencia entre ambas reside en que la acción dramática forzosamente debe tener una progresividad ascendente y concluye que “en último término, casi la única noción que podría aplicarse a la acción dramática sería: ‘Algo debe crecer’” (p. 102). Esta idea parece tener relación con esa progresión inevitable y sin retorno que propone de la Parra.

Para Kartún (1998), el concepto de acción que propone Aristóteles es pertinente a todos los géneros teatrales y hace una analogía del conflicto dramático como motor de un auto, lo cual plantea que el movimiento es generado por la expansión del conflicto. Dado que el conflicto es definido por el autor como “el choque de dos voluntades”, queda planteado que lo que mueve los acontecimientos de la obra dramática es la potencialidad del planteo conflictivo (p. 17). Al igual que De la Parra y Sanchis, Kartún propone que la estructura dramática es dinámica, pues genera una sucesión de acontecimientos que, a la vez que problematizan el estado del conflicto que las genera, van avanzando hacia una posible resolución.

Esta noción compartida de acción dramática podría generar un programa dramático más orientado a la construcción de estructuras dramáticas en términos aristotélicos que a otras tendencias dramáticas. Por lo tanto, cuando la enseñanza esté orientada a ese modelo específico de escritura, el concepto de acción dramática será esencial para su desarrollo. Siendo así, la persona docente deberá buscar estrategias didácticas que le permitan transmitir esta idea más allá de lo conceptual.

Visión ética del teatro: relación con la persona espectadora

Las concepciones del posible rol que el teatro puede ocupar en el entorno social dentro del que se lleva a cabo pueden ser muy variadas. Peter Brook plantea que las funciones éticas atribuibles al teatro están vinculadas a sus medios de producción, los cuales a su vez determinan en gran medida los resultados estéticos al condicionar características importantes del proceso creativo. Brook habla del “Teatro mortal” para referirse al modelo teatral, agotado a nivel estético, generalmente producido por el sistema empresarial del teatro comercial (Brook, 1968). En este panorama, la visión que una persona docente tenga de las funciones éticas del arte teatral puede ser determinante en su metodología de enseñanza, puesto que se relaciona con la metodología de creación y los objetivos que rigen en el proceso creativo.

Para Mauricio Kartún (1998), la función de quien produce poesía está relacionada con la transgresión, en la medida en que “entra en zonas imposibles” (p. 14). Plantea que hay una “red conceptual” mediante la cual nos regimos que permite la convivencia en sociedad, pero impide las funciones expresivas. Para el autor, la función del arte será agujerear ese telón conceptual para permitirle a la audiencia colocarse desde una mirada de *otro* y rever su entorno a partir de esta perspectiva. Kartún afirma que “si algo busca el arte como objetivo es esa posibilidad de que el receptor pueda transgredir esa red” (p. 14).

A su vez, Marco Antonio de la Parra (2007) propone el teatro como un “acto terrorista” para referirse a su función ética como agente cuestionador de la moral establecida (p. 52). También, da cuenta de una visión del teatro como agente social y su capacidad para modificar, o al menos cuestionar, a sus espectadores. Para de la Parra (2007), el hecho teatral se vincula a experiencias concretas de nuestras vivencias: “La vida es, siempre, la mejor biblioteca” (p. 33). Así pues, el oficio teatral (específicamente, de quien escribe teatro) es portador de una voluntad que se propone “poner en tela de juicio la moral, arriesgando la reputación, desafiando convenciones y expectativas” (Parra, 2007, p. 33). Insistirá en que el teatro tiene que ser en sí un acontecimiento que modifique a la persona espectadora.

José Sanchis Sinisterra (1992) es más radical, dado que le atribuye al teatro un sentido social determinado, próximo a una noción de la micropolítica, según la cual el acontecimiento teatral debe modificar a las personas espectadoras, “aunque sea mínimamente” (p. 52). Al proponer la “mutación” como el tercer momento conclusivo de la construcción de un texto dramático, expone la idea de que “una estructura de efectos puede transformar al espectador real en alguien similar al receptor implícito” para el cual la persona que produce el texto dramático se propone escribir (p. 52). Para lograr esta transformación, se debe haber ido construyendo una progresión a través de la trama, de modo que desencadena un cambio significativo en la percepción de la audiencia.

Podemos reconocer que, más allá de los diferentes planteos, los tres autores comparten la idea de que el teatro puede modificar a sus espectadores al funcionar como un vehículo para potenciar debates e intercambio de ideas inesperadas dentro de un grupo social determinado. Dentro de esta visión, se podría afirmar que la relación que el teatro establece con su público es de cierta tensión, debido a que no busca meramente ofrecer un entretenimiento pasivo, sino cuestionar ideas establecidas y presentar perspectivas alternativas que movilicen y generen alguna reacción en la audiencia.

Relación arte-docencia: vínculos entre metodología creativa y herramientas didácticas

José Sanchis Sinisterra⁵ señala que, en su caso, como escritor y docente hay una “retroalimentación permanente” entre su trabajo pedagógico y sus experiencias creativas, pues utilizaba como material didáctico los elementos de lo que investigaba en su proceso creativo. Parece interesante que tanto Sanchis como otras personas escritoras-docentes encuentren en el proceso creativo una analogía con la investigación.

En “Cartas a un joven dramaturgo”, de la Parra (2007) recomienda a su interlocutor: “[d]e pronto alguien se te acercará y te contará que quiere escribir teatro. Y te darás cuenta de que lo único que puedes decirle es que no estás muy seguro de que sea un arte enseñable” (pp. 74-75). El autor sugiere a los destinatarios de sus cartas desconfiar de los manuales de escritura, de modo que prefiere hacer una descriptiva de sus métodos personales, con la esperanza de que sean de utilidad para alguien, pero siempre poniéndolos en duda.

Por su parte, Kartún (2006) afirma lo siguiente: “Enseño dramaturgia para entenderla” (p. 83). De esta manera, reflexiona sobre cómo las preguntas de sus estudiantes lo fueron obligando a generar síntesis y reflexión sobre la dramaturgia. El autor incluso asegura que no podría enseñar sin escribir, ni viceversa, por lo cual establece una relación dialéctica entre ambas prácticas, en la medida en que una retroalimenta a la otra (Kartún, 2006).

Resulta sumamente significativo que los tres autores establezcan un vínculo dialéctico entre sus oficios de creadores y docentes. En el caso de Sanchis, el nexo se establece desde la extracción de elementos de su trabajo creativo que luego servirán como herramientas didácticas en su trabajo docente. Kartún es mucho más radical porque, en su caso, parece haber una noción en la que enseñanza y escritura son parte de un mismo proceso en el cual no puede haber una sin la otra. Por su parte, de la Parra sostiene que es a partir de “metodologías personales” que se podría llegar a enseñar dramaturgia y luego pasa a cuestionar si la enseñanza de este arte es tan siquiera posible.

⁵ Todas las citas de esta sección provienen de una comunicación personal realizada en el año 2014.

Creatividad e incertidumbre: el lado incontrolable del proceso de escritura

Eugenio Barba (2010) plantea que en todo arte hay dos facetas: por una parte, un componente técnico en el que reconoce procedimientos técnicos transmisibles y objetivos; por otra, “el calor personal” de cada individuo, es decir, esas características subjetivas que son inimitables y que imprimen su personalidad en la obra. Además de esas dos facetas, Barba propone una tercera que denomina “el campo de amapolas”, que corresponde a ese intersticio en donde surge lo que él define como “técnicas de doble carácter” (p. 22). Específicamente, son técnicas que dependen del contexto en el que son generadas a un punto tal que no se puede extraer de ellas conclusiones definitivas, al mismo tiempo que poseen características propias del saber técnico.

Mauricio Kartún (2006) reconoce que hay un componente azaroso en el acto creativo y que debe ocurrir un “encuentro natural” mediante el cual la persona creadora llega hasta su “material generador”, es decir, ante algún estímulo que le permitirá generar su trabajo creativo. Kartún (2006) define como “intuición oscura” la capacidad que tiene la persona artista para reconocer en medio de lo abstracto aquello que le permitirá desarrollar su oficio.

Sin embargo, para el autor (2006), el azar no es solo un componente mediante el cual la persona artista reconoce un estímulo a partir del cual desarrollar su trabajo, sino que el azar será también “materia del proceso”. En ese sentido, propone que es fundamental, para la didáctica de la dramaturgia, que el estudiantado sea puesto en contacto con la idea de que el proceso de construcción tiene un alto componente intuitivo y que hay una incertidumbre que la persona autora debe aprender a aceptar (Kartún, 2006, p. 11).

Sanchis comparte con Kartún la idea de que en el proceso de escritura intervienen factores “incontrolables”: casualidades, arbitrariedades, acontecimientos que son intransmisibles mediante la pedagogía. Reconoce que prefiere centrarse en aspectos más vinculados a los diversos componentes estructurales de la escritura teatral para intentar generar criterios, herramientas, mapas, conceptos que permitan lograr un repertorio de formas creciente. Sostiene que estos aspectos de la dramaturgia sí son transmisibles y, por ende, son en lo que debe centrarse la enseñanza, de modo que prefiere dejar por fuera el tema del azar y del talento, aunque reconoce (como se mencionó anteriormente) que hay partes del proceso creativo que escapan al control de la persona autora.

Por su parte, Marco Antonio de la Parra (2007) coincide con Kartún en la idea del azar como parte del proceso creativo: “Resistir lo imprevisto parece ser un posible sinónimo de lo que entendemos por creatividad. Obligados a estar produciendo continuamente nuevas normativas para sobrevivir en un mundo precario y alarmante” (p. 233). De la Parra (2007) rechaza la idea de que la creatividad tenga que ver con lo novedoso o con producir objetos (sean artísticos o de otra naturaleza) nuevos. En cambio, prefiere vincular la creatividad con la capacidad para sobrellevar la incertidumbre, por lo cual la relaciona necesariamente con la angustia (pp. 134-136). De todos modos, está claro que, al igual que Sanchis y Kartún, de la Parra reconoce un elemento de incertidumbre en el proceso creativo, en la medida en que hay momentos en que la persona artista deberá padecer la angustia de no tener certeza de cómo proseguir para poder llevar a cabo su obra.

Alfabetización dramática y búsqueda de singularidad

Parece haber dos grandes vertientes en la pedagogía de escritura dramática: por un lado, una tradición de manuales de escritura prescriptivos que proponen fórmulas eficientes para reproducir convenciones preestablecidas y, por otro, entornos de enseñanza carentes de cualquier tipo de estructuración o herramientas formativas para generar “alfabetización dramática” (Gardiner, 2017, p. 2) con el supuesto de que la persona creativa los encontrará por su cuenta si se le da libertad.

Ante esta disyuntiva, nociones pedagógicas de la dramaturgia como las de Kartún, De la Parra y Sanchis resultan auspiciosas para pensar el problema de otra manera. En vez de elegir una u otra de las tendencias anteriormente señaladas, optan por trabajar un doble eje en simultáneo. En consecuencia, se preocupan por establecer conceptos claros que permitan a la persona estudiante incorporar nociones formales del lenguaje dramático (alfabetización). Al mismo tiempo, estimulan la creatividad promoviendo un cierto grado de libertad y desestructuración que permita poner el lenguaje adquirido en función de las búsquedas de singularidad.

Con base en lo anterior, mediante entrevistas realizadas a tres docentes de dramaturgia que imparten talleres en Buenos Aires, y que recibieron formación con Mauricio Kartún, se trató de constatar hasta qué punto estos cuatro conceptos se utilizan y transforman en función de la experiencia artística de cada docente, de modo que les permiten proponer sus propias didácticas.

Metodologías personales de enseñanza: diferentes aproximaciones a la didáctica dramatúrgica

La finalidad del siguiente análisis comparativo es ejemplificar maneras particulares en que una diversidad de docentes ponen en juego sus propias metodologías didácticas y elaboran sus propios saberes subjetivos que aplican a sus prácticas. En este punto, es relevante tener en cuenta el concepto de mayéutica, habilidad que “consiste en ayudar a engendrar los pensamientos en el alma del interlocutor” (Ferrater, 1979, p. 163), el método que consiste en llevar al interlocutor al “descubrimiento de la verdad mediante una serie de preguntas” (Ferrater, 1979, p. 163). Este concepto deriva de Sócrates y usa la analogía del parto para entender, a través de la idea de ayudar a parir al *otro*, que no se trata de llevar al *otro* a un lugar, sino meramente mostrar un camino (Ferrater, 1979). Esta metodología parece ser afín a un objetivo que comparten las personas docentes entrevistadas: ayudar a cada estudiante a encontrar y reconocer sus rasgos personales de escritura.

Alejandro Tantanián⁶: vínculo entre la visión de teatro y las herramientas didácticas escogidas

Alejandro Tantanián enfatiza la importancia de la lectura como práctica formadora de la escritura, no solo en términos de formar habilidades técnicas a través de la incorporación de los recursos que se descubren como persona lectora, sino también la lectura como generadora de procesos creativos. Para Tantanián, muchas veces fue a partir de la fascinación producida por un encuentro durante la lectura lo que le generó un primer impulso creativo para lo que luego fue una obra.

Dada esa experiencia personal, elabora su propio saber en torno a esta y concluye que “la escritura es un proceso que está indisolublemente ligado a la lectura”. De ese modo, cuenta cómo, para él, leer teatro es una de las mejores maneras de aprenderlo. Sin embargo, señala que dicha lectura debe ser llevada a cabo con atención a ciertos elementos, ya que hay una forma determinada de utilizar la mirada en la lectura que permite generar aprendizaje. Es decir, no es la lectura en sí misma lo que resulta formativo, sino una manera *determinada* de leer.

⁶ Todas las citas de esta sección provienen de una comunicación personal realizada en el año 2015.

Tantanián aclara que, una vez que los conocimientos técnicos han sido identificados mediante la lectura e incorporados mediante práctica, será necesario olvidarlos para intentar generar un producto propio. Hace énfasis en que el rol de la persona docente será más el de ayudarlo a cada estudiante a encontrar su propia voz, por lo cual concluye que no se puede enseñar a escribir porque no hay una manera determinada de hacerlo. Esta concepción pide que cada estudiante deposite un alto grado de confianza en que la persona docente le será de guía en sus propias búsquedas formales, en vez de imponerle nociones preestablecidas.

También propone la lectura como herramienta didáctica para transmitir conocimientos dramáticos. Antes que exponer de forma catedrática sus propios conceptos, prefiere dejar que sea cada estudiante quien vaya elaborando los suyos de manera intuitiva. Parece que el caso de este profesor es un buen ejemplo de cómo la visión personal que cada docente tiene de su oficio determinará profundamente la naturaleza de las herramientas didácticas que utilice. En su caso, él percibe la escritura como un acto creativo que puede adquirir diversas formas, por lo que, en lugar de enseñar una forma determinada, prefiere compartir algunos preceptos, su mirada particular del oficio (como guía para el estudiante) y el espacio para que sus estudiantes generen sus propias miradas a medida que practican la escritura.

Patricia Zangaro⁷: algo del instinto que se vuelve un olfato

Patricia Zangaro propone una metodología de enseñanza que le da enorme libertad a sus estudiantes. La autora reconoce, por un lado, una preceptiva dramática que hereda de una tradición y, por otro, el impulso de la intuición. Esta tensión dinámica produce un impulso creativo. Zangaro considera que la tradición dramática es, al mismo tiempo, una red que impone límites y una plataforma desde la cual dar un salto al vacío.

Esa dualidad para entender la tradición técnico-formal hace que Zangaro genere vías de exploración creativas inusuales para escribir sus obras. Ella relata cómo, durante el proceso de escritura de una obra en que aparece el universo del tango, encontró estimulante para su proceso creativo llevar clases de tango. Esta experiencia la hace generar una pregunta de trabajo que la lleva a explorar la relación entre movimiento, en calidad de baile y escritura. Cuenta que, a partir de estos estímulos, fue posible extraer una forma

⁷ Todas las citas de esta sección provienen de una comunicación personal realizada en el año 2015.

específica para escribir su obra. Quizá sea por esta metodología de creación tan personal, la cual requiere de un alto grado de entrega y resistencia a la angustia de la incertidumbre, que Zangaro prefiere no utilizar la estructura de sus obras como modelo ni tampoco imponer sus métodos creativos a sus estudiantes.

Zangaro propone una relación desprendida respecto a los saberes técnicos, de manera que considera que es más importante trabajar directamente con la escritura del estudiante como objeto que va generando acontecimientos didácticos. Para ella, es a partir de las devoluciones del material en donde pasa una parte importante del proceso de enseñanza.

Sin embargo, Zangaro comenta que también suele usar ejercicios dramatúrgicos como reactivadores de las dinámicas de grupo, de modo que afirma que escribir a partir de reglas específicas puede generar estímulos creativos en sus estudiantes. Zangaro propone que se escribe desde “la tensión entre lo aprendido y aquello por explorar”. En ese sentido, la búsqueda de herramientas personales puede ser un camino tan viable como el aprendizaje de reglas y formatos canónicos.

Ariel Barchilón⁸: entrenar la dramaturgia

Barchilón sostiene que, para él, la ruptura entre teoría y práctica es una disociación poco adecuada y la compara con dividir lo intelectual de lo sensorial. Cuenta cómo, a partir de su experiencia en la práctica del taichí, fue adquiriendo la noción de que es mediante la incorporación de formas en la práctica y la repetición que se adquiere una comprensión más profunda de los conceptos. Para Barchilón, la teoría es una buena vía hacia la comprensión de conceptos intelectuales, pero no para la adquisición de saberes orgánicos.

Partiendo de esta noción, se propone, por necesidad creativa, generar sus propios disparadores, ejercicios de escritura, dinámicas de juego y estrategias imaginativas para darle motor a sus procesos creativos. Es a través de la necesidad de enseñar dramaturgia que decide poner en práctica sus ejercicios y compartirlos con sus estudiantes.

⁸ Todas las citas de esta sección provienen de una comunicación personal realizada en el año 2015.

Ariel Barchilón insiste en que la repetición constante de ejercicios permite a la persona estudiante ir incorporando, de manera intuitiva y espontánea, diferentes formas de escritura teatral. Será mediante la forma, y la diversidad de formas dramáticas, que se pone en contacto al estudiantado con los saberes específicos del oficio, y no mediante la exposición oral o la presentación de conceptos.

Barchilón, al igual que Sanchis, sostiene que la diversidad de formas y estructuras dramáticas son un bagaje de contenidos en sí mismas. Será más a través de la práctica de esas formas, mediante la imitación al principio y la ruptura al final, que las personas estudiantes se relacionen con el contenido del taller. Este caso es particularmente útil para pensar en el teatro como generador de sus propios saberes, ya que, según la metodología de enseñanza que Barchilón utiliza, los ejercicios de escritura son a la vez herramientas didácticas y el contenido por enseñar. Cada ejercicio, más que el ejercicio de una habilidad determinada, contiene un concepto por ser puesto en práctica.

Conclusiones

Frente al enfoque didáctico de los manuales de escritura que dominan la tradición europea y estadounidense en la enseñanza de la dramaturgia, aproximaciones como las de Sanchis, de la Parra y Kartún constituyen un posicionamiento distinto que pone énfasis en la incertidumbre, más que en la sistematización de las fórmulas. En este artículo, se propone que los cuatro ejes comunes aquí señalados entre estos tres docentes dramaturgos (acción dramática, visión ética del teatro, relación arte-docencia y creatividad e incertidumbre) pueden servir como guías para pensar en un currículo de enseñanza en el que sea posible delimitar con mayor precisión, pero sin caer en reducciones, un *saber a enseñar* para talleres dramáticos.

A partir de las entrevistas a Tantanián, Zangaro y Barchilón, se puede relevar algunos rasgos compartidos en sus metodologías de enseñanza que se constituyen como ejemplos de estrategias didácticas que buscan llevar a la praxis conceptos de los cuatro ejes anteriores. Por ejemplo, destaca la noción de los ejercicios de escritura dramática como una suerte de gimnasio para entrenar las habilidades adquiridas en la “alfabetización dramática”. Por otro lado, metáforas conceptuales como “imagen generadora” o “progresión hacia lo inevitable” se constituyen como estrategias didácticas válidas para explicar el concepto de “acción dramática” de forma lúdica y dinámica. Asimismo, la invención de ejercicios por parte de cada docente, que responden a necesidades particulares de ciertas personas estu-

diantes, es un recurso didáctico singular que promueve un ajuste de los objetivos didácticos a las necesidades de aprendizaje de cada persona. Esta herramienta es posible gracias a una relación dialéctica arte-docencia que les permite a las personas docentes generar sus propios materiales didácticos.

Por último, se sostiene que, dada la naturaleza creativa de la dramaturgia, esta ruta pedagógica puede ser más adecuada para reducir la ansiedad de las personas estudiantes, ya que propone un camino de dificultad ascendente, pero sin develar por completo la complejidad, al mismo tiempo que estimula y ejercita habilidades de escritura cada vez más complejas. A fin de poder profundizar aún más en estas conclusiones, así como problematizar algunas de las afirmaciones realizadas, sería interesante realizar un estudio de caso con diversos grupos de talleres dramatúrgicos. Por ejemplo, mediante un análisis de los ejercicios utilizados, los materiales de escritura de las personas estudiantes y las adecuaciones de las personas docentes a las necesidades particulares de cada proceso individual, sería posible relevar con más precisión la eficacia y puesta en praxis de los cuatro ejes propuestos.

Referencias

- Barba, E. (2010). *Quemar la casa. Orígenes de un director*. Editorial Artezblai.
- Brook, P. (1968). *The Empty Space*. Touchstone Editions.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado* (2ª ed.). Editorial Aique.
- De la Parra, M. A. (2007). *Cartas a un joven dramaturgo*. Arte y Escena Ediciones.
- Dubatti, J. (2007). *Filosofía del Teatro I. Convivio, Experiencia, Subjetividad*. Editorial Atuel.
- Dubatti, J. (2010). *Filosofía del Teatro II. Cuerpo poético y función ontológica*. Editorial Atuel.
- Ferrater Mora, J. (1979). *Diccionario de Filosofía. Tomo III (K-P)*. Alianza Editorial.
- Gardiner, P. (2017). Playwriting and flow: The interconnection between creativity, engagement and skill development. *International Journal of Education & the Arts*, 18(6), 1-24. <http://www.ijea.org/v18n6>
- Holovatuck, J., & Astrosky, D. (2005). *Manual de Juegos y Ejercicios Teatrales: Hacia una pedagogía teatral*. Instituto Nacional del Teatro.
- Kartún, M. (2006). *Escritos 1975-2005*. Editorial Colihue.
- Kartún, M. (1998). Poner un mundo a vivir: El oficio del escritor. Memoria del Primer Módulo del Taller Nacional de Dramaturgia. *Gestus*, (Número Especial), 6-20.
- Sanchis Sinisterra, J. (1992). *Explorar las vías del texto dramático*. Teatro Municipal General San Martín.
- Sanchis Sinisterra, J. (1998). Dramaturgia de textos narrativos. *Gestus*, (Número Especial), 68-111.
- Serrano, R. (2004). *Nuevas tesis sobre Stanislavski: Fundamentos para una teoría pedagógica*. Editorial Atuel.
- Stanislavski, C. (1953). *Un actor se prepara*. (D. de Cervantes, Trad.). Editorial Constancia.
- Szondi, P. (2001). *Teoria do drama moderno (1880-1950)* (L. Sérgio Repa, Trad.). Cosac & Naify Edições.