

De la Semiótica a la Teoría de la Representación. Una discusión sobre experiencias pedagógicas en el ámbito de la enseñanza del Diseño Teatral en la Universidad de Chile

From Semiotics to Representation Theory. A discussion on pedagogical experiences in the field of teaching Theater Design at the University of Chile

Dr. Héctor Ponce de la Fuente¹

semiotic@uchile.cl

Dra. Catalina Villanueva Vargas²

mc.villanueva.vargas@gmail.com

Lic. Andrea Carolina Contreras³

andreacontreras@uchile.cl

Resumen

Este artículo constituye una base de reflexión a partir del proceso de innovación curricular implementado en la carrera de Diseño Teatral en la Universidad de Chile. Pero también es una instancia de discusión crítica respecto de la didáctica emergente en el contexto post estallido y pandemia. Desde un punto de vista enunciativo, el trabajo incorpora tres miradas disciplinares y tres perspectivas docentes⁴, asumiendo que este diálogo puede impulsar una mirada interdisciplinaria (y hasta indisciplinaria) en un momento particularmente relevante para la discusión metodológica y curricular en el campo de la formación artística.

Palabras clave: Semiótica; representación; taller; metodología; didáctica.

Abstract:

This article constitutes a basis for reflection based on the curricular innovation process implemented in the Theater Design programme at the University of Chile. But it is also an instance of critical discussion regarding emerging didactics in the post-outbreak and pandemic context. From an enunciative point of view, the work incorporates three disciplinary views and three teaching perspectives, assuming that this dialogue can promote an interdisciplinary (and even indisciplinatory) view at a particularly relevant moment for the methodological and curricular discussion in the field of artistic training.

Keywords: Semiotics; representation; workshop; methodology; didactics.

Recibido: 20/09/2021. 26/11/2021.

1 Académico Departamento de Teatro, Facultad de Artes, Universidad de Chile.

2 Académica Departamento de Teatro, Facultad de Artes, Universidad de Chile.

3 Académica Departamento de Teatro, Facultad de Artes, Universidad de Chile.

4 Este diálogo entre docentes de un mismo Departamento obedece a la necesidad de contrastar y al mismo tiempo reconocer miradas -perspectivas y formaciones disciplinares- respecto del ejercicio docente en una carrera innovada curricularmente (Diseño Teatral). La Dra. Villanueva, además de docente en la carrera de Actuación Teatral, trabaja como asesora pedagógica en el DETUCH, y es desde ese lugar que dialoga con las experiencias de los otros dos autores de este artículo.

Introducción. Ritos de pasaje. El cambio de nomenclaturas

Teoría de la Representación es un nombre genérico con el que se reemplazan dos nombres relativamente conocidos en la escena universitaria internacional: semiótica y estética. El carácter genérico de esta designación -¿dominio, ámbito, saber, disciplina u orientación?- vuelve un tanto equívoca su inscripción en el diseño del nuevo plan asociado a la innovación curricular, tanto en Diseño como en Actuación Teatral, cuyas mallas innovadas entraron en vigencia en 2009 y 2018, respectivamente. Nunca supimos el sentido de este cambio nominal, el por qué de su estreno en reemplazo de designaciones clásicas; tampoco, debemos decir, se entiende que las personas responsables del re-diseño curricular no hayan pensado en una Teoría del Diseño, por ejemplo, sobre todo si pensamos que la gran mayoría de las escuelas donde se forman diseñadores tiene una asignatura como esta en su plan de estudios.

Lo que llamamos un cambio de nomenclaturas es parte del juego al interior de un campo en disputa, como le gusta decir a los sociólogos. Para situar el problema, debemos consignar un par de antecedentes históricos, de modo de poder componer una lectura general sobre el fenómeno de término -clausura- de ciertos significantes (¿muerte del significante 'semiótica'?⁵), como los de Semiótica o Estética; e incluso el de Historia, referido en algunos casos a grandes periodos diacrónicos que antiguamente se estudiaban en el denominado viejo paradigma del saber. Para empezar, señalemos la escena noventera de los Estudios Culturales. Este cuerpo difuso y fragmentado comenzó a ingresar a la vida académica en momentos en que también hacía su entrada la moda constructivista en las facultades de educación en Chile. Son dos escenas no excluyentes dentro de un marco representacional de cambios, impugnaciones, socavamientos de un orden, renovación de los modelos metodológicos, es decir, de redefiniciones, de aperturas a nuevos saberes y prácticas.

Los Estudios Culturales declararon, de forma más o menos evidente, que no tenían metodología. Su fuerza radicaba en una especie de compulsión anti-disciplinar. En los lugares donde lograron posicionarse, derribaron Departamentos de Literatura, de Humanidades, y de disciplinas afines. Esta impronta disruptiva estuvo dirigida a la renovación de los objetos de estudio, haciendo vulnerable todo tipo de aduana epistémica⁶. Los llamados fundadores de los Estudios Culturales -Richard Hoggart, Raymond Williams, Edward Thompson- abrieron espacios para la democratización del saber, y eso supuso el desarrollo de muchas orientaciones en el Reino Unido (sin ir más lejos, las nociones de Drama y Teatro Aplicado son ejemplos del quiebre de un modelo señorial de educación y arte). Por su parte, el constructivismo incorporado a inicios de los noventa en Chile, responde a la necesidad de un cambio de paradigma y su validación, tanto a nivel escolar como académico o universitario, estuvo respaldada por un marco legal precedido de decisiones políticas.

Aunque a primera vista esta relación resulte inverosímil, la escena llamada innovación curricular tiene muchos componentes que podemos rastrear en estas dos referencias. De hecho, no es extraño asociar la desaparición de asignaturas tradicionales con la embesitada de la corriente culturalista de hace tres décadas atrás. Parafraseando el lenguaje de la

5 Recordemos que la denominada "muerte del significante" se asocia a la noción de "dictadura del significante", expresión muy común al interior del lenguaje filosófico que identifica la obra de Félix Guattari. Particularmente, las categorías de "sujeción semiótica" y "equipamientos colectivos" pueden leerse como proyección de un debate que antecede la aparición, en 1979, de *Líneas de fuga*. Por otro mundo de posibles (2013).

6 Para seguir el debate culturalista, ver Grossberg, L., Nelson, G., Treichler, P. (eds.) (1992) *Cultural Studies*. New York, Routledge.

antropología de Victor Turner (1988), podemos decir que los cambios asociados a un nuevo umbral del saber son, en esencia, *ritos de pasaje* que marcan el paso de un estado a otro. Así, cuando una asignatura deja su lugar a otra, en gran medida lo que opera es una acción destinada a señalar un objeto aún en busca de definición.

La semiótica es, en buena medida, una teoría de la representación

Art is not a copy of the real world. One of the damn things is enough⁷
Nelson Goodman

Probablemente muchas personas recuerdan la clase de filosofía en el colegio, y con ello se vienen a la memoria las distintas concepciones sobre la realidad y la representación de las cosas. Para muchos idealistas, la realidad, es decir la manera con arreglo a la cual nos representamos esa realidad, es en esencia algo subjetivo: la realidad sería, tal como la conocemos, algo que solo existe a nivel de nuestra representación, y nunca fuera de ella. En cambio, para un buen realista, el mundo debe existir independientemente del conocimiento que tengamos de él. De eso habla toda teoría llamada a discutir las implicancias de la idea de 'representación'. En rigor, la expresión 'Teoría de la representación' no existe en tanto disciplina, pero sí en términos de ámbito o dominio. Irónicamente, una de sus mejores definiciones aparece como entrada en el diccionario de Semiótica (Greimas & Courtés, 1982).

En la primera parte del curso de Teoría de la Representación, que, como veremos, dialoga permanentemente con Taller de Diseño Escénico II, señalamos a los/las estudiantes que, más allá de las posiciones filosóficas -más allá de estar de acuerdo, o no, con el nombre elegido para designar la asignatura-, las cosas, los objetos no son solo producto de la percepción, sino también de la representación⁸. No siempre lo que percibimos se corresponde con la existencia subjetiva de las cosas. Hagamos cuenta que un determinado objeto es percibido por todos, sin embargo nunca terminamos de ponernos de acuerdo con respecto a lo que dicho objeto representa. En nuestras clases de semiótica, hace ya un par de años, dábamos dos ejemplos muy sencillos: un paraguas, al igual que un impermeable, al ser usados en un día sin lluvia, ganan en *semiotividad*; es decir, por sobre sus funciones de uso, se impone un 'sentido'. La inutilidad de la función hace que el objeto gane en tanto gesto puramente semiótico.

Por lo mismo la semiótica es, en buena medida, una teoría de la representación. En el teatro, en las artes escénicas en general, no existen objetos en un estado 'mudo': todo tiende a significar, y en la medida que 'algo está por otra cosa', las operaciones de sentido crecen inflacionariamente. Como en esta asignatura queremos proponer una Teoría de la Representación pensada para estudiantes de Diseño Teatral, lo primero que debemos estudiar es precisamente el sentido de la expresión 'representación'. Si pensamos un poco, más allá del sentido etimológico de la palabra, teatro es sinónimo de representación. Y el representar quiere decir que algo ya dado en presente vuelve a ser realizado en tanto acción: se *presentifican* acciones que, en la lógica de los griegos clásicos, respondían al deseo de 'imitar' la realidad.

7 "El arte no es una copia del mundo real. Con este dichoso mundo, tenemos ya bastante" (traducción nuestra). La edición señala que este epígrafe pertenece a un ensayo sobre Virginia Woolf. Sin embargo, no se ha determinado la fuente.

8 El viejo principio de la tradición pragmatista entiende por 'percepto' aquello que aparece frente a los sentidos antes de la construcción de un juicio perceptivo. Una teoría de la representación considera que la acción de percibir los objetos sensibles también conlleva la posibilidad de representarnoslos. El problema de las representaciones sensibles es abordado extensamente en la teoría semiótica de Peirce (1958) y en Goodman (1968), autores que conforman la base de la 1ª Unidad de la asignatura de Teoría de la Representación en Diseño Teatral.

Platón (2017) pensaba que el arte era imitación, es decir algo que se parece a la realidad pero que no es lo real –al respecto, Rancière (2011) nos recuerda una de las conclusiones platónicas: “El teatro es el lugar donde unos ignorantes son invitados a ver a unos hombres que sufren” (p. 10). Aristóteles (1974) desarrolló estas y otras ideas en su *Poética*, proporcionando algunas de las definiciones de teatro. De ahí que sea considerado como principio inaugural la idea de ‘acción’. Drama quiere decir acción -esa es su traducción desde el griego-, entonces el teatro, el acto de ver una acción, da pie a la existencia de un espectador. *Espectar* la mirada del otro es la base de la teatralidad, y el drama es la acción que contiene dicho espectáculo. Esperamos darnos a entender con estas frases que sirven de entrada a las primeras clases de la asignatura. Hemos intentado producir un efecto teatral en los estudiantes, o, dicho en otros términos, semiótico.

La semiótica es una ciencia, un ámbito, una metodología y también una orientación. La tradición clásica, que no se remonta exclusivamente a occidente, declara un interés por los signos que el pensamiento medieval reducirá a una fórmula bien acotada: *aliquid stat pro aliquo*. Es decir que el signo sería *aquello que está en reemplazo de otra cosa*. El *estar por otra cosa* quiere decir que para representar una sensación o sentimiento como el amor, por ejemplo, alguien decide *hacerlo presente* mediante acciones: antiguamente se compraban flores o chocolates, o se regalaba un libro o una película.

El siguiente ejemplo puede alimentar la explicación precedente; llamémoslo el ejemplo de la hallulla. La escena es la siguiente: haciendo la cola o fila en un *Líder Express*, un amigo queda flechado por la frase –y antes que todo por el gesto- de su amiga cuando ella se acerca con una bolsa con pan y le ofrece atentamente una hallulla. Nuestro amigo vio en esa acción la representación –es decir, el signo- de lo natural o espontáneo, como opuesto a lo fingido. El recorte de esa escena, la fotografía llevada inmediatamente a su repertorio de imágenes, produjo en él el efecto de arrobamiento del que habla Roland Barthes en *Fragmentos de un discurso amoroso* (1977). La hallulla, una simple hallulla del *Líder Express*, se convierte en el signo, en este caso energético o pasional, que moviliza en nuestro amigo la aceptación de un sentimiento que lo hizo caminar muchas cuadras, casi sin orientación, hasta llegar a casa y darse cuenta de que aún quedaba parte de esa hallulla capturada en el recuerdo.

El sentido de ‘representación’ ha conocido distintas acepciones semánticas desde el siglo XIV en adelante. ‘Representar’ en principio quiere decir ‘hacer presente’ pero también ‘tener mentalmente presente’ o ‘hacer presente a la mirada’. Para la filosofía del arte, y también para la estética, la representación es un tema complejo, que requiere de un estudio respecto del modo como funcionan los símbolos tanto en el interior como en el exterior de las artes. De hecho ese es el pensamiento de Nelson Goodman (1968), el que revisaremos, sumariamente, a continuación.

Una estudiante de Diseño Teatral entiende, aún antes de entrar en materias como Taller de Diseño Escénico II, que todo objeto representa algo más que su condición material (su aspecto físico, su morfología y la función de uso convenida culturalmente). Luego, su compañero también asume que el valor agregado o suplementario de ese objeto es altamente subjetivo, pues en efecto depende de la interpretación del sujeto que percibe. En el teatro los objetos pasan a representar muchos valores, aun cuando uno inicial, y relativamente enfático, tiende a prevalecer por sobre otros.

De acuerdo con Goodman (1968),

algunos autores emplean la palabra “representación” como término general para designar todas las variedades de lo que yo llamo simbolización o referencia, y emplean “simbólico” para designar los signos verbales y otros no pictóricos que yo llamo “no-representacionales”. “Representar” y derivados tiene muchos otros usos, y si bien mencionaré algunos de ellos más adelante, los demás no nos interesan aquí. Entre éstos están, por ejemplo, el uso según el cual un embajador representa a una nación y hace su representación en un gobierno extranjero. (1968, p. 22)

Es contradictorio decir que no todas las artes representan, o mejor dicho, que algunas representan más que otras. Esta idea la encontramos en la teoría estética de la denominada Escuela de Praga, en los inicios del siglo XX, pero también en Goodman: “el que la representación se dé frecuentemente en algunas artes, como en pintura, y raramente en otras, como en música, es una amenaza para una estética unificada” (p. 21). Mukarovsky (2011), señala que en ciertas artes –como en la poesía, la pintura y la escultura- la función comunicativa es más evidente, mientras que en otras “está velada (danza) o incluso invisible (música, arquitectura)”. (p. 25)

A nuestro juicio, hoy en día resulta difícil pensar que existan artes sin tema o contenido; o, dicho en otros términos, artes sin representación. No es más representativo el teatro que la danza contemporánea; lo que ocurre es que su discursividad no es percibida del mismo modo ni responde a la misma lógica de traducción. El problema, como intentamos subrayar en esta asignatura, es el lenguaje y su prevalencia en tanto sistema de captación de lo sensible.

Más allá de las aclaraciones respecto de denotación, semejanza y representación, el problema, dicho en términos muy radicales, está en el hecho de saber *dónde está lo representacional y dónde no*. Tal como ocurre en Peirce (1958), la idea de Goodman es que cuando decimos que algo representa algo, aquello que leemos como representación es solo un aspecto, un modo de ser del objeto.

Para Goodman (1968),

el hecho puro y simple es que un cuadro, para que represente a un objeto, tiene que ser símbolo de éste, tiene que estar en lugar suyo, referirse a él; ningún grado de semejanza es suficiente para establecer la relación de referencia precisada. Tampoco la semejanza es *necesaria* para la referencia; **casi cualquier cosa puede estar en lugar de cualquier otra**. Un cuadro que represente a un objeto –así como un pasaje que lo describa- se refiere a él; más concretamente, lo *denota*. La denotación es el alma de la representación y es independiente de la semejanza. (p. 23)

El principio citado más arriba –el de que ‘algo está por otra cosa’- tiene un vínculo directo con las nociones de referencia y verosimilitud. Cuando nos enfrentamos al diseño de una obra teatral, revisamos tanto las referencias que nos entrega el texto, aquello que está dicho en las acotaciones junto con los aportes y necesidades que nos dejan los personajes, como el contexto en el que se sitúa el autor. Con estas referencias, proyectamos en el diseño un lenguaje visual que narra hacia un colectivo, es decir, al espectador.

Para tales fines, es necesaria la investigación y precisión histórica sobre aquello que se intenta referenciar. Un conocimiento de los códigos históricos y estrategias en las jerarquías de selección, de modo tal que la producción de artificios resulte casi invisible, para así lograr la verosimilitud, aquello que parece una verdad.

También debemos recordar que el espectador varía, y por tanto se puede convencer a una mayoría si se manejan buenos trucos. Sin embargo, hoy en día el acceso a la información se ha democratizado y con esto el espectador es muchísimo más crítico; aunque no esté dentro de sus intenciones, estará siempre intentando buscar el error: “Si pones una crinolina en los años ’20 estarás en serios problemas” (Atwood, 2020, p. 5).⁹

Hacia una didáctica post estallido social

Casi al entrar a la última fase de desarrollo del 2º semestre académico 2019, inmersos en la contingencia social y política del momento, la clase de Teoría de la Representación propuso, en acuerdo con la clase de Taller de Diseño Escénico II, dirigir las propuestas de trabajo de las estudiantes hacia la recuperación de la discursividad social que en esos momentos desbordaba cualquier intento de registro. De pronto las calles de Santiago, y desde luego todas las calles de Chile, derivaron en museos abiertos donde diversos soportes pasaban a representar la amplitud de sensaciones colectivas puestas en obra, al decir de Agamben (2017).

En un intento por cartografiar esa amplia zona de escrituras de la protesta social, pusimos énfasis en la focalización de espacios de acción y en objetos, emplazamientos y lugares cuya condensación signica pudiese servir de marco de referencia para estructurar una mirada personal sobre la revuelta social. Algunos estudiantes no solo registraron fotográficamente los escritos, posters y lienzos que empapelaron las calles, sino que también participaron activamente de las manifestaciones; a partir de esa activación social y política, en ciertas instancias nos narraban sus experiencias, sus ansiedades y temores. En un panorama tan exaltado, donde las pasiones se desbordan, ellas/ellos cuestionaron la poca urgencia o la inutilidad de estar estudiando teatro, o arte, bajo este contexto país. Las asambleas se convirtieron en una suerte de grupo de contención emocional, y muchos compartieron sus experiencias biográficas en relación a las causas del estallido.

Con todo, se hizo evidente la poca sintonía que tendría entonces trabajar en torno al teatro Realista, o desglosar un texto de A. Chéjov, o determinar si el faldón del vestuario de Masha en *La Gaviota* necesitaría de un polizón o miriñaque. Por lo que la asignatura de Taller de Diseño Escénico II propuso trabajar en torno a la idea de Libro-Objeto o Libro de Artista, relacionando su formato a las efervescentes necesidades de declamación y protesta que habitaban en nuestros/as estudiantes. En ese momento, entendimos la noción de libro a partir de la propuesta de Ulises Carrión (1980)¹⁰.



Imagen #1 Libro objeto de Vicente Sanhueza. Fotografías: Ricardo Romero

Los trabajos realizados por los/las estudiantes fueron expuestos en enero del 2020, en una muestra que se realizó en el patio central del Centro Cultural Gabriela Mistral GAM, lugar que está a pocos metros del epicentro, o también llamada zona cero del estallido social. Desde nuestra perspectiva docente, fue interesante ver cómo cada libro de artista u objeto se iniciaba en un trabajo de cartografía -contenido que había sido abordado en Teoría de la Representación-, y cómo era percibido e ilustrado aquel recorte por el o la alumna, y, a su vez, volvía en cierto modo a la calle, pero ahora articulado al imaginario de sus autores, quienes contrastaban sus realizaciones con el espacio que había servido de marco de referencia para sus propuestas. Al ser expuestos los trabajos en el espacio público, se lograba establecer una retroalimentación con las personas que transitaban por el lugar, abriendo un espacio de diálogo a partir de estas instalaciones gráficas. También para nosotros/as, los/las docentes de las asignaturas implicadas, este ejercicio permitía dimensionar el efecto de un acuerdo metodológico y didáctico, aspecto que sin duda permitía concentrar en una misma actividad evaluativa los aprendizajes esperados, tanto en la asignatura práctica como en la teórica.

10 “Un libro es una secuencia de espacios. Cada uno de estos espacios percibidos en un momento diferente -un libro es también una secuencia de momentos. Un libro no es una caja de palabras, ni una bolsa de palabras, ni un portador de palabras...Un libro es una secuela de espacio tiempo. Los libros existen originalmente como continente de textos literarios. Pero los libros, vistos como realidades autónomas, pueden contener cualquier lenguaje (escrito), no solo lenguaje literario, sino cualquier otro sistema de signos. Hacer un libro es actualizar su propio ideal secuencia espacio-tiempo por medio de la creación de una secuencia paralela de signos, ya sean verbales o de los otros” (1980, p. 10) (traducción nuestra).

¿Cómo enseñar en modo pandemia?

En un contexto de implementación de una nueva malla curricular, el desembarco forzado en la interfaz de la pantalla también merece ser discutido, dado que la innovación curricular no tuvo en cuenta –en un nivel estrictamente metodológico y didáctico– el desarrollo de un modelo pedagógico distinto al viejo referente, esto es, al paradigma del saber que operaba como matriz de pensamiento de una perspectiva en franca obsolescencia¹¹. Así como las artesanías nunca dejan de ser tecnologías, el paso de un paradigma a otro no necesariamente se justifica en el mero cambio de nomenclaturas. Puedes cambiar el nombre de una asignatura y seguir enseñando los mismos contenidos, y, lo que es aún más contradictorio, con la misma metodología y los mismos recursos didácticos de antes.

Existe consenso respecto de la complejidad de implementar currículums innovados, procesos que involucran modificaciones no solo en las prácticas, sino que, más fundamentalmente, en las creencias del profesorado, además de considerar aspectos estratégicos, políticos y, también, tecnológicos (Guzmán Droguett, Maureira Cabrera, Sánchez Guzmán y Vergara González, 2015). En el caso de los procesos de innovación curricular propiciados en la Universidad de Chile desde mediados de los 2000, la perspectiva hacia la que se conduce el cambio de creencias se ancla en un paradigma educativo constructivista que pone la pregunta por el aprendizaje en el centro. Se pretende abandonar un enfoque limitado a la enseñanza, es decir, “lo que hace/puede hacer el profesor” (Departamento de Pregrado Universidad de Chile, 2008, como se citó en Corvalán, Muñoz y Veas, 2014, p. 2). Se promueve, en cambio, una actitud docente atenta al contexto y a las especificidades de quienes interactúan en el escenario educativo. Aquello pone en primer plano la importancia de que quienes conforman la planta docente cuenten con habilidades y saberes no solo disciplinares, sino también pedagógicos. Al respecto, desde el contexto español, Vieites García y Caride Gómez (2017) señalan que, generalmente, en las instituciones de formación superior en teatro:

se prima que el docente sea un profesional de la creación escénica antes que un profesional de la educación teatral, cuestión que en no pocas ocasiones implica que los procesos de enseñanza y aprendizaje reproduzcan de forma mimética los procesos de creación teatral, y no se conciben a partir de procedimientos con los que construir el saber y el hacer *de y en* la creación teatral. (p. 4, énfasis en original)

Evidentemente, en Chile la profesionalización de la educación teatral es un fenómeno relativamente reciente y enfocado especialmente hacia la enseñanza de niños/as y adolescentes, lo que complica la presencia de ‘profesionales de la educación teatral’ en los equipos docentes de educación superior. Sin embargo, creemos que la crítica que se manifiesta en esta cita alude, sobre todo, a las prioridades que orientan la didáctica en dichos contextos. Es decir, se apunta a la importancia de que los y las docentes asuman procesos constantes de reflexión sobre cuestiones pedagógicas, incluyendo la exploración de diversas estrategias didácticas y el análisis de cómo éstas se relacionan con la implementación, actualización e, incluso, con la crítica y mejoramiento del currículum.

A este complejo escenario de implementación de cambios y, podríamos decir también, de cultura interna, hace entrada entonces el contexto pandémico, ante cuyas nefastas consecuencias en el campo teatral ni toda la formación pedagógica del mundo podía habernos preparado. El episodio pandemia sobrevino con el peso de la contingencia y no hubo espacio de transición para pensar, de manera más o menos sistemática, sobre las implicancias de un proceso educativo, adecuando o reformulando las estrategias orientadoras de dicho proceso. De manera que sobrevivieron meses de indagación.

La plataforma Zoom marcó el ingreso de un tipo de mediación pedagógica sin existir ningún tipo de apresto ni conocimiento previos. Apenas iniciada la pandemia y la política de confinamientos, el espacio aula y el régimen de presencia entraron en suspensión. Mejor dicho, las economías de la presencia (Steyerl, 2018) transaron un nuevo estatuto, más cercano a la espectralidad de las estéticas de la simulación (nunca se terminaba de saber quién efectivamente estaba 'presente' en clases) que al modelo virtual de enseñanza. Pronto comenzaron los talleres y tutoriales guiados por algunos conocedores de la educación remota, aunque hasta los docentes con mayor experiencia debieron sortear toda suerte de imprevistos, como la falta de conectividad o la exigencia de usar sus recursos personales, incluyendo los planes de internet, para sacar adelante sus clases, de modo que 2020 supuso un ejercicio de innovación pedagógica absolutamente inédito.

Zoom nos permitió llevar a lógica de laboratorio una suerte de artesanía de la virtualidad. De ahí que fuesen apareciendo formas improvisadas de didáctica en la medida que las condiciones exigían un cambio sustantivo en la manera de comunicar los contenidos. Nunca fue tan útil el *Smartphone* ni tan importante su función de dispositivo para sostener la demanda inflacionaria de reuniones, clases y tutorías. En lo relativo a las metodologías, las clases de Teoría de la Representación y Taller de Diseño Escénico II exigieron modificar el tipo de actividades tanto durante como después de cada sesión, favoreciendo el trabajo autónomo de los estudiantes.

Una didáctica de la virtualidad redefine el modo de relacionarse con las prácticas, no solo con la docencia. Se virtualiza el soporte y las formas crecen en la medida que los contextos exigen variar las estrategias de trabajo. Hablamos de una nueva economía de los métodos en la medida que el espacio docente incorpora instrumentos novedosos, aunque también se modifican las condiciones de reconocimiento de estas prácticas. Así, por ejemplo, las cartografías dejaron de ser ejercicios en terreno para derivar en formas intersticiales de recorrer plataformas. Taller de Diseño Escénico II adecuó su programa, el que comprendía una introducción a la percepción visual y abstracción de las formas. De las cuatro unidades que se estudiaban sobre el plano -punto, línea, volumen y espacio-, pudimos completar solo las tres primeras, ya que además de la dificultad del modo remoto casi asincrónico, muchos/as alumnos/as, por diversos motivos, preferían revisar el video de la clase en otro momento, aspecto que indudablemente complejiza la naturaleza de cualquier Taller de Diseño, el que tiene una estructura de aplicación y retroalimentación sostenida en base a la corrección de ejercicios, a la solución de problemas mediante el transcurso del proceso.

En relación a los largos periodos en fase 1, ¿cómo podíamos reflexionar y trabajar en torno a la unidad de Espacio, cuando el mismo espacio de circulación propio se había visto reducido a unos pocos metros cuadrados tras varios meses de confinamiento? Del mismo modo, ¿cómo se pueden trazar líneas sobre un teatro cuando solo contamos con los planos de éste? (entendiendo que se trata de estudiantes de 2º Año, que probablemente ni siquiera conocen el teatro donde se proyectan sus ideas). También, y en lo relativo al diseño de ves-

tuario, aunque se lograban bocetos y la comprensión de las prendas con referencias en la pintura, fotografía e ilustraciones que podíamos compartir en un plano digital, ¿qué sucede con las texturas, las telas y su espesor?, ¿cómo explicar la caída de una tela?, ¿cómo acceder a muestras de tela? El barrio Independencia, que es el lugar donde se ubican las tiendas de telas, estuvo cerrado durante la cuarentena, y si bien en algún momento estuvo abierto por periodos acotados, las y los estudiantes no podían trasladarse hasta ese lugar.

Esta nueva versión de Taller en modo remoto también tenía implicancias de orden técnico: al virtualizar el soporte, sucede el problema del formato. En modo presencial, Taller implica entregas de láminas, cartones de 30 x 30 cms., maquetas y volúmenes. Si bien ahora esto era posible en sus propias residencias, el único modo de entrega era vía PDF o video, por lo que la rectificación de formatos era casi imposible e innecesaria. Tampoco se podía trabajar mucho en torno a las texturas y la experiencia física. Recordemos también que esta no es una carrera de diseño gráfico, diagramación o fotografía. Por lo que entregar un volumen o una serie de composiciones de tinta sobre papel, era ahora para algunos una hazaña digital, que por supuesto hubo que improvisar con tutoriales dentro del mismo módulo. Hay mucho en esta nueva enseñanza del *do it yourself*. Que, si bien nos encontramos frente a una generación *youtuber* y autodidacta gracias al tutorial online, no podemos esperar que en paralelo a las asignaturas impartidas se estén auto-gestionando las soluciones a los nuevos formatos de entrega.

Por otro lado, muchos de los alumnos y alumnas no lo estaban pasando bien en lo personal y familiar; existían nuevos problemas, de distinto orden, en su entorno cercano. Y a pesar de que la brecha es abismal en cuanto a situación socio-económica en nuestros estudiantes, la sensación de miedo, stress e inseguridad era ya generalizada. Esto, más temprano que tarde comenzó a instalarse en el colectivo, y por lo mismo hubo que generar instancias de contención y flexibilidad de parte de los mismos académicos; pero como no existían protocolos claros, todos los ajustes quedaban entonces a la determinación del/la docente. Los plazos de entrega se postergaban, y ya no se podía exigir un mínimo de materiales de librería. No obstante, descubrimos que se puede construir mucho desde una simple hoja de papel y gracias a varios intentos de dobleces y cortes, tipo *origami*, pudimos prescindir de maquetas de cartón, pegamentos o materiales demasiado sofisticados para el contexto. La falta de experimentación con lo artesanal del oficio otorgó, sin embargo, más espacio desde Taller a la propuesta escrita y oral para la creación de imágenes, lo que creemos ha sido de gran aporte, sobre todo hoy, en una generación que está acostumbrada al consumo masivo de imágenes, pero aún vaga a nivel de contenido, o, en su defecto, de pocos caracteres (emoticones incluidos).

Por supuesto, este proceso de prueba y error frente a la incertidumbre no fue exclusivo del Departamento de Teatro de la Universidad de Chile (DETUCH) Alrededor del mundo se han experimentado procesos análogos que de a poco van siendo analizados a medida que se instala una cierta costumbre, y una necesaria distancia, frente a la novedad inicial. La literatura emergente ofrece diversos testimonios sobre integración de tecnología en la didáctica teatral, los que, entre éxitos y fracasos, parecen convenir en que hay lecciones para el futuro en los cambios forzados por la pandemia (véase por ejemplo el número especial 7-2a de la revista *ArtsPraxis*). Sin duda, tal como se evidencia a través de nuestro relato de los diversos obstáculos enfrentados, la inmediatez de la presencia en el campo del teatro no tiene sustituto (Cook, Shigematsu y Belliveau, 2020). Pero también es importante cuestionarse cómo se adapta el campo teatral a una sociedad tecnológicamente conectada, abriendo el debate sobre si creaciones teatrales mediadas por lo digital constituyen teatro

o no o, incluso, si es imperioso o deseable marcar ese binarismo (Cook, Shigematsu y Belliveau, 2020). Más específicamente en relación con la formación teatral: ¿qué prácticas en la enseñanza del teatro nacen a través de la nueva relación con la tecnología? Es decir que esta situación problemática puede traer consigo el descubrimiento de lineamientos aplicables en la formación teatral incluso cuando la presencialidad vuelva a ser la norma. De particular relevancia para el DETUCH es la pregunta: ¿qué aprendizajes surgen de esta situación de emergencia para esta comunidad educativa específica? Indudablemente la exigencia de replantearse las prácticas docentes habituales puede ser vista como una oportunidad para propiciar aquellas modificaciones de creencias que requiere la implementación de un nuevo paradigma educativo. E incluso más esencial que eso, esta situación, con todas sus dificultades, ha puesto en relieve la necesidad de activar con más ahínco espacios de comunicación permanente fundados en la empatía y la búsqueda orientada hacia el mejoramiento de las experiencias de enseñanza y de aprendizaje. Establecer tales canales de comunicación como parte esencial de la cultura de una institución de formación superior en teatro seguramente permitirá enfrentar con mayor flexibilidad los giros que el futuro nacional y mundial traigan consigo.

Conclusiones

Sin duda la incertidumbre es sinónimo de vacío prospectivo, y la sensación de estar trabajando por más de un año de manera virtual contribuye a acrecentar las inquietudes sobre lo que viene. Los cambios asociados a procesos de innovación curricular suponen otras innovaciones, generalmente surgidas de la propia observación de sus protagonistas en el desarrollo de los cambios implementados. La docencia tiene una capacidad meta-crítica y su evidencia está refrendada en las innumerables reflexiones planteadas en jornadas de discusión entre pares. Los cambios no necesariamente van en un sentido de progresión teleológica; al menos en la teoría ciertas hipótesis tienen un origen complejo, el que dificulta las lecturas lineales. De manera que resulta difícil aseverar si los cambios curriculares implementados van en la dirección correcta.

Las nomenclaturas tienen ideología, por cierto. El cambio de perspectiva asociado a las definiciones curriculares obedece a razones de diverso tipo, siendo una de ellas la necesidad de actualizar contenidos, marcos metodológicos y enfoques educativos. Avanzado el tiempo en que una asignatura –Semiótica– dejó de figurar en las mallas curriculares, su reemplazante, Teoría de la Representación, intenta ser un espacio de cruce entre otras asignaturas que también, como la Estética, dejaron de existir para dar cabida a otros contenidos. Sin embargo, resulta curioso observar que más allá de los cambios nominales, la clase sigue siendo la misma vieja sesión de semiótica, solo que ahora velada por la cara oficial de otro significante. Desde luego que aparecen nuevas referencias y objetos de estudio, como es lógico pensar en el lúbil ámbito de las ciencias sociales o humanas, pero algunos modelos siguen siendo los mismos que se enseñaban en las universidades latinoamericanas de hace ya unas décadas.

El estallido social y la pandemia son acontecimientos de diversa naturaleza, pero su emergencia dio pie a una reflexión respecto de las formas de enseñar y de crear conocimiento. Teniendo como demanda el inevitable peso de la contingencia, nuestras prácticas docentes debieron ofrecer alternativas de registro o testimonio de lo social desbordado en infinidad de representaciones. Por lo mismo las clases modificaron sus estrategias didácti-

cas, dando preferencia al desarrollo de indagaciones etnográficas. Destaca, dentro de otras actividades realizadas, el desarrollo de cartografías en las que las/los propias/os estudiantes asumían el rol de protagonistas dentro del espacio social.

Y en la medida que la pandemia exigió suspender las clases presenciales, una nueva posibilidad de aprendizaje hizo evidente la precariedad de un sistema, pero al mismo tiempo generó un ingreso a la cultura digital con la que muchos de nosotros –con distintas posiciones y resistencias- solo manteníamos una relación esporádica y ciertamente funcional. En tal sentido, uno de los desafíos casi inmediatos apenas regresemos a la presencialidad, será restablecer el estatuto material de la enseñanza, quizá el aspecto más sensible en la educación artística, cuya condición contemporánea mandata un tipo de encuentro sin mediaciones, de una presencia compartida que inevitablemente nos lleve de nuevo a la tan ansiada interacción social, es decir, a la educación en comunidad.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2017). *El uso de los cuerpos*. Trad. de Rodrigo Molina-Zavalía, Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Aristóteles. (1974). *Poética*. Trad. de García Yebra, Madrid: Gredos.
- Carrión, U. (1980) *Poesía Experimental: Libros de Artista*. Amsterdam: Second Thoughts, Void Distributors.
- Cook, C., Shigematsu, T., & Belliveau, G. (2020). Teaching Research-based Theatre Online: A Narrative of Practice. *ArtsPraxis*, 7 (2a), 56-69.
- Corvalán, F., Muñoz, G., & Veas, V. (2014). Desafíos y oportunidades de la innovación del currículo: estrategias de implementación de la modernización curricular de la carrera de Arquitectura, Universidad de Chile. *EDU REVIEW. International Education and Learning Review/Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 2(1).
- Goodman, N. (1968). *Languages of Arts. An Approach to a Theory of Symbols*. New York: The Bobbs Merrill Co., Inc.
- Greimas, A., & Courtés, J. (1982). *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Trad. de Enrique Ballón y Hermis Campodónico, Madrid: Gredos.
- Grossberg, L., Nelson, C., & Treichler, P. (1992) (eds.) *Cultural Studies*. New York: Routledge.
- Guattari, F. (2013). *Líneas de fuga. Por otro mundo de posibles*. Trad. de Pablo Ires, Buenos Aires: Cactus.
- Guzmán Droguett, M. A., Maureira Cabrera, Ó., Sánchez Guzmán, A., & Vergara González, A. (2015). Innovación curricular en la educación superior: ¿Cómo se gestionan las políticas de innovación en los (re) diseños de las carreras de pregrado en Chile? *Perfiles educativos*, 37 (149), 60-73.
- Mukarovsky, J. (2011). *Función, norma y valor estéticos como hechos sociales*. Trad. de Jarmila Jandová, Buenos Aires: El Cuenco de Plata.
- Peirce, Ch. S. (1931-1935 / 1958). *The Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. Charles Hartshorne, Paul Weiss (comps.), Cambridge: Harvard University Press.
- Platón. (2017). *Diálogos*. Trad. de Antonio Alegre, Madrid: Gredos.
- Ponce de la Fuente, H. (2019) "Aproximaciones a una teoría de la representación III. Signos, estética y representación". *Revista Chilena de Semiótica*, 11(233), 101-114.
- Ponce de la Fuente, H., Rossel Gallardo, C., & Olivares Rojas, P. (2021). "Sobre la acreditación en las artes. Una lectura de los procesos de innovación curricular en la Facultad de Artes de la Universidad de Chile". *Revista Dixit*, 34(118), 105-114.
- Rancière, J. (2011). *El espectador emancipado*. Trad. de Ariel Dilon, Buenos Aires: Manantial.
- Steyerl, H. (2018). *Arte duty free. El arte en la era de la guerra civil planetaria*. Trad. de Fernando Bruno, Buenos Aires: Caja negra.
- Turner, V. (1988). *El proceso ritual*. Trad. de Beatriz García, Madrid: Taurus.
- Vieites García, M. F., & Caride Gómez, J.A. (2017). Creación teatral e interdisciplinariedad en la educación superior: hacia un proyecto formativo integrado en arte dramático. *Foro de Educación*, 15(22), 1-28.