

Luisa Fernanda Vargas

Atriz y pedagoga de actores. Graduada de la Facultad de Artes (ASAB) de la Universidad Distrital. Magíster en Tecnología Educativa de la Escuela de graduados en Educación del TEC de Monterrey (México) y en Tecnología Educativa y medios innovadores para la educación de la UNAB (Colombia). Docente de la Facultad de Artes (ASAB). Actualmente desarrolla varios proyectos relacionando los constructos Actuación, Pedagogía y Tecnología. Correo electrónico: lfvergast@correo.udistrital.edu.co

Herramientas TIC y Tragedia Griega. Reflexiones didácticas para la iniciación actoral

ICT tools and Greek tragedy. Didactic reflections for acting initiation

Cómo citar

Vargas, L. (2021). Herramientas TIC y tragedia griega. Reflexiones didácticas para la iniciación actoral. *Desbordes*, 12 (1), 94-115. <https://doi.org/10.22490/25394150.5849>

94

Resumen

Desarrollar habilidades psicofísicas que disponen a un actor para la escena en etapas iniciales de formación, es un reto para la pedagogía teatral. El presente artículo plantea que desde la perspectiva sociocultural del aprendizaje, el potencial didáctico de la tragedia griega y las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC), se busca la integración tecnológica en aula, un tejido que abre camino a nuevas

posibilidades didácticas, de comprensión y apropiación técnica para el actor novato. Se espera que la integración TIC apoye la comprensión de los orígenes del drama desde la palabra, el lenguaje, el trabajo colaborativo y el aprendizaje situado; apoyando así no solo la formación teatral presencial, sino la interacción didáctica mediada por la tecnología digital.

Palabras clave: Actor, actuación, TIC, pedagogía teatral, tragedia griega, teoría sociocultural.

Abstract

Developing psychophysical skills that prepare an actor for the stage in initial phases of training is a challenge for theatrical pedagogy. This article proposes from the sociocultural perspective of learning, from the didactic potential of Greek tragedy and from the ICT, technological integration in the classroom, a network that opens the way to new didactic possibilities of comprehension and technical appropriation

for the beginner actor. It is expected that ICT integration will support the understanding of the origins of drama from the word, language, collaborative work and situated learning. In this way, supporting not only the theatrical classroom training but also the didactic interaction mediated by digital technology.

A manera de introducción

*Solemne y lleno de arrogancia, como de servidor de un Dios, es tu lenguaje.
Jóvenes sois, y es joven vuestro imperio.
¿Creéis vivir en torre inaccesible a la desgracia?
¿Acaso yo no he visto derrocados de allí ya a dos monarcas?
Y el tercero, el que hoy ostenta el cetro, he de verle caer muy pronto, envuelto
en la ignominia.
¿Tengo yo el aspecto acaso de temblar y humillarme ante los nuevos dioses?*

Esquilo, Prometeo encadenado

El texto que introduce este artículo es un fragmento de *Esquilo*. La voz es la de Prometeo encadenado, que alude a la liberación y la reconciliación, al retorno del fuego, a la vuelta de los bienes culturales humanos, al renacer de las artes (Lesky, 1966).

La tragedia griega, en tanto arte y bien cultural, es considerada una de las manifestaciones artísticas más elevadas: es acción dramática, que inaugura la tradición del arte teatral de occidente. La tragedia construye una dimensión visual, verificable y visible que conecta al actor con su público (Taplin, 2003). Esta acción primigenia que genera emociones desde la catarsis, la anagnórisis y demás elementos, es la base del drama para el arte teatral.

El estudio de los clásicos griegos es un reto para el actor en formación, no solo por su dimensión teórica, sino también por su universalidad. Dada la complejidad y la majestuosidad de los temas que trata la tragedia, el acercamiento pedagógico a ella debe ser masivo, contundente y sin miedo al error, porque ante tal majestuosidad, siempre fracasaremos. El futuro actor debe sentir asombro, confianza y ánimo de indagar en la exploración psicofísica (cuerpo/mente), para percibir hasta donde sea posible el sentido, el ritmo y los conflictos que plantean los textos clásicos.

Así, surgen las preguntas detonantes para la reflexión que aquí se presenta: ¿cómo llevar a los jóvenes que inician un proceso teatral a la comprensión actoral de la tragedia griega y del sentido trascendente del héroe griego? ¿Cómo usar las TIC para la transferencia asertiva de las bases orgánicas y

fundamentales de una apropiada iniciación actoral?

Las ideas propuestas en este artículo, que tiene cierta voz de ensayo, surgen de la experiencia reiterada como docente de actuación de quien ha explorado las posibilidades teatrales del héroe y el coro griego con actores de básica o nula formación actoral. Labor compleja y de suma responsabilidad, por lo que implica entender el origen y el fondo del oficio de la representación.

Para abrir posibles rutas a las preguntas anteriores, se proponen tres perspectivas que integran la relación entre el pensamiento, el lenguaje, el cuerpo, la imaginación y la tecnología digital.

La primera posibilidad tiene que ver con la perspectiva sociocultural del aprendizaje y su vínculo con la pedagogía teatral: los modos, las didácticas posibles en el aula y en el escenario, las bases que van desde aspectos tradicionales del entrenamiento corporal, vocal y técnico actoral, hasta la comprensión holística del cuerpo. Relacionar la mirada sociocultural y el aprendizaje actoral abre un camino para la comprensión psicofísica del actor en la tragedia griega (Knébel, 1999) (Vigotsky, 2015). La mirada sociocultural permite desglosar el trabajo colaborativo, la palabra y el aprendizaje como elementos clave para la formación de actores.

La segunda ruta conceptual tiene que ver con la tragedia griega y su potencial didáctico. La estructura original de la tragedia es la base de los principios del drama y, en un sentido profundo, plantea problemas primigenios que sutilmente conectan las verdades íntimas del actor con los conflictos y situaciones de los héroes trágicos que, al ser universales, coexisten hasta la actualidad. Vale la pena hacerle sentir a los jóvenes esta relación cercana con Esquilo, Sófocles y Eurípides.

Por último, la tercera posibilidad es el planteamiento de los entornos de aprendizaje virtuales, las mediaciones digitales que no pueden eximirse de los hechos pedagógicos o comunicativos en el siglo XXI, pues la virtualidad y los entornos TIC pueden articular la teoría sociocultural del aprendizaje y la amplitud conceptual de la tragedia, todo al servicio del aprendizaje inicial actoral.

Así, el tejido metodológico de esta reflexión es un trabajo exploratorio en el campo de la pedagogía teatral, fruto de la observación, la confrontación

práctica, la experiencia artística y pedagógica.

Las conclusiones presentadas no corresponden a una investigación terminada, son un camino en proceso de construcción. Un posible nodo para futuras investigaciones en la pedagogía teatral.

La perspectiva sociocultural del aprendizaje y su vínculo con la pedagogía teatral

Antes de entrar a explorar la tragedia como elemento didáctico factible para la iniciación actoral, es prudente revisar algunos aspectos de la mirada sociocultural para la educación, propuesta inicialmente por Lev Vigotsky, quien planteó un movimiento transformador para su época que ha servido de sustento para disciplinas como la sociología, la lingüística, la psicología sociocultural y la antropología.

Este pensador ruso nacido en 1896, con amplia formación intelectual y humanista, fue profesor de psicología, lógica, filosofía, literatura y estética. Sus estudios en leyes contrastaban con sus investigaciones en neuropsicología. Su formación judía, disciplinada, mezclaba esa sensibilidad por las preguntas ontológicas con un profundo interés por la literatura y las artes, entre ellas el teatro. Evidencia de ello es que, inspirado por la actuación teatral de Kachalov en *Hamlet*, se apasiona por la figura humana y trágica del personaje de Shakespeare, y dedica un capítulo de su tesis doctoral al análisis del mismo, que ya venía estudiando desde años atrás (Del Rio y Álvarez, 2007).

Es importante observar el interés de Vygotski por Hamlet en tanto tragedia contemporánea, y atender que este fue el germen de los postulados que luego desarrolló en su psicología del arte. En este sentido, no es descabellado pensar que habrá leído la obra completa de Shakespeare y, en consecuencia, a los griegos.

Vigotsky vivió entre guerras sorteando las dificultades de la época y murió de tuberculosis con escasos 37 años. Se dice que él es el Mozart de la psicología y que sus estudios están tan atados a su sensibilidad y creatividad tanto como a su investigación científica.

Así, para entender la relación directa entre aprendizaje actoral y teoría sociocultural se presentan a continuación algunos aspectos generales de la misma. Para Fernández Cárdenas (2013), los principios base de la teoría sociocultural de Vigotsky se rigen y transforman en tres macrofases. En primera instancia, el origen de los conceptos psicológicos superiores (memoria, entendimiento y voluntad) es eminentemente social, pues el

lenguaje es la prueba de que su origen está en lo interpsicológico —este proceso se puede definir como una “genética del desarrollo cultural”—; en la segunda fase hay una mediación producto de la naturaleza humana, pues son los estímulos los que invitan al individuo a transformar la naturaleza, tal como en el arte —la mediación puede ser verbal o no verbal—, y en esa medida la cultura es un “estuche de herramientas” que permite lograr metas y es diversa en cuanto a sus voces; la tercera y última macrofase es la perspectiva genética de las prácticas situadas y de las funciones psicológicas. Para esta macrofase Vygotsky propone el estudio de la conciencia humana desde cuatro dominios: el filogenético, el sociocultural, el ontogenético y el microgenético.

Es factible decir que lo inherente al ser humano, lo que lo diferencia del animal, es que crea instrumentos sociales que modifican la naturaleza y su propia psicología. Entonces, el arte puede entenderse como un instrumento social de las emociones, del sentimiento humano. Al respecto:

Es perfectamente admisible que el arte representa un adorno en la vida, pero contradice radicalmente las leyes que sobre el mismo descubre la investigación psicológica. Esto muestra que el arte representa el centro de todos los procesos biológicos y sociales del individuo en la sociedad, que es un medio para establecer el equilibrio entre el hombre y el mundo en los momentos más críticos y responsables de la vida. Esto supone una refutación radical del enfoque del arte como adorno. (Vigotsky, 2015, p. 27)

Estas premisas son esclarecedoras para el teatro y el actor. Hoy día, sin embargo, estos estudios no están vinculados con la pedagogía teatral del siglo XX esencialmente por dos razones: la obra de Vygotsky fue prohibida en la Unión Soviética de Stalin, su obra se retiró de todo el país y se le impidió publicar en su propia lengua, así que fue Alexander Luria quien entre 1960 y 1970 inició la difusión de sus obras, sobre todo de aquellas correspondientes a estudios en neuropsicología, y solo contamos con seis volúmenes de sus textos publicados en español, otros cuantos textos no traducidos, y más de 180 obras inéditas (Colombo, 2014). Por otro lado, la experiencia registrada por los grandes pedagogos de actores del siglo XX tiene como centro la práctica teatral, el análisis del actor en escena, la relación con el público, con el espacio, y con el cuerpo e incluso la actividad política y social del actor, sin que existan muchas exploraciones sobre los procesos de aprendizaje internos y psicológicos en la mayoría de los casos.

Entre tanto, uno de los intereses de este artículo es tejer una mirada a partir de tres aspectos de las mediaciones culturales y del aprendizaje teatral: el aprendizaje colaborativo, el lenguaje y la palabra, y el aprendizaje situado. La conjunción de estos tres aspectos es el pilar de la participación social del

individuo, quien está vinculado a partir de herramientas sociales o mediaciones (Chaves, 2001). En seguida, se señala cómo se trenzan estos aspectos y su relación con la pregunta de cómo conducir a generaciones mediatizadas, y en cierto sentido digitales y globalizadas, a la comprensión actoral del sentido trascendente del héroe griego.

El aprendizaje colaborativo

Vivimos en una sociedad del conocimiento. Hoy se agencia, crea, analiza, critica, comparte y compara el conocimiento para la solución de problemas en diversos contextos; el consumo de información es máximo y la gestión de la información es más que una necesidad (Vázquez et al., 2017).

Hoy día las comunidades avanzan y se gestionan, interactúan de forma multi y transdisciplinar, pero el arte y el aprendizaje tienen implícita una esencia colaborativa desde hace mucho tiempo. El teatro es una experiencia grupal, en esencia:

Hay quienes tienen en forma natural la capacidad de percibir el mundo, el arte, la ciencia. La vida está llena de fenómenos maravillosos, pero no todos son capaces de sentirlos. El arte del teatro consiste no solamente en percibir, sino en comunicar las impresiones a los demás” (Knébel, 1991, p. 34).

En la cita anterior, María Knébel, importante pedagoga de actores del siglo XX, habla de la comunicación de los fenómenos como idea fundamental para el teatro. Nótese que no se refiere solamente al público, menciona a “los demás”, una idea que involucra al otro con el que se construye, aprende, actúa. Una clase de teatro puede involucrar estudiantes de actuación, quienes de manera colectiva y consciente aprenden a comunicarse asertivamente entre sí, pero también a técnicos, productores, vestuaristas, directores y todo el equipo necesario para llevar la experiencia al público (Chejov, 2015). Un actor necesita ser consciente del trabajo colaborativo, los procesos superiores del pensamiento son de carácter social.

El aprendizaje colaborativo se puede definir como aquel en el que el estudiante diseña una estructura de interacciones y es responsable de las diferentes decisiones que repercuten en su conocimiento como el medio de interacción, la inserción y la permanencia en un entorno social. Este enfoque parte de las dinámicas y los retos personales que consideran el ambiente que habita el estudiante (Vázquez et al., 2017). Este aprendizaje no excluye al docente, por el contrario, lo obliga a generar un tejido didáctico, observador y lo suficientemente sistematizado para que el estudiante pueda

identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto de manera colectiva, negociada y asertiva.

La habilidad del trabajo colaborativo permite dar voz al que se siente excluido, generar habla y reflexión en una actividad comunitaria, puede forjar capacidades de autogestión y metacognición para gestar una práctica con mayor sentido y consciencia, que permita conocer su voz propia para así poder llegar a agenciarla desde las expresiones creativas (Ospina, 2013). El trabajo colaborativo es una capacidad implícita y por desarrollar conscientemente en la práctica teatral.

A diferencia del trabajo cooperativo, en el que el estudiante hace lo que el profesor solicita y la división del trabajo es fraccionada y poco transversal, en el trabajo colaborativo las metas de formación son socializadas y acordadas con los estudiantes, se establece el nexo con otras áreas del conocimiento y su utilidad para lograr las metas en cuestión. Se plantea un problema del contexto pertinente para el entorno y esto posibilita organizar acciones concernientes a la solución de dicho problema. Luego se asignan roles con plena consciencia de las habilidades propias para luego socializar las evidencias (Vázquez et al., 2017). Todo lo anterior se da en un proceso comunitario y de identidad colaborativa (Wenger, 2002).

Hay un fondo sensitivo y particular para el aprendizaje de la tragedia griega en relación con el trabajo colaborativo. Quizás esto sea por la temática ontológica, sensible, emotiva del teatro (Taplin, 2003), o por su carácter coral (Lecoq, 2007), o porque para el caso de este artículo se toma la tragedia como didáctica de iniciación actoral, y se asume que existe en el estudiante un impulso desconocido hacia el arte que lo motiva a descubrir. En esencia, la comprensión de esta forma teatral requiere de la consciencia de sí mismo y del otro en interacción, además de entender que trabajar colaborativamente es una capacidad en desarrollo y una continua reinención tanto del docente como del estudiante.

101

El trabajo colaborativo es un vector indispensable para el desarrollo de didácticas asertivas que usen las mediaciones con enfoque creativo para la educación teatral, que implica una mayor conciencia de la importancia del trabajo transversal, que une tanto intereses, como valores, lo que obliga a docentes y estudiantes no solo a resolver actos creativos: escenas, obras, sino a profundizar en las metodologías. Es el caso del coro griego, por ejemplo, en donde si aplicamos el trabajo colaborativo, la premisa “hablar desde la voz del otro” nos invita no solo a hacer una representación escénica

formal de un grupo de actores hablando y cantando al tiempo, nos obliga a la escucha con todos los sentidos, no sólo de la voz física, sino de la voz interior: el alma.

Palabra y acción

Para Fernández Cárdenas (2013), el desarrollo de los procesos psicológicos superiores como la voluntad, el lenguaje, el razonamiento y el aprendizaje implican la apropiación y el dominio de herramientas culturales, cuyo intercambio en contextos propios desarrolla las prácticas. Vigotsky (1995), en su obra *Pensamiento y lenguaje*, establece un análisis detallado de cómo este proceso es propio tanto del niño como del adulto: las palabras en el ser humano tienen un significado, un poder emocional que está directamente conectado con el pensamiento y cumplen una función específica en lo biológico y lo psicológico.

Para Jacques Lecoq, también pedagogo de actores del siglo XX, el territorio de lo trágico está planteado en relación con lo trascendente, con lo divino, con el destino, y una de las herramientas más importantes de este territorio es la palabra: la palabra del héroe trágico que convence o persuade, y le permite explorar su destino; o la palabra coral que provoca lo que él llama “coro en reacción”. El autor pondera el “vínculo” como el desarrollo de la palabra grupal e interna, en lo que el coro trágico significa para un actor: “estar unidos, unos con otros a la vez y hablar en un mismo espacio. Hablar por medio de la boca de otros”. (Lecoq, 2007, p. 188).

Para un actor, la palabra —y con ella el lenguaje— es el anclaje del personaje vivo y es la experiencia de un sentido trascendente. En el caso del coro, y de acuerdo con la propuesta de Lecoq, el grupo invita al actor a anclarse, a encontrar su centro físico y emocional. Este proceso se da por lo que el actor dice o pronuncia, es decir, por el valor literario de la palabra, pero también por la vitalidad que se experimenta al hablar al unísono o en canon grupal. La tragedia griega permite una experiencia en colectivo para el desarrollo de habilidades psicofísicas que llevan a alcanzar el virtuosismo (Chejov, 2015). El cuerpo y la voz en total atención hacia el otro encuentran el vínculo con las formas sociales del pensamiento y del lenguaje. Así, el cuerpo y la voz pueden determinar el aprendizaje, pero este va a estar condicionado también por variables internas y externas, así como por circunstancias colectivas e individuales (Vigotsky, 1995).

El encuentro del estudiante con la complejidad literaria de las tragedias griegas de Esquilo, Sófocles y Eurípides puede representar un salto cualita-

tivo en el manejo asertivo de la palabra en la vida profesional.

El sentido de los conflictos y de la acción dramática —entendida como “lo que pasa” en una obra—, es lo que hace que la palabra sitúe al actor en modos de habla extracotidianos, honestos, diferentes a lo que habitualmente se hace, y nos lleven al reconocimiento personal y grupal del lenguaje como herramienta colectiva de mediación, de juego y creatividad. El valor de la palabra en la creación actoral es el valor de la acción (Knébel, 2000).

El ser humano es un ser social que se transforma y transforma el mundo que construye de acuerdo con su conciencia y personalidad. En consecuencia, las prácticas, el trabajo y el lenguaje son elementos dominantes incluso para el actor en formación.

La palabra dramática, tan ampliamente estudiada en la pedagogía teatral, tiene un valor contundente en las etapas iniciales de formación. “El arte dramático es un arte de síntesis. La idea y el pensamiento se expresan a través de medios complejos, pero la palabra es el fundamental, el principal medio de influencia en el espectador” (Knébel, 2000, p. 31).

El aprendizaje situado

Según Vigotski, citado por Lave y Wenger (1991), el aprendizaje precede al desarrollo; se genera una relación dialéctica entre los dos procesos. De tal forma, una enseñanza adecuada contribuye a crear zonas de desarrollo próximo que son como imanes que potencian en el estudiante el aprendizaje actual al integrar experiencias previas. Son modificaciones que, bien programadas, promueven progresos en el desarrollo cognoscitivo en general. Es un diálogo entre el presente situado y el futuro, entre lo que es capaz de hacer hoy y los logros del mañana.

En relación a esto, María Knébel nació en Moscú, fue discípula de Michel Chejov, Kostantin Stanislavsky y Nemirovich Danchenco. Sistematizó en varios libros diversos procesos de pedagogía y dirección teatral. Para ella era esencial el contexto del que provenían sus estudiantes. Algunos llegaban con medallas otorgadas por haber luchado en la Segunda Guerra Mundial, otros ejercían profesiones no ligadas al teatro; tenían diferentes edades, nacionalidades y credos. Hacia 1950 el Instituto Estatal de Teatro y Guionistas Cinematográficos de Moscú (IETG) recibía 25 personas de diferentes lugares del mundo con la expectativa de formarse como directores teatrales; algunos ya eran actores, pero todos anhelaban la

apreciada formación rusa en dirección teatral. Para estos grupos tan disímiles, era claro que se enfrentaban a la educación del pensamiento y a la emoción en el presente; es decir, en el aquí y el ahora (Stanislavski, 1993). De ahí la necesidad del docente de entender el contexto de cada estudiante para luego propiciar un ambiente situado que facilite la comprensión del texto y las tareas a abordar.

Jaques Lecoqu (2007) en su obra pedagógica *El cuerpo poético*, propone al actor ir más allá del acercamiento histórico a la tragedia antigua, los códigos o formas literarias. Invita a reinventar lo que puede ser una tragedia hoy. Esta afirmación es una posta que se pasa de generación en generación, en cada época o espacio.

Al preguntar a los estudiantes ¿Qué significa la tragedia para ti hoy? o ¿Qué es un hecho trágico?, es posible que exista total desinformación sobre lo teatral o sobre lo que filosóficamente representa la tragedia, y que el estudiante se remita a sucesos de su entorno más próximo. Sin embargo, poco a poco es posible situar al estudiante en la relación del héroe con los dioses y su destino mediante un proceso de aprendizaje situado, con ejemplos o antejemplos producto de la imaginación o de la realidad.

En ese sentido, el aprendizaje situado que involucra la zona de desarrollo próximo, el trabajo colaborativo, el lenguaje y la palabra como ideas de la teoría sociocultural de Vigotsky, tienen mucho que aportar a las didácticas de la iniciación actoral.

La tragedia y su potencial didáctico

La segunda ruta conceptual posible para corroborar que la tragedia griega puede ser útil como didáctica de iniciación actoral es la de la misma tragedia griega, que en su estructura más común involucra los principios del drama, y en un sentido profundo plantea problemas primigenios que sutilmente conectan las verdades íntimas del actor con los conflictos y situaciones de los héroes trágicos que han aportado Esquilo, Sófocles y Eurípides (Taplin, 2003). En este apartado se muestran algunas posibilidades conceptuales que pueden ser tenidas en cuenta como didácticas en la práctica teatral inicial.

Para Friederich Nietzsche (1984), en *El nacimiento de la tragedia*, son profundos los vínculos ancestrales de la tragedia con la naturaleza humana. Para él, la relación con lo divino y con todo lo que no puede explicarse por medio de los sentidos es transversal a la dramaturgia de los tres grandes trágicos que han dejado un legado de piezas completas. *El nacimiento de la*

tragedia es quizás la obra más impetuosa del filósofo alemán, pues además de ser la primera, manifiesta su impulso por el arte y las preguntas que más adelante desarrollará en el resto de su obra (Lesky, 1966).

Nietzsche hace un aporte significativo a la actuación teatral cuando presenta, desde mi perspectiva, tres elementos que se pueden sintetizar y son susceptibles de ser transformados en didáctica: lo apolíneo, lo dionisiaco (visión dionisiaca del mundo) y el drama musical griego. Ejercicios físicos que trabajen la respiración, el ritmo, el tiempo, la energía, pueden atender a desarrollar esas dos formas de construcción de relatos sobre el mundo, siendo colaborativos entre sí y aportando a la sensación actoral y perceptiva del espectador. Lo apolíneo, que requiere el intelecto, la razón, lo ascendente y la línea; y lo dionisiaco, que profundiza sobre la fiesta, la bacanal, la curva y el instinto. Los dos, traen música en sí mismos. Una prueba artística de ello son las puestas en escena y los ejercicios físicos y vocales realizados por Theodoros Terzopoulos, importante director griego que ha dejado un legado en Colombia con sus montajes y talleres.

La tragedia es música y mito trágico. A su vez, estos son la expresión dionisiaca de un pueblo, igualmente, estos elementos coexisten de manera simultánea con el diálogo, la palabra, la poesía y la simetría que son apolíneos. Estas dos posibilidades que cohabitan están unidas por la música, el coro y la potencia del habla colectiva (Nietzsche, 1984). La comprensión de un mundo precristiano que forjó su arte en la arquitectura, los vasos sagrados, la filosofía, la literatura y la poesía, teniendo en cuenta a Apolo y a Dionisio, es una herramienta útil y susceptible de formularse en problemas actorales para activar la imaginación.

Por ejemplo, cuando un actor trabaja sobre la respiración, la inhalación, la exhalación y la retención del oxígeno, desbloqueando sus rodillas en posición horizontal o vertical, dispone su cuerpo somáticamente a un estado de atención similar al del guerrero, activando sus sentidos y por ende generando una percepción de lo extracotidiano en el espectador. Esto puede desarrollarse con textos y música hacia un sentido dionisiaco.

El teatro griego representaba un todo que constituía palabra, música y danza. Los actores llegaron a ser un poco más de tres en escena. Se sabe que Esquilo introdujo el segundo actor y que Sófocles el tercero, y que Eurípides llegó a un desarrollo magistral de la acción y de los perfiles de sus personajes. El coro en la tragedia creció de doce a quince miembros, y tenía recursos atractivos tales como la danza, el canto y el vestuario. Posteriormente al auge de la antigüedad el coro tendió a desaparecer (Bentley, 1982).

Imaginarse estos espectáculos es un ejercicio inevitable: Theodoros Terzopoulos, en el *Retorno de Dionysos* (2021), propone el cuerpo, la palabra

y la máscara como vías para la interpretación de las tragedias, pero en un ámbito cercano al rito y a la consciencia corporal de la muerte, como impronta dada al ser humano en el momento de nacer. Esta es una sensación transversal, propia de la especie humana.

Los griegos buscaron revelar el mundo a través de la política, la retórica, el arte y otras disciplinas (Bentley, 1982). Pero hoy, particularmente, el teatro griego y concretamente la tragedia antigua permiten preguntas posibles para un joven que aspira a ser profesional en el arte escénico (Knébel, 1991; Lecoq, 2007; Taplin, 2003). La relación con la muerte en el inicio de este siglo XXI, la correlación con la incertidumbre que dejan los hechos actuales y la desacralización de lo divino son aspectos que ayudan a la comprensión actual del hecho y el héroe trágico.

De tal forma, puede ser útil para un grupo de trabajo actoral que aborde una de las tragedias griegas, preguntarse sobre el valor de la vida, el sentido de la muerte, los límites del poder, la importancia del rito o del mito, para situarlas en la perspectiva del héroe trágico, contribuyendo así con el análisis y la comprensión global de la pieza. Para Rivera (1993) el valor máximo de la tragedia es la vida, y hay tres constantes en el héroe trágico de la dramaturgia universal que corresponden a tres esquemas básicos del héroe.

En el primer esquema, el héroe es un ser lúcido, que posee razón, instintos y sentimientos que operan en sus acciones, así como en las emociones. En el segundo esquema, el héroe puede tener una exaltación soberbia de sí mismo y así traspasa los niveles de lo humano y lo moral, y solamente puede desafiar a los dioses y atentar contra los valores absolutos. En el tercer esquema el héroe trágico paga caro su atrevimiento y sucumbe tras haber cometido su equivocación aceptando su derrota. Estos tres esquemas pueden servir como punto de análisis inicial para tratar diversas piezas: ¿en cuál se sitúa el héroe en cuestión?, ¿cuáles son sus valores absolutos?, ¿cuál es su relación con los dioses y el destino?

En cuanto a los dos esquemas básicos del género trágico, también en *La composición dramática*, Rivera (1993) señala que puede existir la tragedia de destrucción y la tragedia de sublimación: en la primera el protagonista sucumbe tras la agresión consciente de los valores —por ejemplo *Edipo Rey*—; y en la segunda el protagonista sucumbe tras la defensa consciente de esos valores —por ejemplo, *Prometeo encadenado*—. El estudiante, al establecer la posición del héroe y definir si perece ante la agresión de los valores o si, por el contrario, cae ante la defensa de estos, genera un camino interno que deberá llenar con el análisis de los hechos, las circunstancias dadas y los objetivos, elementos propios del análisis teatral (Knébel, 2000).

Las didácticas del cuerpo y las del análisis son fundamentales para comprender el hecho trágico, y deben ser consecuentes con el trabajo colaborativo, la conciencia de la palabra y la comprensión situada de quiénes son los participantes. Ejemplo de ello es la experiencia del Saratoga International Theatre Institute (SITI), fundado por Anne Bogart y Tadashi Suzuki, en donde desde la comprensión del contexto (experiencia situada), el abordaje del ritmo, la intensión, el magnetismo (lo apolíneo y dionisiaco), la actitud (lo colaborativo), generaron puestas relevantes durante el siglo XX. Anne Bogart en su libro *Antes de actuar* (2007), deja un legado de principios e historias de pedagogía actoral en los que se pueden identificar los aspectos antes señalados.

Para Bogart son innegociables, en términos escénicos, la vida, el diálogo, el movimiento y el contexto (Bogart, 2007a). Aquí están implícitos los elementos colaborativos de lenguaje y de aprendizaje situado mencionados en la teoría sociocultural.

Así se han disgregado algunos aspectos de la teoría sociocultural con otros elementos conceptuales de la tragedia antigua para dar luces a las preguntas planteadas. Desde este primer acercamiento es posible afirmar que la compasión, la idea de la muerte, el temor reverencial y la ira son características particulares de la tragedia y del hombre contemporáneo (Bentley, 1982).

Reflexiones sobre el uso de TIC para el aprendizaje actoral de la tragedia griega

En este apartado se expondrán algunos conceptos generales de las TIC para luego presentar algunas ideas reflexivas sobre las posibles relaciones con el aprendizaje actoral, y en particular con la tragedia griega.

La *World Wide Web* (www) es, esencialmente, la red informática mundial, es un medio para socializar información en hipertexto. A manera de red se pueden crear, ver o compartir imágenes (móviles o fijas) y mensajes en los que se use la palabra escrita como medio. En el internet se reúnen herramientas y en general dispositivos para ser usados como potencial de aprendizaje y comunicación.

A la veloz evolución tecnológica y semántica del internet, es decir, a sus servicios colaborativos, a la interconexión técnica entre ellos, se le denomina *Web 2.0*. Según Cabero (2009), sus características básicas es la interoperabilidad, ya que el usuario es el centro y el conocimiento se

Tipo	Función	Herramienta
De comunicación	Para compartir ideas e información.	Blogs, audioblogs, videoblogs, mensaje instantáneo, podcast, webcams.
De colaboración	Para trabajar con otras personas teniendo un objetivo específico en un espacio de trabajo virtual compartido.	De edición y escritura como las herramientas Google, comunidades virtuales de práctica en general, wikis.
De documentación	Para recolectar o presentar evidencia de experiencias, producciones, líneas de pensamiento en el tiempo.	<ul style="list-style-type: none"> • Portafolios electrónicos. • Blogs. • Videoblogs.
De creación	Para crear algo nuevo que puede ser visto y/o usado por otros.	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicaciones Web híbridas. • Comunidades Virtuales de práctica como UBUNTU, • Aprendizaje por medios virtuales.
De Interacción	Para intercambio de ideas, recursos, materiales, información.	<ul style="list-style-type: none"> • Objetos de aprendizaje. <ul style="list-style-type: none"> • LMS. • Videojuegos. • Marcadores sociales. • Comunidades virtuales de práctica. • Aprendizaje por medios virtuales.

construye colaborativamente.

Todo lo anterior hace parte de la sociedad del conocimiento, en donde los datos, la selección crítica de los mismos, la reusabilidad, la agilidad de construcción y la habilidad de lectura de estos hipertextos ponen a prueba las habilidades cognitivas humanas.

Para Freire (2008) las características de la *Web 2.0* tienen como base la tecnología, el conocimiento y los usuarios. El conocimiento que se construye es un desafío a la propiedad intelectual; hoy existe el código abierto que permite el acceso y la mezcla de diversos contenidos. Es notable la mayor producción de conocimiento, más creativo, más económico y en red. Los beneficiarios son supervisores y a la vez creadores del contenido, esto ha logrado que quien use los diversos servicios participe en el desarrollo de las herramientas.

Es así como la *Web 2.0* sitúa al usuario en un cambio de paradigma, pues los conceptos de autoridad (el conocimiento no está focalizado) y de tiempo (agilidad, asincronía y flexibilidad) hacen parte de sus entornos. El apoyo a la inteligencia colectiva derriba el paradigma del experto (Cabero, 2009). Es evidente que este tipo de ambientes afectan el aprendizaje en todas sus dimensiones, tal como el hombre emplee la tecnología, describe, narra el mundo. El punto débil de este fenómeno es la poca referenciación en algunos casos y la falta de profundidad de los contenidos y, en consecuencia, una mirada superficial de la realidad (Salinas, 2004).

Luego, para Jekins (citado por Cabero, 2009) los entornos TIC tienen tres características que intervienen positiva y negativamente en el aprendizaje: convergencia mediática, cultura participativa e inteligencia colectiva, y la vulgarización de contenidos. Estos puntos son los que el docente debe atacar al usar TIC para el aprendizaje, tanto más si hace referencia a temas tan complejos como la tragedia griega.

La actividad teatral, y concretamente la del actor, tiene elementos que son comunes al aprendizaje mediado por TIC: la perspectiva sociocultural del aprendizaje, las metodologías empleadas para hacer obras o ejercicios, los modos del habla y las formas de intercambio de experiencias, las mediaciones tecnológicas usadas y la consciencia de estas vinculan lo humano.

109

La primera similitud entre los conceptos de tragedia y aprendizaje mediado por las TIC es el establecimiento de códigos de honor, entendidos como acuerdos previos tácitos o explícitos, escritos o verbalizados entre quienes participan de la experiencia artística. En el caso del aprendizaje, se trata de códigos que permiten a los estudiantes organizar el trabajo autónomo. En el caso del teatro, se hace referencia a cartas o tratados escritos por insignes

maestros del teatro, en los que describen su pensamiento y lo legan como ética del oficio teatral. Dichos tratados pueden ser trasladados de manera perfecta a las reglas de manejo de la tecnología en grupos de Facebook, WhatsApp, videollamadas y otras formas autónomas de conocimiento. Estas negociaciones simbólicas generan noción de grupo y apropiación de un lenguaje común.

Otro punto común entre teatro y educación usando las TIC es la superficialidad en muchos de los casos de los contenidos en un mundo lleno de información. ¿Cómo detectar los ejemplos y los conocimientos correctos en medio de tanto podcast, videos y textos referentes? Se puede decir que el primer filtro es la referenciación, pero ¿cómo clasificarlos y, desde luego, estudiarlos para posteriormente apropiarlos desde las herramientas tecnológicas? Una respuesta viable a las preguntas sobre la fiabilidad de un contenido es haciendo consciencia de los procesos metacognitivos permanentemente.

Por otra parte, el uso de las TIC implica el dominio de herramientas. El aprendizaje del arte escénico es meramente experiencial y hoy la tecnología hace parte de la comprensión del mundo y del mundo teatral. Dominar las herramientas tecnológicas permite leer el mundo, pensarlo y redefinirlo, contrastarlo con la experiencia clásica de la verdad, la belleza y la simetría griega. En el aprendizaje teatral es hoy tan importante el texto de Esquilo, Sófocles y Eurípides, como la apropiación de las herramientas tecnológicas y las posibilidades metacognitivas de quien usa y apropia el “estuche de herramientas” conceptuales, sensibles, filosóficas en el sentido amplio de la tragedia griega.

Ante una educación que hoy se nos impone alternada y tendiente al B-learning (formación con actividades en línea y presencialidad), es importante reconocer que la virtualidad o la presencialidad definen las didácticas. Hoy en día, en los grupos profesionales se han incorporado las reuniones e incluso ensayos por video llamada, tanto más en la academia. A la fecha no existen programas virtuales de actuación, pero durante el año 2020 habían muchos proyectos educativos o profesores de educación uno a uno, coaches de actuación, y hasta las audiciones han tenido que usar mediaciones virtua-

les. Se abre el abanico a nuevas posibilidades metodológicas, incluida la de la tragedia griega, el reto es el del aprendizaje situado.

Para trazar los nexos entre educación con TIC y tragedia, vale la pena referenciar la noción de aprendizaje y su coherencia con el contexto local y macro. Esto determina necesidades formativas, pedagógicas y de interacción social. Esa perspectiva invita a situar la práctica, a pensar que no es lo mismo el abordaje de un aprendizaje en un contexto rural o en uno urbano, en uno público o en uno privado o con calidades de dispositivos diferentes. Una tragedia griega montada en un pueblo de la Guajira, Colombia no será idéntica a una tragedia griega montada en Medellín.

Una vez, entendiendo el contexto, el aspecto metacognitivo (*aprender a aprender*) invita a un modelo consciente de lo que se aprende y de cómo cada uno incorpora y transfiere esos aprendizajes. Las habilidades, que de una manera secuencial deben ganarse, escalan también hacia un avance consciente de cualquier tema. En la tragedia griega esta dimensión de la consciencia también es importante, pues lo humano y lo trascendente del héroe nos obliga a otros niveles de consciencia, en tanto el héroe trágico, actuado, representado, no entendido como literatura, intenta descifrar su destino. En general, la tragedia revela el destino del héroe: lo hace tomar consciencia sobre su futuro a partir del *reconocimiento*.

A manera de conclusión

La pedagogía teatral en etapas iniciales de formación, ciclos iniciales, primeros cursos y montajes de exploración es un campo amplio por tratar, la teoría sociocultural del aprendizaje puede dar luces para precisar metodologías asertivas en el manejo de los métodos internos y externos de la actuación.

El proceso de la imaginación, la emoción y las herramientas socioculturales son transversales a cualquier tipo de aprendizaje (Vigotsky, 2015). En esa medida, el vínculo con la tragedia griega es posible dada su amplitud y me-

dios de análisis. Respecto a la formación de actores, no se trata de validar la posibilidad filosófica o no de la tragedia griega, consiste en generar eslabones efectivos en el proceso psicofísico de la actuación.

Nietzsche (1984) expone aspectos tales como lo apolíneo y lo dionisiaco, así como la importancia de la música y el coro que se pueden verificar en la práctica de pedagogos y directores teatrales tales como Jaques Lecoq, Tadashi Suzuki y Theodoros Terzopoulos. Es obligación didáctica en la iniciación actoral situar estos conceptos y experiencias en el presente de los integrantes, en su historia previa y expectativa. Cualquier hecho actoral es un proceso psicofísico (Chejov, 2015).

Por otra parte, el estudio de la tragedia es muy amplio y puede tener diversas capas de profundidad. Esto no lo hace inaccesible o imposible para la iniciación actoral, tiene a su favor la palabra activa y la exigencia de entrenamiento del cuerpo y la voz para su ejecución, el vínculo más profundo de la actuación debe asociarse al impulso del texto, de la palabra hablada, de la palabra dicha (Knébel, 2000).

Quedan algunos aspectos en los cuales se puede profundizar a futuro: la perspectiva de la integración tecnológica de las TIC al aprendizaje. Las mediaciones como componente para la lectura del otro, de las experiencias que se generan en una obra colectiva y su relación con la profundidad de lo humano.

Finalmente, “cuanto más pueda un actor estimular y entrenar su imaginación y su fantasía, mayor será su poder para comunicar la profundidad

y el significado del personaje” (Chejov, 2015, p. 267). Tal como los atletas griegos que trabajaban en cánones de simetría, verdad y belleza, los actores se entrenan en la imaginación e incorporación de imágenes activas, se preparan para arduas jornadas de trabajo físico, ético y, en cierto sentido, trascendente para la escenificación. Un actor se entrena para ser atleta de la imaginación.

Referencias

- Álvarez, A. y Del rio, P. (2007). *La psicología del arte en la psicología de Vigotsky*. https://www.researchgate.net/publication/292147122_La_psicologia_del_arte_en_la_psicologia_de_Vygostki
- Bentley, E. (1982). *La vida del drama*. Paidós.
- Bogart, A. (2007a). *Antes de Actuar* (1.a ed.). Alba.
- Chaves, A. (2001). *Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky*. *Revista Educación*, 25(2), 59-65. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44025206>
- Chejov, M. (2015). *Sobre la técnica de la actuación*. (6.a ed.). Alba Editores.
- Colombo, M. (2014). *El Hamlet que analizó Vigotsky*. *Tomas Abraham*. <https://www.tomasabraham.com.ar/index.php/caja-digital/la-caja-2006/32-caja-digital/caja-2014/265-el-hamlet-que-analizo-vigotsky>
- Decreuss, F. (2019). *The ritual theatre of Theodoros Terzopoulos* (1.a ed.).

Routledge.

Esquilo. (2009). *Prometeo Encadenado* (1.a ed.). Cátedra.

Fernández, J. M. (2013). *Aprendiendo a escribir juntos: Multimodalidad, conocimiento y discurso*. <http://catedra.ruv.itesm.mx/handle/987654321/650>

Harrop, S., y Wiles, D. (2008). *Poetic Language and Corporeality in Translations of Greek Tragedy*. *New Theatre Quarterly*, 24(1), 14. <https://doi.org/10.1017/S0266464X08000055>

Knébel, M. (1991). *Poética de la pedagogía teatral*. Siglo XXI.

Knébel, M. (1999). *El último Stanislavsky. Análisis activo de la obra y el papel*. (2.a ed.). Fundamentos.

Knébel, M. (2000). *La palabra en la creación actoral* (2.a ed.). Fundamentos.

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Lecoq, J. (2007). *El cuerpo poético* (3.a ed.). Alba.

Lesky, A. (1966). *La Tragedia Griega*. Labor.

- Nietzsche, F. (1984). *El nacimiento de la tragedia* (7.a ed.). Alianza Editorial.
- Ospina, M. (2013). *Utopías para un mundo equivocado. Calle 14. Revista de investigación en el campo del arte.*, 8(11), 112-121.
- Rivera, V. (1993). *La composición dramática*. Gaceta.
- Stanislavski, K. (1993). *La construcción del personaje*. Alianza.
- Taplin, O. (2003). *Greek Tragedy in action* (2.a ed.). Taylor & Francis e-Library. <https://pdfs.semanticscholar.org/dec4/c388516140b851cca1e34620dd-fac0ceb8ef.pdf>
- Vázquez, J. M., Hernández, J. S., Vásquez, J., Juárez, L., y Guzmán, C. (2017). *El trabajo colaborativo y la socioformación: Un camino hacia el conocimiento complejo*. *Educación y Humanismo*, 19(33), 334-356. <https://doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2648>
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje* (Paidós).
- Vigotsky, L. (2015). *Psicología de arte* (3.a ed.). Fontamara.
- Wenger, E. (2002). *Comunidades de práctica*. Paidós.