

El juego como didáctica de la pedagogía teatral; formalidad académica y tradición artística.

Juan Manuel Valencia
Universidad Central del Ecuador
Ecuador

Esta ponencia fue presentada en el I Congreso de Pedagogía Teatral organizado por la UCE y la UASB en Quito – Ecuador en noviembre de 2017 y en el II Coloquio Internacional de Escuelas de Teatro en Bogotá – Colombia en marzo de 2018.

La tradición teatral en la dinámica del maestro y el aprendiz.

Las vanguardias teatrales del siglo XX redefinieron el sentido de lo que el teatro presentaba en el escenario. Básicamente se enfocaron en preguntarse sobre el arte del actor, sobre su formación y desarrollo técnico, lo cual antes se había dejado siempre en un territorio ajeno a la razón y que casi siempre terminaba siendo definido con la palabra talento. A pesar de que esta revolución teatral repensó desde múltiples enfoques la enseñanza del oficio de actor, hubo una dinámica antigua que, al contrario de desvanecerse, se afianzó. Nos referimos a aquella relación maestro – aprendiz.

Stanislavski, cuyo deseo ferviente era crear una técnica, para el actor, tan eficiente y concreta como la de la música, no podía transmitir sus descubrimientos más que por la dinámica de la relación de un maestro que enseña a un aprendiz. Esto supone que, por ensayo y error, se va permitiendo el empoderamiento de los secretos del oficio. Secretos, por lo demás, que no pueden traducirse llanamente en palabras, sino que su desentrañamiento, se iba descifrando poco a poco a los ojos del aprendiz. La enseñanza atravesada por la relación humana más que por la acumulación técnica de información. Así, por lo menos, podemos deducirlo de las situaciones a las que el director y pedagogo ruso expone a sus personajes Tortsov, Kostya, Grisha, Sonya, Vanya. (*Un actor se prepara*), inclusive cuándo nos aproximamos, a través de los testimonios de Vasili Toporkov a su práctica como director, podemos ver que esta relación heurística y

hermenéutica en la pedagogía teatral se mantiene. En el relato de Toporkov, sobre el último proyecto de Stanislavski, el cual tenía como objetivo fundamental transmitir el sentido del método de las acciones físicas, se exponen situaciones en las que básicamente no se transmiten fórmulas concretas, el maestro hace siempre un camino largo. “Al seguir este método nuestra labor tomaba la forma de un juego entretenido, o de una clase de ejercicios con los elementos más primarios de las acciones físicas, con Stanislavski convertido en un profesor pedante y exigente que, de pronto, nos pedía que le describiéramos oralmente toda la línea de actuación de los personajes del prólogo.” (96, 97)

Muchas veces con ideas surgidas en el momento, Stanislavski procuraba hacer que el intérprete, captara una idea imposible de transmitir con palabras, o al menos con la lógica normal.

Recurría entonces a estrategias que a muchos de los que veían los ejercicios les parecían excentricidades del maestro, veamos un ejemplo:

En un plano igualmente satírico, la novela describe al director del teatro, en cuya semblanza es fácil adivinar a Stanislavski. En el capítulo al cual me quiero referir, se describe el momento en que se va a mostrar al director general, es decir Stanislavski, el ensayo de una escena amorosa, cuya interpretación encantaba al joven dramaturgo. El autor estaba desconcertado por el hecho de que la hermosa escena no satisfacía en absoluto al director, quien, después de verla, dijo lo siguiente, palabra más, palabra menos: “-¡Horroroso...! ¿Y esto es una escena de amor...? ¿Se ve que usted no ama a su dama... ¿Sabe usted lo que es el amor? [...] Y de pronto. “-¡¡¡Utileros!!! Los asustados utileros vienen corriendo. “-¡Traigan una bicicleta!” Esta inesperada orden dejó perplejos al experimentado autor y al galán. Cuando fue traída la bicicleta, Stanislavski sugirió al empalidecido galán que anduviera en ella haciendo círculos alrededor de su amada. “- Pero tiene que hacerlo para ella ¿entendido? Solamente para ella.” “-Es que...yo...no se andar en bicicleta... nunca lo

supe...” “-Pues, por ella tiene que saberlo. ¡A ver! Hágame el favor...”¹ (V. Toporkov 165, 166)

Toporkov, después de contar la anécdota, asegura que Stanislavski procedía de aquella manera como parte de una metodología experimental sobre la acción física. Era la forma del maestro para convocar aquellos materiales invisibles que acompañan el trabajo del cuerpo. Esta actitud venía de la *tradición artesanal* de la enseñanza. (Sanjurjo)

El paso de la formación artística tradicional a la formación del actor en el marco de la academia; aciertos, diferencias y peligros.

En los últimos años, el arte y específicamente el teatro se ha asentado definitivamente en la academia. El espacio natural para la enseñanza, hasta la primera mitad del siglo XX, eran los grupos de teatro y los espacios de experimentación y laboratorio. No en vano los grandes maestros como Stanislavski, Copeau, Meyerhold, Decroux, o Grotowski, solo pueden ser entendidos en su calidad de *directores – pedagogos*. Sin embargo, el creciente interés en el teatro durante la segunda mitad del siglo XX, por parte de la academia,² terminó con la creación de departamentos, escuelas y carreras que asumieron la formación del actor.

Esta entrada en la academia supuso también enfrentarse a las discusiones epistemológicas que durante años fueron consolidando a través de la construcción de un imaginario del ordenamiento del sistema, la supremacía de la ciencia sobre la filosofía y otras disciplinas. Es decir, que, para el arte escénico, entrar al mundo de la academia

¹ El mismo Toporkov cuenta cómo un escritor ironiza sobre esto. El novelista, que Toporkov no nombra, parece ser el mismísimo Bulgakov en *Novela Teatral*.

² Hay que recordar específicamente la estrecha relación de Grotowski con las universidades norteamericanas en la década de los 80 del s. XX, así como el interés de antropólogos académicos ligados al teatro como Turner o Schechner, que iniciaron los estudios performativos desde el territorio de la reflexión teatral.

suponía entrar en el territorio de la cientificidad. Por lo tanto, entrar en la perspectiva de una mirada incompleta del mundo, que favorece al desarrollo científico técnico mediante la exclusión del sujeto, la desvalorización de la praxis como conocimiento y la pérdida del objeto de estudio como totalidad. (Hillert). Por esto la formación del actor, en los estrechos límites del academicismo, corre el riesgo de volverse mecánica. Una respuesta a contenidos, unidades, procesos medidos y limitados de enseñanza aprendizaje y las correspondientes verificaciones de su utilidad práctica para la sociedad de consumo, reduce la posibilidad de una búsqueda artística plena. Bajo la normatividad de planes y programas, currículos y syllabus, se corre el riesgo de que el docente deje de ser maestro. Recordemos que maestro es una palabra forjada en la práctica artesanal. El maestro no sólo llena formularios y reúne evidencias para un sistema mezquino que intenta que cada gota de energía de traduzca en resultados cuantificables. El maestro es ante todo un compañero. Por ello la noción de acompañamiento es fundamental: “El acompañamiento permite y apunta a una evolución de las relaciones intersubjetivas y, por ello, a una re-interrogación de opiniones, creencias, representaciones, actitudes que expresan los sistemas de valores en juego. Posicionarme desde el acompañamiento implica poder ver, comprender, sentir las realidades en las que habitamos los otros y yo” (Monetti 40).

Esto reencausaría los esfuerzos de practicar una pedagogía libre de la tradición academicista, una pedagogía que combine la posibilidad de la reflexión teórica con la relación humana del maestro y el aprendiz. Entendiendo que el sentido de la reflexión es procurar la circularidad de práctica - teoría – práctica – teoría y que un conocimiento teórico sin el aterrizaje en lo verdaderamente práctico es absolutamente inútil en cualquier campo, pero sobre todo en el arte.

La propuesta del juego como didáctica de la pedagogía teatral, una conciliación entre tradición artesanal y tradición académica.

Podemos constatar que, en muchas escuelas de teatro, el juego dramático está en el programa de los primeros cursos. Sin embargo, no se ha revisado su potencialidad como una vía didáctica en la formación del actor en niveles superiores. Intentamos verificar la naturaleza didáctica de juego para formar actores del teatro, más allá de ser una herramienta inicial.

Entendemos lo extenso del tema, por lo cual proponemos apenas un acercamiento exploratorio. No existe por lo tanto ninguna pretensión de argumentación concluyente. También es importante declarar que en cierto sentido esta reflexión constituye atreverse a jugar sin prever aún los resultados posibles.

John Huizinga, desde la filosofía, ha categorizado el juego como base de toda actividad humana. El filósofo holandés es quien más se ha acercado a la definición del juego como vital en la vida de la humanidad definiéndolo como “una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de "ser de otro modo" que en la vida corriente.” (Huizinga 45, 46)

También se es de otro modo en el teatro. De igual manera se establecen reglas y se cuenta con un inicio y un final en un espacio definido con anterioridad. Es en este sentido una actividad creativa. Una actividad que se presenta no como reflejo, sino como cuestionamiento a la realidad.

El juego crea su propio mundo, donde existe otro orden, otro espacio, otro tiempo, un orden sin fin ni intención externa al propio juego, una actividad reversible, que puede volver a empezar siempre, eliminando los inevitables encadenamientos y

consecuencias inexorables del sentido lineal y acumulativo de los actos; el juego separa, delimita, territorializa; al otro lado queda el curso habitual de la vida preocupado por su propia conservación y por la obtención de bienes útiles, sometido a la necesidad material de sobrevivir. Frente a la despreocupación alegre, la seriedad circunspecta; frente a un mundo posible, un mundo real; en definitiva, frente a la irrealidad, la realidad. (González 12)

Otra definición interesante del juego es la del sociólogo Roger Callois, quien lo define como “un sistema de reglas” (Callois 11). Y más adelante designa como cualidades esenciales del juego las siguientes:

1. Libre: a la cual el jugador no podría estar obligado sin que el juego perdiera al punto su naturaleza de acción atractiva y alegre;
2. Separada: circunscrita en límites de espacio y tiempo precisos y determinados por anticipados;
3. Incierta: cuyo desarrollo no podría estar predeterminado, ni el resultado dado de antemano, por dejarse obligatoriamente a la iniciativa del jugador cierta libertad en la necesidad de inventar;
4. Improductiva: por no crear ni bienes, ni riqueza, ni tampoco elemento nuevo de ninguna especie; y salvo desplazamiento de propiedad en el seno del círculo de los jugadores, porque se llega a una situación idéntica a la del principio de la partida;
5. Reglamentada: sometida a convenciones que suspenden las leyes ordinarias e instauran momentáneamente una nueva legislación, que es la única que cuenta;
6. Ficticia: acompañada de una conciencia específica de realidad secundaria o de franca irrealidad en comparación con la vida corriente. (Callois 37, 38)

Entonces es posible pensar el juego como metáfora del teatro. Vale la pena recordar que el mismo Callois en su clasificación del juego establece dos dimensiones: *paidia* y *ludus*. La primera hace referencia a los juegos que se realizan sin mayor normatividad, de manera improvisada y la segunda constituye un refinamiento del juego con cierta complejización. Entre los juegos adscritos al *ludus* ubica al ajedrez y al teatro además de otros. De tal manera que estamos hablando de un alto nivel de juego. Esto es importante destacarlo pues existe un cierto prejuicio respecto de la noción de juego. Se usa en el habla cotidiana para desacreditar la seriedad de una actividad y es difícil articularla con otros saberes sin que exista un dejo de duda.

En el arte del teatro, existen también investigaciones que han vinculado la noción de improvisación con la de juego y además han insistido en la pertinencia de tal vinculación, así como la de otras prácticas teatrales tales como el happening y la performance (Dueñas). E incluso existen acercamientos mucho más decisivos sobre la relación teatro/ juego. La actriz Viola Spolin en su libro *Improvisation for the theater*, nos dice que:

El juego es una configuración natural y colectiva que proporciona la participación y la libertad personal necesarias para experimentar. Los juegos desarrollan técnicas y habilidades, a través del juego, necesarias para el juego en sí. Las habilidades se desarrollan en el mismo momento que una persona está contactando con la diversión y emoción de jugar, es precisamente allí cuando está verdaderamente abierta para recibirlas. (Spolin 4, 5)³

Spolin es quizás quien más ha ahondado en una propuesta que mira al teatro desde el juego, inclusive le interesa la estructura del juego como partida para el entrenamiento y la creación. Parangona directamente la improvisación al juego.

³ La traducción es mía.

También es de particular importancia señalar que tanto el teatro como el juego se realizan en *convivio* (Dubatti) y que igualmente discriminan entre participantes y observadores, sin que se elimine la posibilidad de cambiar de roles.

Tomamos entonces la noción de juego como actividad inmanente a lo humano. Con ciertas particularidades de refinamiento y complejización que le dan un carácter especial. Y lo tomamos como metáfora del teatro en tanto es una actividad que selecciona un espacio, supone una aceptación de reglas –diríamos también convenciones desde el teatro- y tiene un punto de inicio y un final. Y partimos también de la identificación del juego con la improvisación, así como con otras prácticas teatrales.

Sin querer minimizar otras alternativas de formación actoral, vale la pena recordar que en el contexto de la academia es vital acceder a una reflexión rigurosa y sistemática. Y en este sentido pensamos como nuestra la idea de que: “la conceptualización teórica se hace imprescindible.” (Vázquez 67)

No pretendemos pensar el tema de la pedagogía teatral fuera de sus propias particularidades. Entendemos, como lo enuncia Serrano que:

Si abordamos el problema de la actuación desde una perspectiva más dialéctica y objetiva que tenga en cuenta su carácter procesal, en el sentido de lo que habla Piaget para explicar el aprendizaje —y la preparación del actor y el período de ensayos pueden considerarse eso mismo— estaremos obligados a aproximarnos a este transcurrir de procesos contradictorios en el tiempo que supera el enfoque paradójal abstracto. (Serrano 79)

Por ello creemos que es importante preguntarse sobre la dicotomía director / docente. Estas inquietudes se deben a que en el pasado primaba más el resultado del *director* al proceso pedagógico que debe nacer de la interacción *docente - discente*. Sin embargo, debemos reconocer que las prácticas del director y del pedagogo tienen puntos de contacto. Como lo explica Knébel: “Para ser director-actor y pedagogo es preciso, en

primer lugar, sentir uno mismo los procesos internos y externos del papel en todos sus matices. Es preciso saber colocarse en lugar del actor, sin olvidar su individualidad, apreciando y desarrollando sus facultades creativas.” (Knébel 17)

Así que la práctica de la docencia se ha realizado desde las aplicaciones pedagógicas que exige la dirección. Ahora bien, reconociendo que “el problema fundamental —por lo menos en Latinoamérica— es la carencia de sistematizaciones teórico-metodológicas de los procesos educativos en teatro” (Vázquez 64); intentaremos al menos describir dentro del marco expuesto las prácticas docentes implementadas alrededor del juego.

Resulta entonces imprescindible hacer un marco desde la experiencia del autor respecto de la docencia como reconocimiento de que el acercamiento a una didáctica sólo es posible cuando nace de “analizar la práctica de la enseñanza como práctica social y no más como una destreza” (Baraldi, Bernik y Díaz 19). Al enfrentarme al hecho de la docencia entendí que no podía o no debía llevar la misma dinámica de un director frente a la realización de un espectáculo. A pesar de haber dictado varios talleres de formación continua, me veía abocado a un proceso mucho más largo y en el marco de una formación profesional integral. Yo mismo, ex alumno de la carrera, sentía que al egresar me había quedado con una gran cantidad de fragmentos, de ejercicios, de palabras, de sensaciones. De alguna manera me había dedicado a armar ese rompecabezas en los años posteriores a mi graduación. Sentía que lo aprendido era útil, pero no tenía concatenación. Me había llevado mucho tiempo entender el teatro como un hecho que integra diversos elementos que el actor debe asumir. Y aún más, sentía que me había demorado mucho en entender cómo construir desde mi trabajo actoral unidades de sentido o lo que Buenaventura denomina dramaturgia del actor. Así que ahora, enfrentado al hecho de la docencia, intentaba explicar el hacer del actor como una cuestión integral.

En la práctica artística y la reflexión personal, el juego había estado flotando permanentemente. Existían cosas en común entre el juego y el teatro. Y sabía que había directores que le daban una importancia capital al juego como esquema poético (Bernat), e incluso como punto de partida para el entrenamiento (Spolin).

Entonces comencé desde el juego de la manera más simple. La primera relación fue con el entrenamiento. La escucha y la atención forman parte importante del trabajo del actor en escena y en ellos me enfoqué. Se trataba de encontrar un alto nivel de juego dentro de un ejercicio simple. Para ello me serví de un juego aprendido tiempo atrás en un taller. Un cuadrado dividido en cuatro en el centro del aula. Una pelota infantil de caucho bastante inflada. Cuatro actores, uno por esquina, se sitúan en el cuadrado. Tras uno de ellos forma fila el resto del curso. Un «árbitro» se coloca en el lado opuesto. Como las reglas del ping pong, la pelota debe tocar una sola vez en cada cuadrado. El juego debe mantenerse y eso requiere de precisión. Si se tiene mucho cuidado se torna aburrido, entonces tiene que ser llevado a un punto en el que los participantes están totalmente involucrados. Así como un actor tras bastidores, quienes hacen la fila, deben esperar su momento para entrar. Esto es cuando uno de los que están colocados en las esquinas falla. El *árbitro* es el único que debe decir quién sale, y quien lo hace se convierte en el nuevo *árbitro*, permitiendo que el anterior se ponga en la fila. Si el juego se ejecuta con disciplina y fuerza puede ser interesante y permitir a un espectador disfrutar de observarlo. Existe una relación física directa con lo que está pasando y con lo que hacen los otros. No es un juego sólo para ganar, sino para llevarlo a que sea entretenido, pero si el impulso del ganar se pierde, el juego se hace aburrido. Este es un primer acercamiento que además de disponer físicamente al actor le permite potenciar habilidades vitales del oficio. Podríamos ver que ejercitamos la escucha, la atención y la precisión tanto mental como física.

En un segundo acercamiento establecimos parámetros más precisos que permiten al actor acceder a una creación dramática desde la escena. Es el caso de lo elaborado con los alumnos de séptimo nivel (2014-2015) con quienes, partiendo de una historia, construimos un ejercicio que se aproximaba a la creación dramática. En primer lugar, seleccionamos el espacio. Un octágono con cuatro frentes de público y cuatro entradas de actores. Ubicamos un contexto, una historia sobre las islas Galápagos que no necesitaba ser contada, sólo servía para crear unas referencias. Los roles fueron repartidos y se hizo una lista de sucesos posibles. Cualquiera podía ocurrir en cualquier orden. El ejercicio debía terminar cuando una caja cerrada que recorría todas las *escenas* se abriera. Cuando esto sucediera, si alguien abría la caja, marcaba la señal de un final cuya forma los actores debían buscar cada vez. El ejercicio podía durar una hora o cinco minutos. Se jugaba entre la pulsión por abrir el objeto escénico caja y la necesidad de impedirlo. Al igual que el juego anterior, la escucha, la atención y la precisión eran vitales para el ritmo y la comunicación con los observadores.

Finalmente, debo hablar sobre un tercer acercamiento. La puesta en escena *de M/S Yo soy la Revolución*, Basado en *Marat/Sade* de Peter Weiss. La obra se gestó en un galpón industrial. El escenario suponía un espacio principal, un espacio de fondo, y cuatro pequeños escenarios en las esquinas de aquel escenario principal. El público se acomodaba en tres frentes. Allí, cada uno de los cuadros de la obra de Weiss fue tratado desde lo físico, preguntándonos qué juego le damos. De esta manera cada uno de ellos suponía un acontecimiento, cuya acción debía ser regulada constantemente por el grupo. Dependía una vez más de la escucha, la atención y la precisión la posibilidad de éxito o fracaso. Pero además el juego construía la poética de la escena y de toda la obra, sin que esto fuera una evidencia expresa. El juego se convirtió en la estructura interna del

espectáculo. Dicho en otras palabras, se evitó la simple escenificación de las escenas construyendo acontecimientos (Fischer-Lichte) a través del juego.⁴

En la misma dinámica, la noción de Meyerhold sobre el teatro de la convención consciente y la biomecánica constituye, desde mi punto de vista, un acercamiento lúdico al movimiento corporal, el espacio y la totalidad del hecho teatral. También en el trabajo metodológico de Lecoq y de Decroux se parte del juego, en una relación de maestro aprendiz:

Porque el teatro y la actuación corporal son una cuestión de experiencia vivida, de tradición oral y de persistencia, indispensables durante la iniciación. . . No se trata de transmitir un lenguaje idéntico, sino de intentar comprender juntos, de encontrar entre el alumno y el maestro un nivel más elevado que haga que el maestro diga a sus alumnos cosas que nunca hubiera podido decir sin ellos y que suscite en los alumnos, a través de su ansia y su curiosidad, un conocimiento. (Lecoq 15 - 39)

Posiblemente en los escritos que sustentan teóricamente estas propuestas el juego no aparece como una categoría expresa, sin embargo, está en la raíz de la dinámica de los ejercicios. La tarea de construir una propuesta metodológica a partir del juego implica justamente dilucidar mediante la revisión de dichas prácticas, y su comparación con las actividades de docencia antes expuestas, cómo se articula el juego con la práctica teatral y hasta qué punto la estructura lúdica puede configurar aquella propuesta metodológica didáctica. Esta intención rebasa el proceso de enseñanza – aprendizaje como objetivo. Esa misma metodología podría constituir una herramienta para la tan mentada dramaturgia del actor. Así que queda abierta la posibilidad de crear *poiesis* teatral a partir del juego.

La necesidad del juego invoca nuestro origen animal y coloca al teatro en un punto de conflicto con la sociedad al despertar los impulsos que los procesos de

⁴ Fischer-Lichte, siguiendo a Max Herrmann – fundador de la teatrología- distingue en el hecho teatral la *realización escénica* como *acontecimiento*, lo cual implicaría no sólo la escenificación, sino la creación de acciones que al ser performadas le dan un valor intrínseco a la relación actores – espectadores.

socialización –educación, familia, estado, iglesia– han intentado enterrar. Quedan aún muchas cosas por entender respecto de la posibilidad del juego como dinámica de la construcción de sentido desde el actor atravesada por el quehacer pedagógico del director o el docente. Lo que queda son preguntas, aún sin respuesta definitiva: ¿Es posible hacer del juego una didáctica para el teatro? ¿Puede ser el juego el camino de la creación desde una dramaturgia del actor? La respuesta se sigue haciendo esperar, aunque estamos tentados a respondernos que sí.

© **Juan Manuel Valencia**

Bibliografía

- Baraldi, Victoria, Julia Bernik y Natalia Díaz. *Una didáctica para la formación docente: dimensiones y principios para la enseñanza*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2012. Impreso.
- Bernat, Roger. «Las reglas de este juego» *Archivo Virtual de Artes Escénicas*. 2006. Web. 17 ago. 2017
<http://artescenicass.uclm.es/archivos_subidos/textos/301/reglasjuego_rogerbernat.pdf>.
- Buenaventura, Enrique. “La daramaturgia del actor” *Teatro del pueblo*. 1985. Web. 3 de ago. 2017
<<http://www.teatrodelpueblo.org.ar/dramaturgia/buenaventura001.htm>>.
- Callois, Roger. *Los juegos y los hombres, la máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1986. Impreso.
- Dubatti, Jorge. *Introducción a los estudios teatrales*. México: Libros Godot, 2011. Impreso.
- Dueñas, Juan José Cuesta. “El juego como motor en el proceso teatral.” Tesis Doctoral. Institut del Teatre-UAB. Barcelona. 2011.
- Fischer-Lichte, Erika. *Estética de lo performativo*. Madrid: Abada Editores, 2011. Impreso.
- González, Carlos Morillas. “Huizinga-Caillois: Variaciones sobre una visión antropológica del juego.” *Revistes Catalanes amb Accés Obert*. 1990. Web. 5 de ago. 2017
<<http://www.raco.cat/index.php/enrahonar/article/viewFile/42724/90978>>.
- Huizinga, John. *Homo Ludens*. Barcelona: Alianza Editorial, 2007. Impreso.
- Knébel, María O. *El último Stanislavski*. Madrid: Fundamentos, 1996. Impreso.

Lecoq, Jaques. *El cuerpo poético, una pedagogía de la creación teatral*. Barcelona: Alba Editorial, 2004. Impreso.

Meyerhold, V.E. *Teoría teatral*. Madrid: Fundamentos, 1982. Impreso.

Monetti, Elda M. «Enseñar didáctica en los espacios de formación docente universitaria. Mi desafío.» *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente*. Buenos Aires: Noveduc, 2014. Impreso.

Sanjurjo, Liliana Olga. «Dilemas, problemas y tensiones en la formación didáctica de los docentes.» *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente*. Buenos Aires: Noveduc, 2014. Impreso.

Serrano, Raúl. *Nuevas Tesis sobre Stanislavski, fundamentos para una teoría pedagógica*. Buenos Aires: Atuel, 2004. Impreso.

Spolin, Viola. *Improvisation for the theater*. Evanston: Northwestern University Press, 1963. Impreso.

Stanislavski, Constantin. *Un actor se prepara*. México: Editorial Diana, 1988. Impreso.

Toporkov, Vasiliev. *Stanislavski dirige*. Buenos Aires: Compañía General Fabril Editora, 1961. Impreso.

Vázquez, Carlos Manuel. «Pedagogía Teatral, una propuesta teórico - metodológica crítica.» *Calle14*. Jul.- Dic. 2009: 60 - 73. Impreso.