

# Sentarse y mirar

## El humor y la enseñanza en dos estilos de actuación en Buenos Aires

Santiago Battezzati<sup>1</sup>

### Resumen

Basado en un estudio etnográfico de tres años, este trabajo se interesa por el modo en que se aprende a mirar desde dos humores para dos estilos de actuación en la ciudad de Buenos Aires. La instancia de mirar a otros ha tendido a ser ignorada por los estudios de aprendizaje de prácticas corporales. A su vez, la vista ha sido caracterizada, no sin acierto, como un sentido ligado al racionalismo y a una cierta neutralidad. En cambio, en las clases de teatro, algunos estudiantes aprenden una forma de mirar que parte de un cierto humor, un clima que el maestro promueve.

Palabras clave: Visión, sentidos, performance, aprendizaje, prácticas corporales.

### Abstract

Based on three years of ethnographic observation, this work aims to explain the way theater students learn to look at the performances of their partners from a certain *humor* in two acting styles in Buenos Aires. The moment of looking to other partners has been overlooked by studies on learning corporal practices. Also, vision has been identified with a detached and neutral way of looking at the world. Contrary to this description, in theater classes some students learn a way of looking that depends on a certain humor, an atmosphere that the teacher promotes in its classes.

Keywords: Vision, senses, performance, learning, corporal practices.

### Introducción

Este trabajo se interesa por una instancia que ha recibido relativamente poca atención en los estudios sobre aprendizaje de prácticas corporales: el momento de mirar. En particular, el momento de mirar a uno o varios compañeros actuar en el contexto de clases de actuación.

Durante el mes de agosto de 2015, los estudiantes de tercer año de la escuela de teatro Timbre 4, cuyas clases frecuentaba desde principio de año, comenzaron a asistir, paralelamente y una vez por semana, al seminario de Claudio Tolcachir, principal referente de la escuela. Este seminario tenía una lógica similar a la de la mayoría de las clases de teatro en esta escuela: los estudiantes preparaban escenas de a dos que luego mostraban en clase. Por su parte, Tolcachir

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional Autónoma de México.

comentaba estas actuaciones tanto durante como después de las actuaciones. La clase duraba unas tres horas y hacia la mitad, había un recreo. Entre elogios de todo tipo al maestro había dos comentarios que los estudiantes repetían una y otra vez durante estas pausas: los que remitían a la agudeza de su mirada (“ve todo”) y los que referían a su claridad para expresarse (“es re claro, muy simple cuando habla, es como estar leyendo un libro”).

Esos comentarios remiten a lo que el maestro les dice sobre sus propias actuaciones, pero también sobre lo que éste dice durante y después de las actuaciones de sus compañeros. De manera similar a lo que ha señalado Senay (2015) para el aprendizaje de la flauta ney en Turquía, un estudiante pasa la mayor parte de las clases mirando a otros realizar la práctica que ha venido a estudiar y escuchando al maestro hablar. En el seminario de Tolcachir en Timbre 4, por ejemplo, por la cantidad de alumnos que había en cada clase y por la duración de estas, los alumnos sólo pasaban a mostrar su escena una o dos veces al mes.

Así, estar sentado mirando a otros actuar y escuchar al maestro comentar esas actuaciones, es una de las actividades en la que un estudiante pasa mayor tiempo en una clase de teatro. El maestro habla *sobre* esas actuaciones, en el doble sentido de durante y a propósito de. Al menos algunos de los estudiantes que no están actuando miran y escuchan inmersos en un profundo respeto, incluso una devoción por la palabra y la mirada del maestro, con la que buscan empatizar. En ese proceso, algunos de los estudiantes que miran empiezan a percibir los matices en la palabra del maestro –y en las actuaciones a las que él se refiere–, en el modo en que utiliza ciertas palabras, en la emoción o la ironía en el tono de su voz, en sus risas, en sus silencios.

Algunos trabajos recientes han señalado la importancia de prestar atención a los matices de la palabra y las indicaciones del maestro en el contexto de aprendizaje de prácticas corporales. En su estudio sobre el aprendizaje de diferentes danzas en La Plata, Mora ha señalado la importancia de prestar atención al “tono, calidad y color de la voz” del maestro o la maestra (Mora, 2015: 123). Asimismo, Osswald (2011) ha llamado la atención no sólo a la importancia de la palabra sino también de otros sonidos que la docente emite en las clases de danza contemporánea, como palmas o el uso de instrumentos de percusión que marcan el tiempo.<sup>2</sup>

Sin embargo, estos estudios han tendido a referirse a la palabra del maestro o la maestra al momento de realizar la práctica. En cambio, el momento de mirar a otros realizar la práctica ha tendido a ser soslayado.<sup>3</sup> Varios estudios antropológicos (Fabian, 1983; Stoller, 1989; Howes, 2003) han criticado el lugar hegemónico que el sentido de la vista –el ocularcentrismo– ha ocupado en los estudios etnográficos. Howes (2003) ha resaltado la tendencia a separar la inteligencia de lo sensible, donde la observación sería el modo de entablar una relación inteligente con el mundo, desligada de los otros sentidos. Por su parte, Fabian (1983) critica el lugar que la vista, asociada con la linealidad y la neutralidad, tuvo en la construcción de un tipo de retórica etnográfica desapegada.

En los que respecta a los estudios sobre aprendizaje de prácticas donde el movimiento y/o la atención al cuerpo ocupan un lugar central (usualmente denominadas por la bibliografía

---

2 En este sentido, ver también Saez (2017).

3 Una excepción a esto es del Mármol (2016), que ha señalado la relación entre el momento de mirar y el momento de hacer, en las clases de actuación de teatro en La Plata.

como prácticas corporales), la mirada, sobre todo si se trata de un mirar por fuera del momento de realizar la práctica estudiada, también ha sido identificada como una actividad reflexiva y distanciada, y que no contribuye al aprendizaje, cuando no ha resultado completamente soslayada por estas etnografías. Senay (2015) ha llamado la atención sobre este último punto –la escasa atención prestada al momento de mirar y/o escuchar a otro realizar la práctica–, y ha buscado otorgarle mayor importancia en su estudio sobre el aprendizaje de la flauta ney en Turquía. A su vez, Senay (2015) y Dalidowicz (2012) –esta última en su investigación sobre el aprendizaje de la danza *kathak* en Calcuta y la costa oeste de Estados Unidos– han llamado la atención sobre el estado anímico (*mood*) particular que se crea en torno al maestro durante las clases, que hace también a una forma de mirar, escuchar y aprender, y que se da en un contexto más amplio de respeto profundo del alumno por el maestro.

Uno de los trabajos recientes que probablemente más han contribuido a reflexionar de manera original sobre la mirada es el de Grasseni (2004; 2007). En su análisis etnográfico con criadores de ganado en los Alpes, y retomando la perspectiva ecológica de Ingold (2000), esta antropóloga ha desarrollado el término *skilled vision* (que podría traducirse como visión entrenada o experta) para referirse al modo en que estos criadores miran al ganado. No se trata, sostiene Grasseni, de una mirada distanciada y neutral–como tendieron a definir a este sentido los estudios en antropología de los sentidos y las críticas al ocularcentrismo a los que me referí–, sino que involucra toda una multisensorialidad –en particular el uso del tacto– y requiere de un entrenamiento particular de la atención.

A lo largo de este trabajo, intentaré dar cuenta de un cierto humor que los maestros promueven en cada uno de dos estilos de actuación en Buenos Aires. La posibilidad del maestro de la promoción del humor se basa en primer lugar en el respeto, la ansiedad y otras sensaciones que este genera en sus estudiantes durante sus clases, y que hace que estos estén muy pendientes de todo lo que el maestro hace y dice. Como han señalado Dalidowicz (2012) y Senay (2015), la mera presencia del maestro genera un estado anímico (*mood*) particular. La intensidad que esta relación genera –al menos de parte del alumno– es, según estas antropólogas, central para el aprendizaje.

El término humor, tal como lo utilizo en este trabajo, depende en cierta medida de esa intensidad. Pero este término alude ante todo a una cierta predisposición en el mirar, a un estado, un cierto ánimo o espíritu a partir del cual, se aprende a percibir, ver, escuchar y sentir la actuación propia y la de otros. Este humor puede suponer tanto un clima serio como uno jocoso.<sup>4</sup> Es en este sentido que me parece fundamental retomar el aporte de Grasseni (2004; 2007) y sostengo que el humor a partir del cual muchos estudiantes aprenden a mirar teatro en las clases, puede pensarse como una cierta *skilled vision* (o visión entrenada), una forma de mirar que se aprende a través de una educación de la mirada, y que supone toda una multisensorialidad.

A continuación describo etnográficamente el tipo de humor que los maestros promueven en las clases de dos estilos de actuación en Buenos Aires, el estilo de actuación stanislavskiano y el

---

4 En este sentido, la utilización que hago del término humor puede ser entendida en una línea similar a lo que Dell Hymes, al analizar los actos de habla, llamó, la clave (*key*) de la conversación. “La clave es introducida para referirse al tono, la forma o el espíritu en que un acto es llevado a cabo.” (Hymes, 2005:12-13).

estilo de actuación del teatro de estados. En la siguiente sección, describiré brevemente el trabajo de campo realizado, así como los linajes de enseñanza a los que pertenecen los maestros a los que se aludirá en la tercera y cuarta sección de este trabajo. Como se verá, el humor que se promueve está íntimamente relacionado con el tipo de actuación que se busca enseñar en cada estilo.

### **Humor, estilos de actuación y linajes actorales**

Las clases y el modo de enseñanza que se describirán en este artículo no son meras invenciones de los maestros que aparecen en estas páginas. Si bien cada maestro realiza una síntesis particular de aquello que ha aprendido, al momento de enseñar, también es cierto que pueden encontrarse estilos y linajes de actuación que hacen parte fundamental del modo en que funciona la producción y aprendizaje del teatro en Buenos Aires.

Así, los humores a los que me refiero en los apartados siguientes, están estrechamente vinculados a estilos de actuación, los cuales a su vez remiten a linajes de maestros que han desarrollado ciertas tendencias en el ámbito local, al abreviar a su vez de tendencias actorales internacionales.

La reconstrucción de estos linajes de actuación, se basó en un trabajo etnográfico realizado principalmente entre 2014 y 2017 que consistió en la observación de clases en distintos estilos de actuación, así como en entrevistas que buscaron reconstruir trayectorias de alumnos y maestros. Como he descrito en otra parte (Battezzati, 2018), lo que se observa es que los estudiantes circulan a lo largo de distintas clases y escuelas de teatro, muchas veces con la reconstrucción de los linajes de sus maestros y al estudiar con los maestros de sus maestros. Estos circuitos urbanos, hacen parte de una formación en la que en muchos casos se profundiza en un estilo de actuación en particular. Es en este contexto muy particular en el que debe entenderse la centralidad del humor, como parte de una sensibilidad más amplia vinculada a una forma de hacer, querer hacer, ver, sentir y entender la actuación de teatro. Como he mencionado, los estilos de actuación a los que me referiré son el estilo de actuación stanislavskiano y el estilo de actuación del teatro de estados.

Brevemente, el estilo de actuación stanislavskiano se basa en las enseñanzas de Konstantin Stanislavski y busca una “verdad escénica” similar a la de la vida cotidiana. Para ello, entrena un actor capaz de compenetrarse profundamente con su personaje y sentir en escena como este siente. En las clases de este estilo de actuación, se suele dedicar bastante tiempo a componer escenas tomadas de obras de teatro. Tal como se enseña en este estilo, los estudiantes tienden a partir del análisis de la obra de teatro para comprender el personaje que van a componer. A continuación, desarrollan ciertas estrategias para entrar en el “estado” emocional que les permita actuar de un modo acorde al personaje que tienen que interpretar. Las clases de Lorena Barutta y Claudio Tolcachir en la escuela Timbre 4 a las que asistí como oyente durante mi trabajo de campo y a las que me referiré a continuación, enseñaban en este estilo. En la siguiente sección, intentaré describir un cierto humor que los maestros promueven en estas clases. A su vez, describiré brevemente cómo, durante mi trabajo etnográfico, fui descubriendo la particularidad del tipo de humor que se promovía en estas clases en quienes miraban. Dado que yo me había formado con anterioridad en un estilo de actuación que promueve un humor diferente —el estilo del teatro de estados—, fue mi trabajo de campo entre estudiantes del estilo stanislavskiano el que me permitió tomar conciencia y desnaturalizar la importancia y la especificidad del humor que los maestros de cada estilo de actuación promovían en sus clases.

Por otra parte, el estilo de actuación del teatro de estados, al que me referiré en la tercera sección, busca un tipo de actuación extracotidiana –en términos del movimiento y la palabra–. Este teatro entrena actores que tienden al histrionismo, capaces de articular durante la actuación, estados diversos –de allí la importancia de la *s* final de “estados”–, por lo que no entrena tanto la compenetración emocional del actor en su personaje como una cierta economía extracotidiana de la palabra y el movimiento. Este estilo de actuación rechaza la preexistencia y la preeminencia de la palabra escrita por sobre el momento de actuación, y suele componer escenas a partir de un cierto tipo de improvisación –en lugar de considerar sólo obras escritas–. En la tercera sección, describiré el tipo de humor que se promueve en las clases de Alejandro Catalán, un maestro que enseña este estilo de actuación.

A su vez, como ya he dicho, es preciso entender que estos maestros se inscriben en linajes particulares. Por un lado, Catalán se ha formado con Ricardo Bartís, quien a su vez ha heredado mucho de Alberto Ure.<sup>5</sup> Estos son algunos de los principales maestros vinculados al teatro de estados en la ciudad de Buenos Aires, referencias que los mismos estudiantes vinculados a esta tendencia reconocen, lo que hace parte de una serie de aspiraciones de maestros con los que se quieren formar y de un tipo de teatro que quieren hacer, como he mostrado en otra parte.

Por otro lado, Claudio Tolcachir se formó en Andamio 90 con Alejandra Boero.<sup>6</sup> Sin embargo, como pude constatar en la observación de las clases que se imparten en su escuela, el estilo de actuación que se enseña en Timbre 4, escuela dirigida por Tolcachir, no proviene de una herencia directa de la tendencia de Boero, si no que es mucho más cercana a un estilo stanislavskiano. Como el mismo Tolcachir ha afirmado, la herencia que él recibió de Boero tiene mucho más que ver con una cierta lógica de trabajo, vinculada a formar grupos y teatros, heredada del teatro independiente, que a una estética actoral.

En las siguientes dos secciones, describo el tipo de humor que se enseña en estos dos estilos de actuación, los cuales, como ya mencioné, hacen parte de una sensibilidad mayor en el quehacer teatral porteño.

### El humor en el estilo de actuación stanislavskiano

Al finalizar una escena durante una clase, Tolcachir le pide a uno de los estudiantes en el público si puede prender una luz.

Tolcachir, mirándolo: Sebas,<sup>7</sup> ¿no me prendés una luz más?

Sebastián sigue mirando al escenario, con el codo sobre el apoyabrazos de la silla de ruedas y la cabeza apoyada en la mano. No reacciona.

Tolcachir: Sebas...

5 Alberto Ure (1940-2017) fue un director de teatro y televisión argentino. También se dedicó a escribir y adaptar guiones teatrales, así como a la escritura de artículos de opinión sobre teatro, política, cultura, televisión y teoría teatral.

6 Alejandra Boero (1918-2006) fue una actriz, directora de teatro y formadora de actores argentina y una pionera del teatro independiente, fundadora del grupo “Nuevo Teatro” y en la década de 1990 el espacio de Teatro Experimental Andamio 90.

7 Siguiendo la tradición antropológica, he cambiado los nombres de los estudiantes de actuación con quienes he realizado mi trabajo de campo. En cambio, he dejado el nombre original de los maestros, por referirme sólo a cuestiones que ellos o ellas dicen de manera pública en sus clases.

Sebastián: Ay perdón, me quedé en estado de shock.

Es muy común que, luego de ver ciertas escenas, los estudiantes de Timbre 4 manifiesten de varias maneras la conmoción y la emoción, o el modo en que quedaron compenetrados con lo que acaban de ver.

Empecé a tomar conciencia de la importancia del lugar del espectador en las clases de teatro, a partir de mi primera incursión como oyente en las clases de Lorena Barutta y Claudio Tolcachir. Como parte de mi investigación, y con el objetivo de desnaturalizar mi relación con un tipo de actuación y una visión de lo teatral de la que yo era nativo por mi formación previa –una actuación más cercana al estilo de actuación del teatro de estados, a la que me referiré en la siguiente sección–, decidí comenzar a asistir a clases de teatro de un estilo de actuación totalmente distinta.

A pesar de que mi intención era ahora comportarme como un antropólogo y no como el estudiante de actuación que fui, es decir, estar abierto al nuevo campo que ahora trataba de abordar, lo cierto es que estaba lleno de prejuicios. La clase de teatro a la que asistía, representaba bastante fielmente un cierto abordaje de la actuación de la cual el teatro en el que yo me había formado se burlaba.

Al poco tiempo de que empecé a asistir a las clases de Lorena Barutta, los estudiantes empezaron a trabajar escenas de Lorca. Me resultaba muy chocante que hablaran de usted y con lenguaje antiguo. También que representaran tan fielmente las escenas, y que Lorena los corrigiera si se olvidaban una palabra del texto. En particular, recuerdo que me chocaba una parte de una escena de *La Casa de Bernarda Alba* de Lorca, en la que hablaban de “Pepe el romano” y “los juncos de la orilla”, ya que eran unos textos que una compañera mía del otro teatro retomaba en una escena, pero de manera irónica.

Durante las primeras clases a las que asistí, me pasó que algunos comentarios que la maestra hacía a los compañeros que estaban actuando me parecían graciosos, y más de una vez me encontré riéndome en voz alta. Pero me daba cuenta de que los otros compañeros que estaban escuchando no se reían, o sólo algunas veces se reían, mientras que otras seguían muy compenetrados en lo que estaban viendo. Mi risa estaba fuera de lugar, había algo que no estaba entendiendo.

Un punto de quiebre en mi experiencia vino en una de las representaciones de una escena de *Mariana Pineda*, otra obra de Lorca. Basada en un personaje real de la historia española del siglo XIX, en la escena que los estudiantes representaban, un juez llega a la casa de Mariana Pineda de noche y le dice que está buscando a un cabecilla rebelde –que es amante de Mariana–. El juez le pide a Mariana que colabore con él, le dice que sabe que ella estuvo bordando una bandera liberal y que por eso merece ser torturada. Mariana desespera y el juez le dice que puede olvidar el asunto, mientras se le insinúa e intenta abusar de ella.

Al ver esa escena me sentí angustiado. Apenas terminó, dos de los estudiantes que miraban a sus compañeros actuar manifestaron su angustia. Uno de los estudiantes dijo que se le había puesto la piel de gallina y otra estudiante dijo que se le había armado una pelota en la panza.

En las clases siguientes se repitieron varios comentarios de este tipo durante esta escena, e incluso algunos de los estudiantes se quejaron –un poco en chiste pero con tono serio– de tener que ver esa escena dos veces seguidas, ya que había dos parejas de actores que la representaban. Con las semanas comprendí que los comentarios sobre la angustia que esta y otras

escenas despertaban eran también una forma de expresar a quienes habían actuado que la escena había salido muy bien, porque las actuaciones habían logrado su cometido de transmitir un sentimiento intenso en el espectador.

Un segundo tipo de devoluciones de los compañeros se referían a perder la conciencia de estar viendo una obra de teatro: “Me olvidé que estaba en el teatro” o “Sentí como si estuviera en el living de su casa”, eran comentarios comunes después de una escena. Estos comentarios dan cuenta de un espectador que se encuentra tan inmerso en la actuación que está mirando que olvida que está en el teatro.

Los sentimientos de angustia y la sensación de inmersión e identificación total con lo que se está viendo aparecen en quienes miran en el contexto de un humor particular que el maestro promueve durante las clases. Este humor es posible en la articulación de varios elementos. En primer lugar, un tipo de entrenamiento que busca la inmersión del actor en el “estado” del personaje que va a representar, al privilegiar su “estado” emocional por sobre otros aspectos. Además, la mayoría de las obras representadas –tanto en las clases de Lorena como en el seminario de Tolcachir– son tragedias, y en muchos casos, lo que Lorena llamaba, “escenas de final de obra”, es decir con una condensación dramática e intensidad particular. Un tercer elemento que promueve un cierto humor en estas clases son las intervenciones del maestro. El maestro observa las escenas y dependiendo de cada caso, decide intervenir de diferentes maneras u opta por el silencio.

En ciertas ocasiones, el maestro interviene con muchos comentarios hacia los actores, buscando corregir su actuación. Algunos de esos comentarios resultan graciosos. “¿Podés dejar de moverte como un dron por el espacio?”, le decía Lorena a uno de los estudiantes que caminaba de un lado para el otro sin quedarse quieto, mientras actuaba. Los estudiantes que miraban se rieron en este caso. Este tipo de chistes e intervenciones graciosas del maestro hace reír a los alumnos y contribuyen a relajar la tensión. Sin embargo, en general, el maestro hace esos comentarios en aquellas escenas que cree que no están saliendo muy bien, y que los actores necesitan algunas indicaciones para mejorar su actuación. Cuando, como en la escena de *Mariana Pineda* a la que me referí, las actuaciones están bien encaminadas, el maestro hace silencio, y ese silencio es una parte fundamental del clima que permite que ciertos sentimientos se produzcan en quienes miran.

Otras veces, los comentarios y la intervención activa del maestro producen una mayor tensión. Durante una clase de Tolcachir, una pareja representaba una escena de *La gata sobre el tejado de zinc caliente* de Tennessee Williams. La escena trata de una pareja en su habitación. Él, Brick, es alcohólico y ya no la ama. Tiene una muleta –en la representación de esta pareja un bastón–. Ella, Margaret, todavía lo quiere, quiere ayudarlo.

Luego de una primera pasada, Tolcachir sugirió a la actriz que pensara más en lo que a su personaje le pasa con él, en el hecho de que él ya no la desea y que se siente sola. Y a él, le dijo que se concentrara más en el odio que le tenía a ella, aunque de manera interior, es decir, que no hacía falta que lo expresara en grandes acciones. Luego les pidió que pasaran de nuevo la escena y empezó a intervenir, diciendo “pensamientos” de cada uno de los personajes. Esta práctica es muy común en este estilo de actuación donde se supone que el actor debe ir desarrollando toda una “línea de pensamiento” de aquello que le va pasando a su personaje momento

a momento durante la escena que tiene que representar. Los pensamientos son aquello que el personaje pensaría y sentiría de acuerdo a quién es él o ella y aquello que está sucediendo en la escena. A veces, en este estilo, los maestros dicen en voz alta, pensamientos del personaje.

En una parte de la escena, al hombre se le cae el bastón y le pide a su esposa que se lo alcance (Williams, 2007: 28). Ella, en lugar de alcanzarlo se ofrece a que él se apoye en ella y él se niega y vuelve a reiterar su pedido. Para cuando llegaron a este momento de la escena, Tolcachir se había parado y estaba junto a los actores. Agarró el bastón y lo tiró más lejos de donde había caído e hizo que los actores repitieran el siguiente diálogo una y otra vez:

Brick: Alcánzame el bastón.

Margaret: Apóyate en mi brazo.

Brick: No, no quiero. Te dije que me des el bastón.

Después de que dijeran estos diálogos varias veces, Tolcachir les pidió que lo hicieran como quisieran, y ellos empezaron a improvisar variantes de estos mismos diálogos varias veces sin parar, gritando y maldiciendo. Cada vez que los actores trataron de seguir la escena, él los hizo repetir de nuevo esos diálogos. Tolcachir, cuya voz siempre es suave y tranquila, ahora hablaba de manera estridente, imperativa, sugiriéndoles “pensamientos” y formas de decir estos diálogos a los actores. Esta situación se extendió varios minutos.

La tensión que se produce en quienes miran la escena es dramática pero también muscular: las respiraciones se vuelven más lentas y menos profundas. Por eso, cuando Tolcachir dio por terminado el ejercicio diciendo a los actores “bueno, relajen”, se escuchó un “ahhhh” generalizado, una larga espiración de relajación colectiva, entre buena parte de los estudiantes que miraban la escena.

La situación de la clase genera un contexto particular donde la empatía entre el que actúa y el que mira se da al menos por dos vías. En algunos casos, esta empatía viene dada por la identificación del espectador con el personaje y con el drama que está siendo contado. Pero además, como señala del Mármol (2016) en su estudio sobre los estudiantes de actuación en La Plata, quienes miran a sus compañeros actuar, miran desde una mirada particular que involucra mirar aquello que también se va a hacer –hay una alternancia entre mirar y hacer–. De manera similar, en este caso existe un segundo drama que promueve la identificación: quienes actúan se encuentran expuestos a la mirada del maestro, situación por la que, quienes miran, también pasarán tarde o temprano, y que genera una empatía adicional. En este caso, este drama se vio a flor de piel por la intervención activa de Tolcachir en el escenario y el cambio repentino en su tono de voz, que no era usual en él. Estos elementos, exacerbaron la tensión de la escena, que ya de por sí planteaba una situación de tensión entre los personajes.

La mayoría de las intervenciones del maestro en este estilo de actuación son habladas. Lo que el maestro dice –una palabra que llama la atención sobre momentos, situaciones de la actuación que está siendo vista– es tan importante como el tono con el que habla. Durante las devoluciones, es evidente para quien lo ha escuchado ya varias veces cuando el maestro aprueba lo que los estudiantes han hecho y cuándo no. En este estilo de actuación, cuando una escena está bien, la devolución siempre aparece en el lenguaje de la emoción, de lo que conmueve. A veces, Tolcachir deja entrever la emoción en su tono de voz durante una devolución, como cuando en una ocasión le dijo a una actriz: “A todos, creo, se nos nubló el corazón cuando dijiste te amo”.



## El humor en el estilo de actuación del teatro de estados

Al estudio de Alejandro Catalán se entra por un portón rojo de estacionamiento en la calle Warnes. Subiendo la escalera, se accede tras una puerta en el primer piso. Hacia la derecha hay un pasillo angosto con unos bancos largos en los que los estudiantes se cambian cuando llegan. También hay una *kitchenette* y dos baños. Aparte de eso, hay un amplio ambiente más o menos rectangular en el que sucede la clase. El piso es de madera y las paredes están recubiertas de cortinas detrás de las cuales se guarda todo tipo de utilería –que incluye sillones, escaleras, ropa para vestuarios, entre otras–. En una de las paredes hay una grada angosta que tiene unas diez sillas –todas diferentes entre sí– para un eventual público. Alejandro Catalán –y su asistente– se suelen ubicar hacia la izquierda de esa grada, donde está la consola de luces y el equipo de música. La clase se extiende entre las siete y las diez de la noche, aunque algunos de los estudiantes y yo llegamos un poco antes, a eso de las siete menos veinte.

Durante la segunda mitad de las clases, los alumnos muestran trabajos creados a partir de improvisaciones, y que se van modificando a partir de las pasadas y los comentarios que el maestro hace durante las clases. En este caso, se trata de una escena de un actor de unos cuarenta años, Pablo, y una actriz de unos treinta, Anabella. Es la segunda vez que van a pasar esta escena. Trata de una pareja que está en su casa, hay una cierta tensión entre ellos, ya no se aman. Tal como se va a desarrollar esta improvisación, ellos tienen que ir a algún evento formal, pero él todavía no se cambió.

Al comenzar la escena, él mira por una de las ventanas que suelen estar cerradas durante las clases para no molestar a los vecinos con el ruido, y que fue abierta especialmente. Está vestido con un buzo y un jean. Ella está sentada en un sillón en el centro de la escena, de frente al público y con un vestido corto, negro y oscuro, elegante, de fiesta. Los que miramos –Catalán, su asistente, los otros estudiantes y yo–, estamos sentados a unos tres metros de los actores. La escena ya comenzó, pero los actores están quietos, todavía no hablan. Catalán le dice a él, que sigue mirando por la ventana: “Cuando la ves es un mecánico que te arregló mal el auto”. Los estudiantes en el público rien. Catalán, después de unos segundos agrega: “Ella tiene inflamación de mamas y él, los huevos los arrastra levemente”. Más risas del público. Catalán le sugiere el pensamiento a ella: “¿Por qué está vestido así él?” –se refiere a por qué no está vestido elegante, como ella. Después de una pausa agrega– “Está *casual* –esta palabra la pronuncia en inglés– para armar quilombo sin tener la culpa”. Risas del público.

Recién ahora los actores empiezan a hablar. Dicen algunas pocas cosas. Catalán les sigue haciendo comentarios sobre cómo están actuando y les pide algunos cambios. A cada comentario que Catalán les hace a los actores una de las alumnas, asiente con la cabeza y dice “sí, sí, tal cual”. Habla en voz baja, la escucho porque la tengo justo detrás. De golpe el actor se enoja y grita algo. Catalán: “No seas impune con la bronca”. La alumna sentada atrás mío: “Sí, tal cual”. La actriz se levanta del sillón y da unos pasos. Catalán le habla como si fuera su pensamiento: “¿Para qué me paré?” –ella da unos pasos cerca del sillón en el que antes estaba sentada–. “Camino, camino porque me camina la mente”. Hace una pausa breve y le ordena: “El cuerpo, el cuerpo, lo que él ya no ve”. El actor dice algo más. Ella, le contesta sobresaltada: “¿Qué te pasa?” Catalán, como asustado por el tono de voz de ella: “Uy...”. La alumna sentada atrás mío, siempre hablando bajito de modo que sólo los que estamos sentados cerca de ella podemos escucharla: “uhh, parááá”. La escena continua.

El clima en las clases del teatro de estados es totalmente diferente a lo que sucede en el estilo stanislavskiano. Con los comentarios irónicos, burlones, absurdos y recurrentes del maestro, es casi imposible que los estudiantes que miran se identifiquen totalmente con el sentimiento trágico de lo que está sucediendo. Tampoco aparecen aquí los dolores de panza por la angustia, ni la piel de gallina. Si algo sacude a los estómagos de los estudiantes que miran son las contracciones producto de la risa. Y la risa funciona, en el contexto de escenas que tienden –en lo que se actúa– antes hacia el drama que hacia lo cómico, como una forma de distanciamiento entre lo que está sucediendo y el que está mirando, pero también, entre el actor y el personaje que está actuando.

Algunos de los comentarios del maestro podrían ser entendidos como “pensamientos” –en el sentido que veíamos que le da a esta palabra el estilo stanislavskiano–. Pero, aquí no se trata sólo de los pensamientos del personaje sino también de los pensamientos del actor en escena. En algunos casos, esos pensamientos suelen incluir las miserias del actor, como por ejemplo su voluntad por tener un mayor protagonismo en la obra en la que está participando. En otros casos incluyen sus nervios, su sentimiento de confusión por haber cometido un error, como cuando la actriz se paró y no supo qué hacer ahí parada y Catalán se lo hizo notar.

Los comentarios que realiza el maestro tienen casi siempre un componente irónico que apuntan a producir un desdoblamiento en la actuación: buscan al mismo tiempo que el actor entre en un “estado” acorde al personaje que tiene que representar pero que también conserve una distancia frente a él. En la escena que veíamos, el actor tiene que ver en la actriz, una mujer que ya no le despierta deseo. Catalán le sugiere, “ves un mecánico que te arregló mal el auto”, y luego agrega: “parece más el almanaque de un mecánico pero vos ves al mecánico”.

Este tipo de comentarios buscan alentar un tipo de actuación que se opone a la inmersión en el personaje del estilo de actuación stanislavskiano que veíamos en la sección anterior. El actor tiene que conservar una distancia con respecto a su personaje, no debe perder de vista que está actuando y lo que le pasa por estar actuando, en oposición a, como en el otro teatro, tratar de sentir cómo siente el personaje. A esto se remite también la idea de estar: el actor no pierde de vista que está en escena, con las contrariedades que eso pueda ocasionarle, los pensamientos que se le puedan cruzar a él por la cabeza –como por ejemplo en este caso que la mujer con la que él actúa es atractiva, aunque él tiene que actuar que no le interesa, porque de eso trata la escena–.

Veamos ahora otra escena un poco más larga. Aquí el maestro alienta momentos más arrebatados y otros de una actuación más sosegada. Es particularmente interesante el uso de la palabra “francelleala”, que remite a hacer como Guillermo Francella, un actor argentino del que se retoma, en este caso, ciertos gestos que hacía con las cejas y al morderse los labios en algunos programas de televisión.<sup>8</sup>

---

8 Francella es un actor que recupera técnicas del actor popular que tuvieron una cierta influencia en el teatro de estados. Como ya se dijo, Catalán se formó en un linaje vinculado a Ricardo Bartís y Alberto Ure, quienes vuelven a retomar técnicas del actor popular que habían sido dejadas de lado en el teatro culto argentino. Mauro sostiene que fue principalmente la influencia del *Open Theatre*, liderado por Joseph Chaikin, quien llevaría a Ure a retomar la necesidad de recuperar la propia cultura nacional (Mauro, 2011).

La escena es un “solo” –así llama Catalán a las actuaciones de un solo actor para evitar la palabra monólogo, que remite, en su evidente etimología, a la centralidad de la palabra en la actuación–. En este solo, una mujer recuerda a un tal Boris, que al parecer fue su amante en el pasado. La actriz, Fabiana, de unos treinta y cinco años, empieza parada, vestida de tacos, pollera negra ajustada y corta y camisa blanca con volados. Tiene un vaso de vino en una mano y con la otra, se toca el pelo castaño que es abundante. Ella, con una voz algo rasposa, en una mezcla de sufrimiento y nostalgia: “Ay dios dios ayy dios dios” –se despeina y se revuelve el pelo de a poco mientras habla–. Risas de los compañeros, luego silencio. Catalán: “¡Eso! Qué zafarrancho actuar”. Más risas. Silencio. Ella camina, se acerca al público, mira como al horizonte, detrás nuestro. Risas. Silencio. Toma del vaso, inspira profundo, y se lleva la mano izquierda a la cadera. Risas. Silencio. Catalán, en referencia a su respiración profunda y rasposa: “Dark Vader” –y Vader lo pronuncia como sonaría en español. Pocas risas. Silencio. Catalán con una voz grave, como en un susurro audible para ella: “Está muerta...” Ella: “Boris Barret...” Risas. Silencio. Ella: “Boris eraaaa... un dios en la tierra”. Y se ríe. Catalán: “Tiempo. Tomás, no estés por hablar”. Piensa. Piensa, siente... Ella toma, espera, luego: “Boris era, ehhhh...” Y se peina el pelo con la mano y se lo saca de la frente. Catalán: “Eso. Cerrá la boca. No estés por hablar”. Está buscando la palabra, con las cejas, con los ojos. Hace una pausa. Le sigue hablando en tercera persona, con las cejas, los ojos, busca la palabra y... se le ocurrió, sonrío. Ella sonriendo: “...un gentleman” y se muerde el labio inferior, se vuelve a peinar. Risas. Silencio. Catalán: “Eso. Francelleala”. Ella: “Era...” Mira al suelo a su izquierda, se pasa la mano izquierda por la cola y la lleva de nuevo a la cadera, mira a la derecha, se muerde el labio inferior. Catalán: “Robá con Francella en los ojos en la boca...” Eso. Cejas, nosotros, ojitos. Ella mira hacia adelante mordiendo el labio, gira la cabeza hacia la derecha y mira al público de reojo y sonrío, se vuelve a peinar y luego estira el brazo por arriba de la cabeza. Dice: “el aire... y el fuego”. Catalán: “Cejas. Platea alta.” Ella levanta las cejas rápidamente mientras mira arriba nuestro. Agarra el vino con las dos manos, y da un paso para adelante y para la izquierda, siempre mirando por arriba del público. Risas. Silencio. Catalán: “Fueguito fueguito fueguito...” Ella: “fueguito fueguito fueguito.” Mientras sigue caminando hacia adelante y hacia la izquierda. Apoya la mano en una puerta cerrada, baja la mirada y mira a uno de los actores del público, y se agacha cerca de él. Le dice: “Era...” Catalán: “¡Eso! ¡Es de participar!” Y dirigiéndose al borde de la risa al estudiante al que ella se acercó y que ahora se ríe: “Boludo es de participar”. Carcajadas de todos los alumnos. Catalán, gritando: “¡Que la pase mal, que la pase mal!” Ella se acerca más a él, sensual: “Era... el cielo y la tierra...” Y estalla en una carcajada alejándose de él. Se va para atrás con pasos largos y estirando los dos brazos a la altura de los hombros. Catalán: “¡Eso!” –imperativo– “¡Corré! ¡Corré! ¡Corré!”. Ella corriendo para el fondo sigue riéndose y grita: “Ayyyy Boris Boris... Boooooo”. Catalán: “¡Sí!, sos hincha de Boris. ¡Saltá! Bo ris Bo ris Bo ris”. Ella, cerca del fondo de la sala: “bo ris bo ris bo ris...” Catalán: “¡Saltá! ¡saltá!, no importa el vino... Instanos a gritar por Boris”, arengando a los que miramos: “¿qué pasa que no grita la hinchada?” Todos muertos de risa. Alentamos: “Bo ris Bo ris Bo ris” y aplaudimos, y ella sigue caminando, se vuelve a acercarse al público y agita la mano en la que no tiene el vino para alentarnos gritando: “Bo ris, Bo ris, Bo ris”. Ella da una vuelta por todo el escenario. Catalán, de golpe con una voz imperativa y gritando para ser oído arriba de todo ese ruido: “¡Eso! Se puso rara”. Y con la voz

más grave: “Eso estás rara. ¡Seguí, seguí!”. Ella deja de alentar, se pone seria. El público deja de alentar, de aplaudir y de reírse. Sólo se escuchan los tacos de ella, que da una vuelta más por el escenario, vuelve a hablar, ahora murmurando fuerte: “Ay Boris Boris...” Algunas risas más de los compañeros. Silencio. Ella: “Ay Boris Boris Boris...” Catalán, con voz calma y grave de nuevo: “Tranquila, no, no pierdas oscuridad”. Ella da unos pasos más y se queda quieta en el centro del escenario. La mano que sostiene el vino cuelga al costado del cuerpo y con la otra se agarra el pelo. Suspira varias veces, se queda callada, en el lugar. Catalán: “Pensá en el ruido que hubo recién, en el desplazamiento que hubo y pensá en esta quietud, en este silencio y cómo te despertás el ojo para lo pequeño” y estira la *e* de la palabra silencio y la voz se le pone suave, como si sentir ese tono de voz fuera sentir ese silencio y esa quietud.

Los estudiantes que miran se ríen de los comentarios del maestro, pero también antes y después. Los comentarios y las constantes ironías del maestro promueven un humor, un espíritu, una forma de mirar. Ese espíritu supone una cierta simpatía a pequeñas exageraciones exabruptos o asociaciones más o menos hilarantes –en la palabra o en el movimiento– que se cuelean en la actuación.

Algunos alumnos adoptan este humor y lo llevan más allá de las clases. Tal es el caso de las varietés en las que se presentan “solos” producidos en la clase de Alejandro Catalán –o de otros maestros del estilo de actuación del teatro de estados–, y en las que algunos espectadores –también alumnos del estudio o de otros estudios que enseñan el mismo estilo de actuación– se ríen de algunas pequeñas exageraciones o gestos de los actores.

Al empatizar con la mirada y el humor del maestro –y esto sucede sobre todo al estar sentado y escucharlo, porque el que actúa no puede reírse de sus comentarios– algunos estudiantes empiezan a interiorizar un cierto espíritu jocoso, una parte fundamental del entrenamiento de este estilo de actuación. Este humor también es importante al momento de actuar ya que alienta en ellos asociaciones que les permiten generar un tipo de improvisación discontinua en términos del sentido de lo que está siendo dicho. Esta habilidad es fundamental para llevar a cabo una actuación que no esté guiada por el sentido o la lógica de lo que está siendo dicho, ni por una supuesta psicología de lo que debería hacer el personaje que dice unas palabras determinadas o habla de una cierta manera. En cambio, este humor busca alentar asociaciones de otro tipo, como cuando ciertos tonos y formas de moverse pueden sugerir –a través de cierta lógica absurda que hace a este humor– cambios abruptos en el ritmo del movimiento o en la cadencia de la voz. Esto fue claro en el momento en que la actriz empezó a correr y a gritar Boris y, buscando que cambiara la cadencia con la que venía lamentándose al decir la palabra “Boris...”, Catalán le pidió que empezara a decir “Bo Ris Bo Ris”, como si estuviera hinchando por un equipo de fútbol. A partir de ahí, Catalán le indicó que empezara a saltar, como si fuera una fanática. El cambio en la cadencia de la voz condujo a un cambio en el movimiento, y nada de eso estuvo impulsado por la lógica del sentido de lo que estaba siendo dicho.

Este clima supone una forma de aprender a improvisar en este estilo particular de actuación y en este sentido, no es sólo una predisposición para el mirar sino también para el hacer. Todas estas asociaciones absurdas –gritar como una hincha de fútbol, que de golpe el “solo” se convierta en “una obra de participar”–, son sugerencias para la actuación que están orientadas por este humor absurdo y jocoso que se promueve en las clases, y que buscan ser una

alternativa a otro tipo de asociación fundada en la “psicología” de personajes creados previamente –en un texto dramático–. La lógica y la unidad del personaje no es un punto de partida sino de llegada –lo que se irá dando luego de muchas improvisaciones–, y no estará unificado única ni principalmente por una cierta interpretación de su carácter o de su psicología.

Los comentarios un poco absurdos del maestro consiguen imbuir a los alumnos en un clima que les permita introducir este tipo de asociaciones y maniobras en su propia actuación. Este tipo de humor y estas formas de asociación alientan una cierta lógica de actuación durante las improvisaciones y son una forma de promover la discontinuidad y los cambios de estados durante las improvisaciones, una característica central de este estilo de actuación. En la escena que veíamos recién, después de los gritos de “Bo ris Bo ris” –en los que el público acompañó gritando como una hinchada–, Catalán volvió a guiar a la actriz a un estado de tranquilidad, quietud y silencio. Para ello, cambió el tono de voz, que se hizo suave y dejó de incluir comentarios graciosos, y marcó un quiebre hacia una actuación más apaciguada. La actriz dejó de dar vueltas por el escenario y parada en el lugar tomó del vaso, mientras Catalán la instaba de varias maneras a que permaneciera en esa quietud (“pensá en esta quietud, en este silencio”). Después de eso la escena continuó, pero cuando Catalán dijo “Francella” ya nadie se rió. El humor había cambiado, ahora el tono de su voz era aplomado y buscaba guiar a la actriz a que permaneciera en una actitud tranquila, sosegada. Al pedirle que llevara su atención nuevamente a lo pequeño, a los gestos de la cara, Catalán buscaba que ella permaneciera en una actuación calma. Si bien en este caso no sucedió, hay otras veces donde es más evidente que el actor o la actriz no le hace caso, y Catalán empieza a repetir más veces y más seguido indicaciones que buscan, como en este caso, mantener a la actriz en un “estado” calmo, ayudarla a tomar conciencia de los contrastes entre los diferentes ritmos de la actuación, y entender que esos cambios abruptos y en apariencia absurdos también deben responder a una lógica que otorgue valor a cada momento, a una cierta economía del movimiento y el sonido, que no se trata de una simple proliferación sin fin de estados.

El humor que el maestro promueve en las clases del teatro de estados es una forma concreta de aprender a disfrutar al ver teatro, y se convierte, en algunos estudiantes, en una serie de expectativas sobre algo de lo que una buena actuación debería producir. En las risas que produce el encuentro entre un tipo de actuaciones y un humor desde el cual se mira, este teatro afirma un tipo de actuación alternativa a esa que critica como “solemne”.

## Conclusión

A pesar de la dificultad que implica estudiar etnográficamente una práctica que es la mayoría del tiempo muda y quieta, el momento de mirar a otros actuar mientras se escucha hablar al maestro es una instancia fundamental para el aprendizaje y no debería ser soslayada por los estudios interesados en el aprendizaje de prácticas donde el movimiento y la atención al cuerpo ocupan un lugar central. Al seguir la propuesta de Grasseni (2004a), en este trabajo presté particular atención al mirar, no como un sentido desapegado y racional, sino como un sentido que es entrenado en el contexto de una ecología de la práctica. Así, el mirar a partir de un humor puede entenderse como una *skilled vision* en la que la educación de la atención viene dada por el progresivo desarrollo de una cierta predisposición en el mirar. Asimismo, esa

predisposición, ese humor, no importa sólo en el mirar porque, como he intentado mostrar, este humor también es relevante al momento de encarar la actuación.

En las clases de teatro se da un tipo de sobreimpresión particular al momento de mirar, la de las actuaciones que se ven y las palabras del maestro que comenta esas actuaciones. En esa instancia, el alumno desarrolla una progresiva sensibilidad en el mirar. Pero esa sensibilidad no viene dada sólo por el desarrollo de una mayor agudeza, en el sentido de una progresiva percepción de matices—en las actuaciones que se ven y en el modo en que se escucha la palabra del maestro—. Escuchada en detalle —durante semanas, meses e incluso años—, la palabra del maestro también organiza y propicia un clima durante las clases y contagia un cierto humor.

El momento de mirar a otros actuar y escuchar al maestro hablar no supone —al menos no solamente— un momento reflexivo o intelectual. En esa instancia en cambio, al menos algunos de los estudiantes, los que sienten ese estado anímico al que refieren Senay (2015) y Dalidowicz (2012), comienzan a desarrollar un cierto humor, una predisposición que también será fundamental al momento de encarar la actuación.

En el estilo de actuación stanislavskiano, el clima que se promueve está ligado a un tipo de entrenamiento que enfatiza empatizar con el personaje, ante todo a nivel emocional y, la mayoría de las veces, en obras que tienden a lo trágico. El maestro interrumpe a veces, pidiendo “pensamiento”; siempre, mayor compromiso emocional. En otras ocasiones, cuando una actuación está saliendo bien, calla, y sólo vuelve a hablar en el lenguaje y el tono de la emoción. O, convencido de que los estudiantes también han sentido la intensidad de una actuación, simplemente pregunta, “¿Qué les pareció?”, para que ellos se expresen —y lo hacen siempre en esos mismos términos—. Al menos algunos de quienes miran empiezan a desarrollar este humor, se angustian y sufren con las actuaciones que ven y experimentan una actuación a la que se refieren como “verdadera” al punto que dicen olvidar, a veces, que están viendo teatro.

En el estilo de actuación del teatro de estados el clima es otro. El entrenamiento busca una cierta discontinuidad, romper con la “solemnidad”. El clima es jocoso, promovido por un maestro que sugiere asociaciones y pensamientos absurdos e hilarantes a los actores. En el contexto de esas risas, una inmersión análoga a las clases del estilo de actuación stanislavskiano es imposible; se produce un distanciamiento, un humor que disfruta de ciertas actuaciones extrañadas, que atraviesan diferentes ritmos e intensidades, en cierto modo imprevisibles, aunque sólo en cierta medida. Pero el maestro también promueve momentos de calma, de serenidad. Busca, con sus comentarios, alentar las asociaciones absurdas que permitan quiebres y cambios de estados pero también una conciencia de la economía del movimiento y la quietud, del sonido y el silencio.

Espero, el contraste entre ambos casos y la descripción de cada uno, haya permitido comprender la especificidad del tipo de humor que el maestro propone en cada uno de los estilos, y que se hace una parte fundamental del proceso del aprendizaje de la actuación.

### Referencias bibliográficas

- Battezzati, Santiago (2018). “Aprendiendo a lo largo de la ciudad: la carrera de los estudiantes de actuación en Buenos Aires”. *Revista Humanidades*, N° 2, Vol. 8, pp. 1-33.
- Dalidowicz, Mónica (2012). *Learning Kathak: Crafting bodies and selves in the guru shishya parampara*. Tesis de Doctorado. Departamento de Antropología-Macquarie University.

- Fabian, Johanes (1983). *Time and the other. How anthropology makes its object*. New York, Columbia University Press.
- Grasseni, Cristina (2004). 'Skilled Vision. An Apprenticeship in Breeding Aesthetics', *Social Anthropology*, N° 12, Vol. 1, pp. 41-55.
- Grasseni, Cristina (2007). "Good looking: learning to be a cattle breeder" en *Skilled visions: between apprenticeship and standards*. Oxford, Berghahn, pp. 47-66.
- Howes, David (2003). *Sensual Relations: Engaging the Senses in Culture and Social Theory*. Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Hymes, Dell (2005). "Models of the Interaction of Language and Social Life: Towards a Descriptive Theory", en: Scott F. Kiesling & Christina Bratt Paulston (eds.), *Intercultural discourse and communication: The essential readings*. Malden, MA: Blackwell, pp. 4-16.
- Ingold Tim (2000). *The Perception of the Environment: Essays on Livelihood, Dwelling and Skill*. London, Routledge.
- del Mármol, Mariana (2016). *Una corporalidad expandida. Cuerpo y afectividad en la formación de los actores y actrices en el circuito teatral independiente de la ciudad de La Plata*. Tesis Doctoral en Antropología Social. FFyL-UBA.
- Mauro, Karina (2011). *La técnica de actuación en Buenos Aires. Elementos para un Modelo de Análisis de la Actuación Teatral a partir del caso porteño*. Tesis de doctorado, FFyL-UBA.
- Mora, Ana Sabrina (2015). "El cuerpo como medio de expresión y como instrumento de trabajo: dualismos persistentes en el mundo de la danza", *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, N° 10, Vol. 1, pp. 117-130, <https://doi.org/10.11144/Javeriana.mavae10-1.cmei>
- Osswald, Denisse (2011). "Comunicación y movimiento en la formación dancística independiente porteña", en: Carozzi M. J. (coord.). *Las palabras y los pasos: etnografías de la danza en la ciudad*. Buenos Aires, Gorla, pp. 117-154.
- Senay, Banu (2015) "Masterful words: Musicianship and ethics in learning the ney", *Journal of the Royal Anthropological Institute*, N° 21, pp. 524-541.
- Stoller, Paul (1989). *The Taste of Ethnographic Things: The Senses in Anthropology*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Williams, Tennessee (2007). *La gata sobre el tejado de zinc caliente*. Buenos Aires, Losada.