

Una pedagogía teatral de las diferencias

Notas sobre una experiencia en la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Tucumán

La educación artística en nuestro país y, en este caso particular, la enseñanza del teatro, presentan características diversas a lo largo del territorio nacional, generadas a partir de las diferentes modalidades, niveles educativos y contextos socioculturales en los que se implementa.

El reconocimiento del teatro en el régimen especial de la educación artística propuesto por la Ley Federal de Educación (Ley 24.195), y su posterior incorporación a la enseñanza curricular establecido mediante la Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206), basada en los consensos federales obtenidos al respecto, impulsaron un proceso de definiciones de marcos epistemológicos y metodológicos para su enseñanza en los distintos niveles y modalidades del sistema, acordes con un paradigma político que dejaba atrás las concepciones más tradicionales, basadas éstas en la enseñanza de destrezas y el acceso privilegiado al mundo de la creatividad y la sensibilidad. No obstante ello, podemos sostener que en la práctica conviven, en diferentes grados, distintos modelos y enfoques que dan cuenta de la historicidad de todo este proceso y de las asimetrías y tensiones propias del campo.

Por otra parte, y en simultaneidad, el teatro ha permanecido y reforzado su presencia en espacios extracurriculares habilitados por las políticas públicas de inclusión socioeducativa, sostenidas desde hace poco más de 15 años en nuestro país, a través de programas como los Centros de Actividades Infantiles (CAI), Centros de Actividades Juveniles (CAJ), Escuelas Abiertas, entre otros, donde el arte jugó un papel determinante a la hora de pensar la integración de la diversidad comunitaria bajo el paraguas de la educación como derecho para todos y todas.

El ámbito de la educación superior, por su parte, tiene sus propias particularidades. Se evidencian ciertas asimetrías y/o contradicciones entre el nivel superior no universitario y el universitario, derivadas de una serie de factores que exceden al caso particular de la educación artística, pero que la afectan singularmente. Las desarticulaciones frecuentes provienen de la incumbencia de dos leyes distintas en cada caso: la Ley Nacional de Educación (N° 26206/2006) y la Ley de Educación Superior (N° 24501/1995), respectivamente, con la consecuente delimitación jurisdiccional, provincial o nacional, lo cual vuelve engorroso el diseño de procesos educativos entre el nivel secundario y el universitario con base en las trayectorias estudiantiles.

En este sentido, en la provincia de Tucumán, la influencia de los cambios paradigmáticos que operaron a partir del año 2006, particularmente para la educación artística¹, tuvieron un campo de aplicación progresivo y sistemático en la jurisdicción provincial, mientras que en el ámbito universitario sus efectos se dieron por influencias más indirectas, al momento en que las Facultades y los Institutos Universitarios de formación docente tuvieron que responder, en la medida que sus gobiernos colegiados lo consideraban, al campo educativo local que demandaba nuevos enfoques, modificando planes de estudios y prácticas intra-cátedras. En el campo del Teatro se suma una complejidad adicional, y es que la formación de Profesores/as en Juegos Teatrales que ofrece la Universidad Nacional de Tucumán, único título habilitante para la docencia teatral ofrecido a nivel local hasta el año 2020², se organizaba curricularmente como un “plan b”; un bloque de materias pedagógicas anexas a un trayecto central que respondía a la formación técnica de actores y actrices. Esta situación, en donde un profesorado para la educación primaria y secundaria está estructurado como complemento de una formación técnico profesional, sin espacios de articulación ni de prácticas progresivas que acompañen las transposiciones necesarias entre el trabajo actoral y el trabajo docente, tornó muy difícil la sustanciación de los enfoques que permitieran que los/as estudiantes visualicen los nuevos horizontes que la educación teatral se estaba proponiendo a nivel normativo. Los cambios se fueron dando paulatina e irregularmente en los hechos, a partir de que los/las profesores/as, particularmente de las asignaturas técnicas (Corporal, Vocal y Actuación), comenzaron a identificar que sus espacios curriculares debían atender a dos titulaciones que implican competencias y experiencias diferentes.

El caso que abordaremos a continuación supone una “emergencia” en este contexto, una experiencia contingente que a nosotros/as, como profesores/as de la cátedra Técnica Vocal I nos hizo problematizar y replantear nuestras prácticas de primer año. Se trata del año 2014, tiempo en el que ya había comenzado a trabajar una comisión curricular para transformar el Profesorado en Juegos Teatrales en lo que hoy es el Profesorado Universitario en Teatro, generada a partir del reclamo de egresados/as que exigían una formación acorde a la realidad de las aulas en el contexto local y regional.

¿Es posible pensar en un espacio de formación de actores/actrices que conviva con la formación del docente de teatro sin deconstruir los modelos implícitos y los horizontes de aplicación que operan en cada caso? ¿Cómo atender a la diversidad cultural y a la idea del arte para todos/as que postula la Ley de Educación Nacional en estructuras curriculares con una fuerte impronta tecnocrática? ¿Cómo dar continuidad en la universidad a las prácticas de inclusión educativa implementadas en la educación básica y obligatoria del sistema no universitario? ¿Cómo contener y posibilitar el derecho a la educación superior a la diversi-

¹ Nos referimos aquí al alejamiento del paradigma tradicional basado en “la copia, la imitación y la reproducción de modelos secuenciados de manera acumulativa (como) estrategias pedagógicas por excelencia para la adquisición de saberes y destrezas” (4) (...), con la mirada puesta en los criterios de belleza europeos de los siglos XVIII y XIX. La Ley 26206 propone la educación artística como “espacio curricular imprescindible en la educación contemporánea de nuestro país, para la producción y distribución democrática de bienes materiales y simbólicos, y para la construcción de la identidad social y política. Esto es, para la formación de sujetos capaces de interpretar la realidad socio – histórica con un pensamiento crítico y de operar sobre ella soberana y comprometidamente con el conjunto para transformarla” (6). RESOLUCIÓN CFE N° 111/10 (ME)- ANEXO.

² A partir del año 2020 comienza a dictarse el nuevo Profesorado Universitario en Teatro que vino a reemplazar el existente, tras el trabajo sostenido de más de 6 años por la Comisión Curricular creada ad hoc.

dad de personas que ingresan a nuestras aulas? Estos serán algunos de los interrogantes que trataremos de abordar en las próximas líneas.

Maxi

Hace muchos años que integramos el equipo docente en la Universidad Nacional de Tucumán de una materia denominada Técnica Vocal I en la carrera que otorga los títulos de Intérprete Dramático (actores/actrices) y Profesor/a en Juegos Teatrales, de 3 años de duración, y de Licenciados en Teatro, de 5 años de duración. El programa de la materia, si bien forma parte de todas estas currículas, persigue el desarrollo de habilidades y destrezas de la escucha y la voz humana por medio de entrenamientos básicos, cuyos fundamentos técnicos se consideran fundamentales para el trabajo escénico profesional del actor/actriz, dejando de lado, al menos en términos explícitos, las transposiciones y/o modulaciones de los saberes vocales a la formación docente.

Desde nuestro ingreso como docentes a la cátedra, hemos advertido la presencia cada vez más significativa de estudiantes con discapacidad que desean adentrarse en el mundo del teatro. Sin dudas, esta tendencia está íntimamente vinculada a las políticas educativas impulsadas en la última década en Argentina, que promovieron la inclusión de las personas con discapacidad en todos los niveles del sistema educativo, favoreciendo con diversos programas la terminalidad educativa de los ciclos obligatorios para todos/as, es decir, la conclusión de la primaria y la secundaria. Además, se suma la influencia social del teatro luego de incorporarse como materia obligatoria en los ciclos antes mencionados y la importante penetración de esta disciplina en los ámbitos de la educación no formal, que también favoreció el reconocimiento de sus valores en la formación de sectores sociales cada vez más vastos.

La presencia de estas personas en nuestras aulas representó para el grupo de docentes que compone la cátedra, un desafío permanente, principalmente al tener que revisar sus prácticas y planificaciones a la luz de un inquietante proceso social que prometía (y aún promete) una sociedad más igualitaria, y en donde resulta más que necesario revisar los pre-

conceptos que operan continuamente a la hora de encarar los contenidos planificados.

Maxi fue un estudiante de la cátedra hace ya unos cinco años. Inició el cursado sin manifestar algún tipo de condición particular que nos llevase a suponer un abordaje alejado de las formas más tradicionales de dictar la materia. Al acercarnos al primer práctico las dificultades se hicieron evidentes y Maxi se dirigió a nosotros para contarnos que tenía una disminución auditiva parcial que le impedía cumplir con las consignas dadas: tenía una discapacidad auditiva del 70%.

En ese momento comenzó para nosotros un camino muy importante, en pos de lograr algunas adaptaciones necesarias para que Maxi pudiese transitar los contenidos desde sus posibilidades. Era realmente complejo poder pensarnos en el desarrollo de la técnica de la voz fuera de los parámetros y las metodologías que proponen las mayorías de las técnicas vocales, basadas principalmente en la audición y el aprendizaje a partir de ella.

Lo más significativo del trabajo con Maxi fueron los profundos y permanentes interrogantes que nos generaba: ¿Qué teatro enseñamos? ¿Qué modelo de actor/actriz suponemos? ¿Es posible un actor/actriz hipoacúsico o sordo? Sin dudas, este caso ponía en crisis nuestras miradas sobre la disciplina, nuestras propuestas metodológicas e incluso, nuestro repertorio de posibilidades basadas en los recursos que cada uno de nosotros tenía para “adaptar” o “modificar” las estrategias didácticas y lograr que Maxi pueda aprender junto al resto del grupo. Para nosotros suponía poder abordar esta situación como un problema educativo y hacer explícitos ante todo el grupo de estudiantes los mecanismos y estrategias que pondríamos en juego, en tanto consideramos que nuestra asignatura integraba también la currícula del Profesorado y, por lo tanto, no podía dejar pasar la ocasión de plantear estas emergencias como una oportunidad para pensar la inclusión y el acceso a la educación superior desde la experiencia concreta.

Las primeras sensaciones fueron de desconcierto ante un fuerte temor a no “estar preparados” para encarar adaptaciones de este tipo. Entonces recurrimos al programa de Discapacidad de la UNT, el ProDis, en busca de asesoramiento y algunas claves para poder avanzar con un programa alternativo. Más tarde logramos contactar con una ONG que se

dedicaba al estudio y seguimiento de personas sordas, con quienes logramos acordar una serie de conversaciones que nos permitirían ir pensando juntos las actividades más convenientes para trabajar con Maxi.

Lejos de aportarnos información sobre discapacidad, esta ONG nos hizo comprender, en el mismo sentido que el ProDis, que teníamos que trabajar con este estudiante de modo semejante que con el resto, proponiéndole caminos alternativos y preguntándole permanentemente si estaba comprendiendo las consignas, si estaba en condiciones de realizarlas, si necesitaba algún apoyo. La idea era empezar a conversar con él y no dejarnos influenciar negativamente por los prejuicios que operan socialmente sobre la discapacidad. La propuesta fue conectar, asumir compromisos y acordar plazos de resolución de etapas como lo hacíamos con el resto de la clase.

Para planificar las actividades, el trabajo que realizamos como equipo fue recorrer el programa y reconocer que el mismo llevaba implícito un “modelo de actor/actriz”, 100% oyente, 100% hablante, es decir, había (¿acaso siempre lo hay?) un modelo operante bajo el cual se organizan los contenidos a enseñar y las actividades correspondientes. El encuentro con Maxi nos significó la posibilidad de reconocer este estereotipo y retomar preguntas más originarias para pensar la actuación teatral, para luego recién re-conocer lo que la técnica vocal puede ofrecer allí.

Si decimos que tanto un actor como una actriz pueden expresar en escena aún sin emitir sonido vocal, si pueden accionar dramáticamente con su partenaire, si pueden habitar un espacio y evocar emociones y producir sentidos, entonces no debería ser la condición de “hablante/cantante” lo que determine la posibilidad de la actuación. Allí advertimos que nuestra cátedra podría aportar, en este caso, las herramientas para comprender un texto y expresar las situaciones dramáticas desde la gestualidad e incluso, a partir de lenguajes alternativos como el de señas. Por supuesto que en este caso el trabajo con la voz perdía su centralidad pero, sin embargo, como equipo empezamos a comprender que era mucho más importante trabajar para que Maxi realice una experiencia significativa con la actuación más allá de cualquier tipo de certificación que diga algo sobre las competencias vocales desarrolladas.

Desde esta perspectiva empezamos a trabajar los contenidos con una fuerte impronta visual y táctil, logrando algunos avances, tal vez no tan contundentes en el proceso de Maxi como nos hubiese gustado, aunque sí en la manera en que comenzamos a mirar a todos nuestros estudiantes. Algo se había transformado en nuestra mirada, nos había impulsado a un campo misterioso que exigía de nosotros gran creatividad; empezamos a advertir la heterogeneidad de nuestros grupos, a barajar de antemano programas más flexibles adaptables al grupo particular que se conformara en cada ciclo lectivo (más allá de las situaciones de discapacidad) y, lo más importante, logramos habilitar ámbitos de escucha más amplios en donde todos y todas podían confiarnos sus inquietudes, sus deseos, sus limitaciones, sus posibilidades sin mayores tapujos y temores; logramos en cada año ir profundizando en modos más amables de compartir nuestras horas de clase, saber que lo más importante no está en las destrezas que puedan considerarse aprendidas, sino más bien en poder dar cuenta de la relación que cada uno, desde su diferencia, estableció con su sonido y los sonidos del mundo, aun cuando lo que prime sea el silencio.

Maxi dejó la cátedra y la carrera al concluir el primer cuatrimestre. Al regresar del receso invernal lo esperamos, pero no llegó. En esa espera entendimos que algo en nosotros había cambiado para siempre, en nuestra mirada, y deseamos fuertemente que algo parecido hayamos sembrado también en él.

Las pedagogías de las diferencias y el teatro como máquina para mirar el mundo

El teatro es “el lugar desde donde se ve”, es el edificio teatral pero también son los actores, los espectadores y la obra misma en convivio, aun cuando el edificio no existe como tal (Dubatti, 2007). La condición de posibilidad del teatro es, como dijimos anteriormente, la “teatralidad”. Josette Féral (2004) sostiene que la teatralidad no es privativa del teatro sino que constituye un processus que tiene lugar en la vida social cuando la mirada de un sujeto habilita un “espacio otro” distinto al cotidiano, un espacio simbólico donde la alteridad tiene lugar (91-92). Por su parte, Juan Villegas (2005) dice: “Hay teatralidades legitimadas y no legitimadas, es decir, aceptables o no aceptables por los sustentadores del po-

der social o cultural [...] Una teatralidad social estéticamente legitimada puede constituirse en la teatralidad definitoria de las prácticas artísticas del sector cultural y funciona como sistema de referencias legitimador de comportamientos sociales y representaciones estéticas". (2005: 19).

Es decir, el teatro como disciplina del arte está permanentemente valiéndose de las estructuras de teatralidad legitimadas para producir artefactos culturales que pueden reproducir ese estado de las cosas, o bien transformarlos. Dicho de otro modo, el teatro estudia, practica y/o transforma permanentemente los modos de mirar que determinan las representaciones que se dan con el cuerpo y la voz, tanto en el espacio cotidiano, el espacio público, como en los espacios llamados "teatrales".

Podemos sostener que resulta imposible enseñar teatro sin generar el encuentro con el otro, aunque ello no implica necesariamente problematizar los esquemas culturales que condicionan nuestros modos de mirar los cuerpos y las voces en situación de representación. La cultura monta escenas permanentemente y esas escenas condicionan nuestros modos de mirar el mundo. El mayor desafío para quienes se acercan al teatro es desmontar esas escenas, hacer visibles los dispositivos culturales que operan configurando "escenarios" desde los "sentidos comunes" naturalizados.

Más allá de cualquier destreza corporal y/o vocal, más allá de las situaciones de discapacidad, del talento o las "condiciones artísticas", e incluso de las "competencias" que se pretenden lograr y que suelen primar en los criterios de evaluación, tal vez el mayor de los retos resulte ser el tener una experiencia significativa (Camilloni, 2013) con el teatro, en tanto modo particular de la teatralidad, máquina que permanentemente nos arma los escenarios, nos marca los gestos y las inflexiones de la voz para decir lo que muchos otros esperan escuchar. Jorge Larrosa (2006) sostiene que

la experiencia es 'eso que me pasa'. (...), es un paso, un pasaje, un recorrido. Si la palabra experiencia tiene el ex de exterior, tiene también ese per que es un radical indoeuropeo para palabras que tienen que ver con travesía, con pasaje, con camino, con viaje. (...) Pero, al mismo tiempo, la experiencia supone también que algo pasa desde el acontecimiento hacia mí, que algo viene hacia mí, que algo me viene

o me adviene. Ese paso, además, es una aventura y, por tanto, tiene algo de incertidumbre, supone un riesgo, un peligro (91).

Pensar en experiencias educativas significativas por encima de las competencias, implica trabajar a partir del contexto real desde donde miro, con quienes tengo al lado, con la contingencia más allá de toda prescripción curricular. En el encuentro vivo con la diferencia todo límite se transforma en promesa. Cuando Jacques Derrida conceptualiza el término *différance* lo hace en su doble acepción de "distinto" y "diferido":

Diferir es temporizar, es recurrir, consciente o inconscientemente a la mediación temporal y temporizadora de un rodeo que suspende el cumplimiento o la satisfacción del deseo o de la voluntad; está temporización es también temporización y espaciamiento, hacerse tiempo del espacio y hacerse espacio del tiempo. El otro sentido de diferir es el más común y el más identificable: no ser idéntico, ser otro, discernible (1968:43 en Figueroa 2018:129).

El encuentro con los otros en nuestras aulas, sean éstas en contextos "formales" o "no formales", significa siempre ir hacia aquello que desestabiliza mi "yo", que se escapa de los moldes preestablecidos por la cultura de la homogeneidad y los estereotipos, abriendo una puerta hacia el futuro en donde sabemos todo será redefinido. Hablamos de "pedagogías de las diferencias" en palabras de Carlos Skliar para referirnos a ese "estar juntos" en "una tensión incesante entre identidades y diferencias, la pluralidad de formas de vida, la posibilidad de transformar ciertas existencias en otras y, lo más importante, el percibir que no hay destinos trazados de antemano" (2018: 76). Educar desde la diferencia requiere de una particular "hospitalidad" para dejar que algo pase, que algo irrumpa y desestabilice, para que ese otro me hable aún desde su inquietante silencio, para que la experiencia tenga lugar.

La hospitalidad acoge a la mesa, en casa, etc. a quien viene de fuera. En las prácticas y los relatos de numerosas culturas la hospitalidad es la acogida que se hace de la persona de fuera, es el conjunto

de gestos y de ritos del umbral, de la entrada, de la estancia y de la salida de un espacio habitado, conjunto que permite convertir el *hostis* en *hospes*, la hostilidad del enemigo en la hospitalidad de los anfitriones (...) Una oportunidad que se basa en gestos sencillos (subrayado por mi), en palabras y también silencios, con paciencias y respiraciones (CORNU, 2007, 63 en Skliar 2012).

El aula de teatro se nos presenta entonces como un doble reto: por un lado, el encuentro y la experiencia con la diferencia de los otros y, a la vez, la crisis permanente que genera el revelar los dispositivos culturales que funcionan como máquinas reproductoras o transformadoras de la mirada. Al fin y al cabo, las escenas educativas no son más que modos particulares de la teatralidad.

Algunas conclusiones

Más allá de las particularidades de cada contexto, la educación en el campo del arte, y particularmente del teatro, es el terreno propicio para promover miradas sensibles, críticas y transformadoras del mundo. Hablamos de la mirada como trabajo, una mirada que recorta, elige, desecha. Las aulas de teatro son escenarios en donde todos/as, estudiantes y docentes podemos darnos la oportunidad de cambiar nuestros modos de mirar. La Ley Nacional de Educación ha plasmado en letra este nuevo paradigma sobre la educación artística, aunque en el nivel superior universitario se vislumbran concepciones disímiles reflejadas en los planes de estudio, a veces muy alejadas de este enfoque. Para el caso de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Tucumán, donde la formación de profesores/as de Teatro para el nivel primario y secundario estuvo hasta el año 2020 adosada a la formación de actores/actrices, esto supuso una crisis tras advertir que la preparación técnica que organizaba el plan de estudio, como eje vertebral de ambas titulaciones, se alejaba de los horizontes previstos para los distintos campos de aplicación del sistema.

Como profesores de Técnica Vocal de primer año esta tensión nos permitió entender que la clave para darle coherencia a nuestras clases para ambas titulaciones, estaba en

pensar en términos de diferencias: asumir la diversidad de los grupos dándonos la posibilidad de la irrupción sorpresiva de lo otro, deteniendo el tiempo para habilitar una escucha verdadera sin la vorágine alienante de las competencias por lograr; mirar el mundo desde la provisoriedad del teatro para entender su devenir; deconstruir las técnicas actorales y los modelos que operan implícitamente. En este sentido, los saberes técnicos se enseñan junto con otros saberes que ponen en discusión los modelos teóricos que sostienen dichas técnicas, y sacan a la luz la multiplicidad de procedimientos que pueden implementarse por los equipos docentes para incorporar las diferencias propias de cada contexto.

Desde la gestión académica se impone la necesidad de revisar los planes de estudio universitarios para actualizarlos, pero también, desde el rol de educadores/as, existe el compromiso ético de asumir nuestras prácticas cotidianas en clave micropolítica, nuestras pequeñas intervenciones que resultan cruciales en la vida de quienes ingresan en nuestras aulas, más allá de los logros curriculares que por lo general se dan de modo mucho más lento.

Bibliografía

- Camilloni A. R. W. de (2013) "La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario" en Integración docente y extensión. Otra forma de enseñar y aprender. Gustavo Menéndez et al. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Dubatti, J. (2007) Filosofía del teatro I: convivio, experiencia y subjetividad. Buenos Aires: Atuel.
- Féral, J. (2003) Acerca de la teatralidad. Buenos Aires: Ed. Nueva generación. Buenos Aires,
- Féral, J. (2004) Teatro, teoría y práctica: más allá de las fronteras. Buenos Aires: Galerna.
- Figueroa, Jorge. Arte contemporáneo: de marcos y marcos. San Miguel de Tucumán: EDUNT, 2018.
- Larrosa, J. (2006) "Sobre la experiencia" en Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació, núm. 19, p. 87-112.
- Perrenoud, P., Carreras Barnés, J. (2008) El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria. Barcelona: Octaedro.

Skliar, Carlos (2018). *Pedagogías de las Diferencias*. Notas, fragmentos, incertidumbres. CABA: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.

Skliar, Carlos (2012). "Pedagogías de las diferencias". Fichas de cátedra. Diplomatura Superior. FLACSO Argentina.

Villegas, J. (2005) *Historia multicultural del teatro y las teatralidades en América Latina*. Buenos Aires: Galerna.

Documento: La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional. Resolución CFE N°: 111/10 ANEXO. Consejo Federal de Educación. Buenos Aires, 2010. Disponible en <https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/111-10-anexo.pdf>

SEBASTIÁN FERNÁNDEZ

Director, docente e investigador teatral, egresado de la Universidad Nacional de Tucumán con los títulos de Doctor en Humanidades (Área Artes Escénicas) y de Licenciado en Teatro y Profesor en Juegos Teatrales. Participa en el ámbito del teatro tucumano desde 1998, en diversas puestas como actor y como director. Últimamente desempeña el rol de Director Residente del espectáculo "Tina, el rumor de una Nación", perteneciente al Ente Autárquico Teatro Mercedes Sosa. Es Investigador categoría 3 según el Ministerio de Educación de la Nación y Co-director del proyecto "Teatralidades de la memoria" dirigido por la Dra. Rossana Nofal. Ha publicado artículos en revistas nacionales e internacionales, vinculando los estudios teatrales con los de memorias, principalmente referidos al teatro tucumano. Su último libro se titula *Artes escénicas y memorias. La violencia política en el teatro tucumano*, publicado por EDUNT. Actualmente se desempeña como Profesor Adjunto de las cátedras Técnica Vocal I en la Licenciatura en Teatro y Taller de Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas del Profesorado Universitario en Teatro de la Facultad de Artes (UNT). En docencia también se desempeña como Profesor de los espacios Teatro y Política Cultural del Profesorado en Artes Visuales (Nivel Superior) de la Escuela de Bellas Artes UNT. En la gestión pública fue Consejero Directivo de la Facultad de Artes, y en la gestión privada Presidente de la Fundación para el Desarrollo de las Artes Escénicas – FUNDAAE en Tucumán.

Romina Ponce

Docente, narradora, autora, y directora teatral.

Como docente teatral se desempeña en el campo de la educación especial, la formación actoral y la formación docente en el nivel superior universitario y no universitario.

Autora, co-directora y compositora de la obra de teatro musical infantojuvenil *Hilos de Azúcar*, Tucumán 2016.

Autora y co-directora de las obras de teatro-danza-documental *TRASCA*, Tucumán 2017-18 (participante del Festival Mundial Romerías de Mayo, Cuba 2018) y *FLAMA*, Santiago del Estero 2019 (con beca F.N.A., ganadora de la Fiesta Provincial del Teatro INT 2021).