

**EL ENTRENAMIENTO DEL ACTOR EN EL SIGLO XX.
FUNDAMENTOS ETIMOLÓGICOS, ONTOLÓGICOS,
CIENTÍFICOS Y PEDAGÓGICOS**

Marleny Carvajal Montoya

Universitat Autònoma de Barcelona
Facultad de Filosofía y Letras
Departamento de Filología Catalana
Doctorado en Artes Escénicas

El entrenamiento del actor en el siglo xx:
fundamentos etimológicos, ontológicos, científicos y pedagógicos

Tesis doctoral

Marleny Carvajal Montoya

Director: Dr. Lluís Masgrau Peya

Tutor: Dr. Carles Batlle Jordá

Barcelona, 2015

AGRADECIMIENTOS

A Jaume Melendres, que siempre estará en mi memoria como maestro y amigo, mi reconocimiento y gratitud.

A Lluís Masgrau, por su orientación, valiosos aportes y dedicación, que hicieron posible la culminación de este proyecto.

A mi hija Irene, que con su presencia y amor me dio el impulso y la confianza para continuar, a pesar de los tropiezos.

A mi familia y amigos, que durante años me acompañaron y apoyaron en este viaje.

A mis alumnos de los cursos de Actuación I, porque me han acompañado y confrontado, desde el «hacer-pensar en acción», en esta búsqueda de los fundamentos de la pedagogía actoral.

A la Universidad de Antioquia, Medellín, por el respaldo y apoyo institucional para la realización de mis estudios de doctorado.

El final es un nudo que contiene todos los hilos que hemos tejido y entrelazado durante el espectáculo; hilos que se unen, cambian de significado y de sentido. El verdadero final es lo que reencuentra su inicio, una experiencia rara donde las oposiciones se abrazan y las polaridades parecen convivir en la misma situación en un solo cuerpo, en una única acción.

Eugenio Barba: *La canoa de papel. Tratado de antropología teatral.*

La pedagogía actoral precisa del encuentro enriquecedor con el otro y con lo otro; con nuestro propio teatro, desde la dimensión transcultural presente en el incesante flujo de las tradiciones teatrales.

Una experiencia que implica dotar a nuestro tejido relacional de intensidad y pluralidad, para dar el salto –como diría Barba– desde hacer experiencias a tener experiencias.

La verdadera experiencia pedagógica nos permite no solo entender, analizar, desarrollar y transmitir una herencia, sino también aprender a construir caminos, para avivar y renovar las relaciones entre técnica, estética y ética.

Marleny Carvajal Montoya

ÍNDICE

Introducción (p. 11)

Marco teórico y metodológico (p. 14)

1. Objeto de estudio y enfoque (p. 14)
2. Hipótesis y preguntas de la investigación (p. 19)
3. Paradigmas (p. 24)
 - 3.1. Paradigma del conocimiento empírico-pragmático (p. 26)
 - 3.2. Paradigma del conocimiento complejo (p. 27)
4. Metodología (p. 29)
5. Referentes teóricos, disciplinares y conceptuales (p. 33)
 - 5.1. En relación con el campo del saber teatral (p. 33)
 - 5.1.1. Antropología teatral (p. 33)
 - 5.1.2. Filosofía del teatro (p. 37)
 - 5.2. En relación con campos de saber y disciplinas cercanas a nuestro objeto de estudio (p. 41)
 - 5.3. En relación con campos de saber y disciplinas menos cercanas a nuestro objeto de estudio (p. 41)
 - 5.3.1. Fundamentación científica (p. 43)
 - 5.4. En relación con los referentes conceptuales (p. 44)
 - 5.4.1. *Performance* teatral (p. 44)
 - 5.4.2. Micropolítica, subjetividad e individualidad (p. 45)
 - 5.4.3. Teatralidad (p. 48)
 - 5.4.4. Cuerpo-mente (p. 51)
 - 5.4.5. Entrenamiento (p. 53)
6. Estructura de la tesis (p. 54)

CAPÍTULO 1

El marco de fundamentación etimológica del concepto de «*training*» o «entrenamiento» del actor (p. 57)

- 1.1. Consideraciones preliminares sobre el concepto de *training*, o entrenamiento del actor (p. 57)
- 1.2. Fundamentación etimológica (p. 66)

CAPÍTULO 2

Fundamentos ontológicos del entrenamiento del actor (p. 77)

2.1. Definición de teatro (p. 79)

2.1.1. El teatro como acontecimiento triádico: convivio, poiesis y expectación (p. 81)

2.1.1.1. Convivio (p. 82)

2.1.1.2. Poiesis (p. 84)

2.2. Sobre la especificidad del teatro y del actor: la teatralidad (p. 87)

2.2.1. Condiciones generales y características específicas de la teatralidad (p. 91)

2.2.2. Diferencias entre la teatralidad del teatro y la teatralidad cotidiana-social (p. 94)

2.2.2.1. Acciones (p. 96)

2.2.2.2. Delimitación espaciotemporal (p. 96)

2.2.2.3. Estructura interna de la representación: actor-personaje, equipos y sistemas interactivos (p. 98)

2.2.2.3.1. Actor-personaje (p. 98)

2.2.2.3.2. Equipos y sistemas interactivos (p. 101)

2.2.2.4. Delimitación y definición del concepto de «teatralidad del teatro» (p. 105)

2.2.2.5. Modalidades de la teatralidad del teatro: afirmación del polo de la representación o del polo de la presentación (p. 112)

2.3. Ontología de la pedagogía actoral (p. 117)

2.3.1. Definición de la pedagogía actoral (p. 117)

2.3.2. Delimitación de los niveles de la pedagogía actoral (p. 119)

2.3.3. Estructura interna de la pedagogía actoral (p. 121)

2.3.4. Especificidad de la pedagogía actoral (p. 124)

CAPÍTULO 3

Bases científicas del entrenamiento del actor (p. 131)

3.1. Bases científicas del entrenamiento del actor (p. 139)

3.2. Enfoques de la naturaleza del cuerpo-mente (materia-conciencia) (p. 142)

- 3.3. Orden dinámico (p. 154)
 - 3.3.1. Orden implicado y orden explicado (p. 158)
- 3.4. Sistemas complejos (p. 163)
- 3.5. Dinámica del movimiento (p. 167)
 - 3.5.1. Principio de dinamismo (p. 171)
 - 3.5.2. Ritmo y asimetría (p. 173)
- 3.6. Unidad/dualidad, cuerpo/mente y orden implicado totalidad materia-conciencia (p. 178)
- 3.7. Características y condiciones de la organización y estructura de interrelación (bios) del sistema cuerpo/mente cotidiano, en el sistema complejo de totalidad/unidad cuerpo/mente del actor (p. 186)
 - 3.7.1. Nivel fisiológico: modo de funcionamiento del sistema cuerpo-mente (p. 187)
 - 3.7.1.1. Capacidad de adaptación: flexibilidad y plasticidad (p. 188)
 - 3.7.1.2. Capacidad de adaptación tónica (p. 193)
 - 3.7.1.3. Capacidad de adaptación y remodelación del cerebro: plasticidad (p. 195)
 - 3.7.2. Nivel psíquico y social. Capacidad de observación interna y externa: sensibilidad propioceptiva (sentido kinestésico) y sensibilidad exteroceptiva (p. 199)
 - 3.7.2.1. Disposición (inteligencia) intrapersonal (p. 202)
 - 3.7.2.2. Disposición (inteligencia) interpersonal (p. 205)
 - 3.7.3. Mecanismos de interacción: capacidades de inhibición y excitabilidad nerviosa (p. 207)
 - 3.7.3.1. Capacidad de inhibición y autocontrol (p. 207)
- 3.8. Sistema de unidad/dualidad, cuerpo/mente en el entrenamiento del actor (p. 212)

CAPÍTULO 4

Conclusiones: hacia una perspectiva pragmática del entrenamiento del actor (fundamentos pedagógicos) (p. 219)

- 4.1. Entrenamiento actoral: la innovación pedagógica del siglo xx en el teatro occidental (p. 219)
- 4.2. Teorización general sobre el entrenamiento del actor (p. 226)
 - 4.2.1. Entrenamiento del actor: delimitación y uso del término (p. 227)
 - 4.2.2. Entrenamiento del actor: definición del concepto (p. 227)

- 4.2.3. Entrenamiento del actor: su propósito o función (p. 231)
- 4.3. Teorización sobre algunos fundamentos pedagógicos (pragmáticos): principios técnicos y pedagógicos del entrenamiento del actor (p. 233)
 - 4.3.1. Nivel de los fundamentos pedagógicos (p. 234)
 - 4.3.1.1. Ley de los contrarios por la vía de la negación-inhibición (p. 237)
 - 4.3.1.2. Ley de los contrarios por la vía de la oposición paradójica (p. 240)
 - 4.3.1.3. Presencia de la *ley de los contrarios* en sus dos vías, en el campo de la técnica de la actuación (nivel pre-expresivo y principios escénicos) planteados por la antropología teatral (p. 241)
 - 4.3.2. Principios técnicos del entrenamiento del actor (p. 244)
 - 4.3.2.1. Principio técnico de adaptación (p. 245)
 - 4.3.2.2. Principio técnico de especificidad (p. 247)
 - 4.3.2.3. Principio de individualidad (p. 251)
 - 4.3.2.4. Principio de recuperación (p. 253)
 - 4.3.3. Principios pedagógicos del entrenamiento del actor (p. 254)
 - 4.3.3.1. Teoría del orden dinámico, como base de los tres principios pedagógicos (p. 256)
 - 4.3.3.2. Principio pedagógico de unidad (p. 263)
 - 4.3.3.3. Principio pedagógico de totalidad (p. 268)
 - 4.3.3.4. Principio pedagógico de acción/tensión (p. 274)
 - 4.3.3.5. Condiciones de la acción en el principio pedagógico de acción/tensión (p. 277)
 - 4.3.3.5.1. La acción debe estar estructurada por la partitura (p. 277)
 - 4.3.3.5.2. Características de la partitura (p. 278)
 - 4.3.3.5.3. Relaciones de la partitura (principio pedagógico de acción/tensión) con los principios escénicos (p. 282)

Bibliografía (p. 286)

INTRODUCCIÓN

La investigación adelantada en esta tesis surge de mi interés por el estudio de la pedagogía actoral, que me ha acompañado durante más de veinticinco años como docente universitaria, en los programas de formación de actores de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Siendo consciente de la amplitud y complejidad de mi objeto de estudio, decidí iniciar la investigación de la mano del maestro Jaime Melendres, quien dirigió mi tesina o trabajo final del Máster: *Aproximaciones al concepto de training o entrenamiento del actor en el siglo xx*. Con él entendí que era necesario acotar la parcela de conocimiento y precisar el enfoque de la investigación.

En este sentido, decidimos delimitar el campo de estudio a la pedagogía actoral del siglo xx, por cuanto es a principios de este siglo que se produce la investigación práctica de una serie de pioneros –como Stanislavski, Meyerhold, Copeau–, que rompen con unos métodos de formación teatral muy incipientes y esquemáticos. Se produce en este siglo un cambio de paradigma que permite un desarrollo muy potente de la pedagogía actoral, en el cual el *training* o entrenamiento del actor es uno de los elementos que marcan este cambio de paradigma en la concepción de la formación actoral.

Por ello, decidimos abordar la investigación desde la perspectiva de analizar el concepto de *training* o entrenamiento del actor, con el propósito de analizar los aspectos implícitos en este cambio de paradigma.

Ese primer trabajo me hizo vislumbrar la necesidad de establecer un enfoque que permitiera abordar los fundamentos de la pedagogía actoral desarrollados por los grandes maestros del siglo xx. Pero cuando inscribí mi proyecto de tesis doctoral bajo la dirección del maestro Jaime Melendres, este planteamiento era apenas una intuición, que orientaba de forma incipiente mi investigación.

Al principio me sumergí en la indagación del corpus pedagógico de los grandes maestros del siglo xx, y en la lectura y análisis de aquellos estudios teóricos sobre el arte de la actuación que me parecieron útiles y relevantes para mi

investigación.–Además amplíé mi radio de acción con el estudio de la expresión corporal, la danza y algunas técnicas corporales colindantes con la actuación –y que a menudo aparecen aplicadas en la formación del actor–, como la técnica Alexander, la eutonía, el método Feldenkrais, el tai-chi, la acrobacia o el deporte.

Complementé las bases de mi investigación con la búsqueda de un enfoque holístico, que me llevaría a dialogar con disciplinas como la psicología, la antropología, la física y la neurociencia.

En el año 2009, y con el trabajo bastante avanzado, se produjo el lamentable fallecimiento del maestro Melendres. En 2010, el doctor Lluís Masgrau asumió la dirección de mi tesis.–Con él comprendí más claramente lo que al principio apenas era una intuición: la importancia de individuar fundamentos recurrentes en la pedagogía actoral de los grandes maestros, y la necesidad de aplicar una perspectiva y una metodología que permitieran avanzar al menos un poco en esa dirección. A los marcos conceptuales que ya estaba aplicando en mi investigación, el doctor Masgrau añadió otros que la enriquecieron, abriendo nuevas posibilidades. Sin embargo, decidimos no replantear toda la tesis y respetar buena parte del trabajo realizado, añadiendo líneas y aspectos que marcan claras posibilidades de desarrollo, de cara a futuras investigaciones.

El conjunto de disciplinas de estudio, información, materiales y aspectos a considerar era cada vez más amplio, complejo e interesante. Esta complejidad ofrecía muchas posibilidades de abordar la pedagogía actoral desde una perspectiva poco explorada: la de transcender el estudio de las didácticas específicas de cada *training* para articular un discurso sobre algunos fundamentos recurrentes en la pedagogía de los grandes maestros actorales. Al mismo tiempo, el hecho de que esta perspectiva estuviera todavía poco explorada creaba la dificultad de no tener referentes precisos que la materializaran, o paradigmas conceptuales específicamente pensados para llevarla a cabo. Se generaba así el reto de tener que importar herramientas conceptuales de otros ámbitos y buscar la manera de aplicarlos al estudio de la pedagogía actoral.

Hoy, con la entrega de esta tesis, llego a uno de los puertos por los que me ha llevado este viaje; pero no es el último, es apenas el puerto desde el cual –

tomando un leve respiro y con fuerzas renovadas– continuaré la búsqueda, con la convicción de que las respuestas no son más que nuevas y vigentes preguntas sobre ese universo apasionante de la pedagogía actoral y el arte del actor.

Marco teórico y metodológico

1. Objeto de estudio y enfoque

La mayoría de estudios sobre la pedagogía actoral aplican una visión focalizada en las especificidades de cada *training*. En este sentido, la pedagogía actoral tiende a ser estudiada en forma de bloques o estructuras aisladas, lo cual ha generado una información valiosa para comprender las didácticas propias de cada uno de los *trainings*. De esta manera, resaltamos la existencia de estudios sobre la pedagogía actoral desde la perspectiva de las didácticas (*trainings* de cada maestro), y de los estudios que abordan esos *trainings* con una perspectiva histórica.

Como ejemplos de estudios que abordan –tanto desde el punto de vista histórico como conceptual– las diversas técnicas y metodologías didácticas de los más importantes e innovadores creadores y pedagogos del siglo XX, podemos citar, entre otros, los siguientes: *El actor en el siglo XX. Evolución de la técnica, problema ético*, de Odette Aslan (1979), en el cual aborda en cada capítulo el *training* de los más importantes maestros del siglo XX, como Stanislavski, Meyerhold, etc. Otro ejemplo es el libro *Twentieth century actor training*, editado por Alison Hodge (2000), estructurado en capítulos monográficos para cada maestro, a cargo de un especialista en el tema.

El libro de Josette Féral (2003), *L'école du jeu. Former ou transmettre... les chemins de l'enseignement théâtral*, en el cual se plantea una reflexión sobre los procesos de formación del actor, distinguiendo tres caminos principales: la formación en escuelas institucionalizadas, reconocidas en el medio como instituciones de formación de actores profesionales: conservatorios, escuelas nacionales, academias. La formación en escuelas independientes (Laban, Jacques Lecoq, etc.), que pretenden ofrecer a los actores una formación diferente y más específica, y finalmente está el aprendizaje que se da al interior de una compañía o siguiendo a un maestro experto (Barba, Brook, Mnouchkine, Suzuki, etc.) con los cuales el saber específico se transmite por infusión y sedimentación más que por el seguimiento de un programa estricto de aprendizaje. Las reflexiones apuntan

precisamente a indagar sobre el aporte que cada una de estas formaciones o caminos ofrece a la formación del actor, a los puentes posibles entre una y otra experiencias de formación, a las formas de teatro que se aprenden y los medios para detectar el talento y ayudar a su desarrollo. Así como a la reflexión sobre la manera en que estos tres tipos de formaciones o caminos abordan la sociedad y el teatro del mañana. El libro *L'école dû jeu...* es un desarrollo de las contribuciones que se han hecho alrededor del tema, una recopilación del discurso de unos cincuenta pedagogos del teatro, quienes se encontraron en el coloquio: «Formar o transmitir: ¿el arte del actor se enseña?», realizado en París en 2001.

Y por último, reseñamos el libro: *El arte del actor en el siglo xx. Un recorrido teórico y práctico por las vanguardias*, de Borja Ruiz (2008), el cual aborda, por un lado, la técnica actoral de los más importantes reformadores del arte de la actuación en el siglo xx, y, por otro, su biografía artística, que sirve para situar cada técnica dentro de un contexto histórico y artístico concreto. En sus doce capítulos aborda desde Stanislavski –como el más importante exponente de la renovación teatral del siglo xx, pues fue el primero en tratar de sistematizar el arte del actor (ordenar en un método los pasos que debía seguir el actor para ser competente y eficaz en la práctica de su oficio)–, pasando por dos de sus discípulos como son Meyerhold y Michael Chejov, con la revisión de sus aportes y nuevas vías didácticas. Continuando con las derivaciones norteamericanas del método de Stanislavski, como son las de Strasberg, Aider y Meisner. Luego aborda los exponentes de la denominada tradición francesa del teatro del cuerpo: Copeau, con su énfasis en el cuerpo como eje de la expresión dramática; Decroux, quien desarrolló una disciplina artística que exploró el cuerpo del actor como materia escénica creativa. Y Lecoq, quien dedicara su vida a la pedagogía. Su escuela es un referente importante de la pedagogía teatral de la segunda mitad del siglo xx: pedagogía fundamentada en la investigación sobre las bases corporales de la creación escénica. Sin dejar de pasar en este recorrido a Brecht, Artaud y Brook, quienes aunque en sentido estricto no realizaron investigaciones de carácter sistémico sobre el actor, sí fueron importantes en la renovación del arte del actor por sus innovadoras concepciones escénicas. En este orden de estudios sobre los principales renovadores del arte del actor del siglo

xx, aborda en el capítulo ix a Grotowski, con su búsqueda basada en el entrenamiento como investigación y como posibilidad de abrir las capacidades integrales del individuo a través de las herramientas que ofrece la actuación, sin que ello implique necesariamente la creación de personajes. En el capítulo x, aborda a Eugenio Barba y su proyecto de antropología teatral. Su teoría y práctica constituye uno de los legados más importantes sobre el arte del actor: pensamiento en acción en el cual se integran los aspectos teóricos, prácticos y éticos. Finalmente, en este recorrido aborda, en el capítulo xi a Augusto Boal y su teatro del oprimido, concluyendo con el capítulo xii, en el cual se abordan algunos de los exponentes de la intersección entre el siglo xx y el xxi: Anne Bogart y Rober Lepage, entre otros, dejando la apertura para futuros estudios.

Si bien reconocemos los aportes de este tipo de estudios, nos planteamos abordar el estudio de la pedagogía actoral desde la perspectiva de los fundamentos del entrenamiento del actor y no solo desde la perspectiva del estudio de las didácticas, o entrenamiento específico de cada maestro. Perspectiva que nos ofrece una vía para responder a las preguntas sobre *cómo construir* y no solo *cómo aprender* pedagogía.

En este sentido, nos proponemos como objetivo general caracterizar la pedagogía actoral como objeto de estudio que abarca dos campos de indagación: el de las didácticas y el de los fundamentos.

Si bien creemos que en relación con el arte del actor no se puede pretender establecer una verdad única y universal, ni establecer modelos definitivos sobre la enseñanza y el aprendizaje –pues esto sería lo más contrario a la naturaleza del arte–, sí creemos que avanzar en la reflexión teórica sobre los fundamentos del entrenamiento del actor nos permite, entre otras cosas, el establecimiento de un lenguaje común disciplinar¹, con sus técnicas, métodos, terminología, etc. Pues, por

¹ «... Todo experto usa unos vocablos y unos conceptos que le brindan la oportunidad de crear sus propios esquemas de trabajo y sus propios programas de actuación. El quid no son los vocablos sino las funciones que se activan cuando se opera con conceptos e ideas claras. Un experto es aquel que domina los matices del lenguaje que utiliza para conseguir lo que se propone en su ejercicio profesional. Un erudito es aquel que conoce los matices del lenguaje pero no acierta a utilizarlos como herramientas de trabajo para la consecución de sus propósitos en el ejercicio profesional. El experto convence, el erudito distrae» (Prieto Zamora).

ejemplo, ¿podemos estar seguros los profesionales del teatro de hablar de lo mismo al referirnos a términos como entrenamiento, *training*, ejercicios, etc.?

En las distintas y divergentes definiciones y usos que le son asignados, por ejemplo, al término «*training*» encontramos un claro ejemplo de la falta de acuerdos básicos. Así, mientras para algunos el *training* es una filosofía, otros lo entienden como un proceso, un método o una técnica, y hay quienes lo entienden como el calentamiento o una secuencia de ejercicios.

Pensar entonces la pedagogía actoral de manera global, transversal, como un camino para «aprender a construir pedagogía», nos llevó por el terreno complejo y arriesgado de plantearnos, a modo de hipótesis, la existencia de algunos fundamentos del entrenamiento del actor. Con la conciencia de que el campo de estudio sobre los fundamentos del entrenamiento puede ser muy amplio, abordamos este estudio desde cuatro perspectivas: etimológica, ontológica, científica y pedagógica. Todo ello con la convicción de que podríamos aportar un granito de arena para que la pedagogía actoral sea pensada desde la perspectiva de los fundamentos del entrenamiento, y con ello avanzar en la comprensión de las claves que fundamentan la pedagogía de los grandes constructores del siglo xx, más allá de sus técnicas y estéticas.

De manera específica, nos proponemos, por un lado, rastrear, analizar y sintetizar algunos de los fundamentos del entrenamiento del actor presentes en las prácticas pedagógicas teatrales más significativas del siglo xx. Y por el otro, desarrollar una reflexión teórica alrededor de los fundamentos del entrenamiento del actor en el siglo xx, como aporte para la estructuración de una teoría general de la pedagogía actoral como vía para «aprender a construir pedagogía».

Creemos que la pertinencia y relevancia del objeto de estudio está precisamente en el enfoque transversal de la pedagogía actoral. Especialmente si tenemos en cuenta que en el campo de la pedagogía actoral –en particular desde la perspectiva de los estudios transversales del corpus pedagógico de los grandes creadores de pedagogía del siglo xx, o de los fundamentos o bases comunes del entrenamiento del actor– no podemos plantear el mismo avance que se presenta en el campo de la creación escénica o en el de la formación de actores. Hoy existe

un importante avance en la estructuración de una teoría y fundamentación del arte de la actuación, traída de la mano de maestros y creadores, quienes desde la práctica misma han aportado para el establecimiento de los principios del arte de la actuación. Y en el campo de la formación de actores existen diversos caminos, que se concretan en la multiplicidad de escuelas de teatro (institucionales e independientes), en las diversas opciones de formación siguiendo a un maestro, o de las prácticas en compañías o grupos, pero no sucede lo mismo en el campo de la pedagogía actoral.

Esta investigación, además de aportar a la consolidación de un lenguaje disciplinar propio, factor importante para la investigación, la formación y la creación teatral, busca avanzar en la reflexión teórica sobre los fundamentos de la pedagogía actoral, que trascienda las técnicas y las estéticas de los grandes constructores de pedagogía del siglo xx, teniendo como punto de partida el concepto mismo de *training* o entrenamiento, por cuanto es el elemento recurrente o transversal de la pedagogía de estos maestros, quienes concibieron sus procesos pedagógicos precisamente desde esos términos. No en vano podemos afirmar que el concepto de entrenamiento o *training*, tanto en la teoría como en la práctica, determina el salto cualitativo del trabajo del actor, así como las más importantes innovaciones en el arte de la actuación en el siglo xx: el reconocimiento de la importancia y obligación del entrenamiento y los ensayos para la formación del actor; la necesidad de dedicar tiempo a la preparación, investigación y creación escénicas, independientemente de la inmediata producción y presentación ante los espectadores.

Esta investigación es una apuesta por el avance en el estudio transversal de los fundamentos de la tradición pedagógica occidental del siglo xx, pues muy seguramente investigaciones posteriores permitirán no solo validar o reformular los fundamentos que a modo de hipótesis planteamos en este estudio, sino que podrían llegar al planteamiento de nuevos fundamentos. Y, como lo hemos planteado, abrir el camino para avanzar en el estudio transversal del corpus pedagógico de los grandes maestros o reformadores del teatro occidental del siglo xx. En este sentido, aportar elementos para futuros planteamientos de propuestas teóricas y prácticas sobre el entrenamiento del actor, en tanto posibilidad de «construir pedagogía» en

el contexto de la formación universitaria, y de manera puntual para la formación del actor en Colombia.

2. Hipótesis y preguntas de la investigación

Nos planteamos, a modo de hipótesis, la posibilidad de establecer la existencia de algunos fundamentos del entrenamiento del actor –los cuales son independientes de las técnicas y las estéticas– como base para el estudio y comprensión de la pedagogía actoral en el sentido de construcción de pedagogía.

De alguna manera, la hipótesis sobre los fundamentos del entrenamiento del actor está en la dirección de preguntarnos sobre la existencia por los «principios pedagógicos», de manera similar a lo planteado por Eugenio Barba como principios técnicos de la actuación, principios pre-expresivos.

No obstante, al respecto es necesario considerar la estrecha relación entre los tipos de entrenamiento y de *performance* teatral. Relación que está determinada por los diferentes modos de modelar o codificar el comportamiento cotidiano del individuo en su comportamiento escénico (técnica) y en sus procesos de singularización (subjetividad-creación). En este sentido, si consideramos que el actor debe centrar su trabajo en lograr la eficacia en la realización escénica de la idea creadora y en el contacto con el público; y que para ello debe eliminar los obstáculos y resistencias (físicas, emocionales, mentales) que bloquean su proceso creador. Dilatar al máximo sus posibilidades expresivas, tanto corporales como vocales. También debe moldear su comportamiento cotidiano o adquirir un nuevo comportamiento codificado (comportamiento escénico). Entonces, en los procesos pedagógicos implícitos en el entrenamiento, no se pueden abordar estas tareas de manera general e independiente de los «modos» de modelar o de codificar el comportamiento cotidiano del individuo en su comportamiento escénico, de los tipos de *performance* escénica y de las particularidades personales del actor.

Por ello planteamos que, en la base de todo proceso pedagógico eficaz, se debe considerar la relación entre el tipo de entrenamiento, los sujetos –actores–, la *performance* teatral y la base común escénica. Pues, como plantea Barba (2009: 15), el trabajo actoral es el resultado de fusionar la personalidad del actor (nivel

individual), la particularidad de las tradiciones y el contexto histórico-cultural del actor. Particularidad que es común a los actores que pertenecen a un mismo tipo de *performance* escénico (nivel contextual); y a la utilización del cuerpo-mente según técnicas corporales extracotidianas, que se fundamentan en principios que son comunes a todos los actores y *performances* de todos los tiempos y culturas (nivel universal, «biológico», del teatro, común y constante).

En el entrenamiento, es decir, en el campo del abordaje pedagógico del trabajo actoral, estos tres niveles de organización –que están presentes como un todo en el espectáculo– deben separarse, en una especie de situación analítica estratégica que permita, de manera más eficaz, la incorporación, bien sea por un proceso de modelación o por uno de codificación, de la «segunda naturaleza» del actor, es decir, de un nuevo comportamiento: el escénico. A nivel de este mismo proceso pedagógico, otro aspecto fundamental es el de cómo operan simultáneamente en el aprendizaje estos tres niveles de organización del trabajo actoral.

Planteamos, entonces, que el entrenamiento actoral estará entonces determinado, en una primera instancia, por los tipos de *performance* y los modos de modelar o codificar el comportamiento cotidiano del individuo en su comportamiento escénico.

En relación con los tipos de *performance* y los modos de modelar o codificar el comportamiento escénico, observamos dos grandes grupos:

- La *performance* teatral con un fuerte referencial estilístico (ejemplos: el mimo y el teatro tradicional de Oriente) está relacionada con el proceso de codificar el comportamiento. En este tipo de *performance* se requiere un entrenamiento que busca que el actor adquiera un nuevo comportamiento (organización de su corporalidad y vocalidad) altamente codificado, para responder a los requerimientos del modelo de actuación. En el caso de este tipo de *performance* teatral, los entrenamientos están más claramente definidos en relación con las técnicas corporales aplicadas para lograr la incorporación del estilo de actuación deseado.

- La *performance* teatral que abandona la reproducción de estilos de actuación y que requiere de un entrenamiento que busca modelar el comportamiento natural y cotidiano del individuo en su comportamiento escénico extracotidiano, con evidencias y subtextos sociales, donde se busca la expresión personal (Stanislavski, Grotowski, etc.). Es decir, el enfoque que busca la formación de un actor no codificado.

Si bien en ambos tipos de *performance* el tercer nivel de organización del trabajo actoral (nivel biológico) es común en sus principios, es decir, en el denominado nivel de pre-expresividad (Barba, 2009). La diferencia sustancial en el entrenamiento, según los dos tipos de *performance*, está en el énfasis de los niveles individuales y contextuales del entrenamiento del actor presentes en la *performance* que abandona la reproducción de los estilos de actuación altamente codificados. En este caso se abandona el objetivo de la reproducción de los estilos de actuación, y la formación de los actores se asume como un proceso que apunta a la búsqueda e incorporación del saber y las reglas del comportamiento actoral, que son comunes en la tradición teatral y en sus modelos. Un saber que es materializado de manera específica en cada tradición y modelo, lo que implica el reconocimiento del segundo nivel que debe operar en el aprendizaje, es decir, el relacionado con el contexto. Nivel en el cual se privilegia el carácter micropolítico, contextual y efímero de la *performance* teatral, y que requiere por lo tanto de un entrenamiento que hace énfasis en las implicaciones subjetivas y en la contingencia sociocultural de los actores.

En este sentido se busca, tal y como lo plantea Davini (2007), una eficacia pragmática que excede la práctica de la técnica, sin un diagnóstico y reconocimiento de las particularidades de los cuerpos que la pondrán en práctica. Con lo cual se busca propiciar que emerjan nuevas formas de corporalidad y vocalidad, diferentes a lo que se busca en el entrenamiento del actor para la *performance* teatral que reproduce estilos de actuación altamente codificados, o para la *performance* que responde a los parámetros del mercado o a los condicionantes de la cultura hegemónica.

Consideramos que en el entrenamiento, como principal campo de abordaje pedagógico del trabajo del actor, se debe hacer énfasis en las implicaciones subjetivas y en la contingencia sociocultural de los actores, privilegiando el carácter micropolítico, contextual y efímero de la *performance* teatral, como una opción no solo necesaria sino importante para avanzar en procesos pedagógicos y de creación teatral que sean cada vez más eficientes e incluyentes de la diversidad cultural (prácticas que reflejen las relaciones entre las diversas tradiciones y escuelas y la compleja diversidad sociocultural).

El objeto de estudio de esta investigación será abordado en el marco conceptual del tipo de *performance* que no reproduce estilos de actuación altamente codificados y que requiere de un entrenamiento que busca modelar el comportamiento cotidiano del individuo en un comportamiento escénico extracotidiano, con evidencias y subtextos sociales donde se busca la expresión personal.

En la investigación abordamos cuatro preguntas fundamentales, las cuales, desde nuestro punto de vista de la pedagogía actoral, guardan correspondencia con lo planteado por Barba como los tres niveles que definen la particularidad del trabajo del actor: universal (bios del teatro), contextual e individual.

1. ¿Podemos individualizar y estructurar la pedagogía actoral en dos niveles autónomos y a la vez interdependientes, como son el nivel de los fundamentos pedagógicos y el nivel de las didácticas específicas, a partir del estudio del entrenamiento del actor en el siglo XX?
2. ¿Podemos identificar y establecer una base común –recurrente, transversal– que subyace en la gran variedad de didácticas y *trainings*, (nivel de los fundamentos), que se rige, al igual que el nivel pre-expresivo, por unas lógicas y principios independientes del género performativo, de las tradiciones teatrales y de la personalidad individual del actor? ¿Desde este nivel la pedagogía actoral puede concebirse como una vía para «aprender a construir pedagogía»?
3. ¿Podemos identificar y establecer el nivel de las didácticas específicas, como el campo de estudio de los diversos y particulares *trainings* de cada maestro; el

cual se rige, al igual que el nivel expresivo, por las técnicas y convenciones del universo teatral referencial, por las particularidades de la *performance* escénica, y por los procesos de personalización de la técnica, es decir, la manifestación personalizada de su individualidad? ¿Desde este nivel, la pedagogía actoral puede concebirse como una vía para «aprender a aprender pedagogía»?

4. ¿Cómo operan en el proceso pedagógico estos dos niveles?

Como lo hemos planteado, observamos una relación entre estas preguntas y los tres niveles que definen la particularidad del trabajo del actor planteados por Barba: universal (bios del teatro), contextual e individual.

• Nivel universal (bios del teatro)

La pregunta por el nivel de los fundamentos pedagógicos está relacionada con este nivel, en particular con la relación entre los fundamentos –principios– del entrenamiento del actor y los principios técnicos de la actuación –principios pre-expresivos– planteados por la antropología teatral. En este sentido, la posibilidad de plantear la existencia de algunos fundamentos del entrenamiento del actor, los cuales son independientes del tipo de *performance* teatral, de las técnicas y las estéticas. Por lo tanto, puedan llegar a determinar procesos de aprendizajes generales y universales para todos los sujetos actores de la *performance*.

Esta pregunta, clave en nuestra investigación, supone una mirada de la pedagogía actoral desde una perspectiva global, alejada del enfoque de la pedagogía como bloques aislados, es decir, desde los ejercicios y *trainings* concretos propuesto por cada maestro. La pregunta de fondo es cómo aprender a construir pedagogía, más allá de la pregunta por cómo aprender pedagogía.

• Niveles contextual e individual del trabajo del actor

La pregunta por el nivel de las didácticas específicas está relaciona con estos dos niveles. Por un lado nos refiere la necesidad de preguntarnos por las didácticas específicas y su relación con las técnicas y convenciones del universo teatral referencial, así como con el universo de la *performance* teatral. Y por otro lado nos

lleva a la pregunta por los procesos de personalización de la técnica, los cuales – es importante observar– no son el punto de partida sino el punto de llegada del proceso pedagógico.

En esta dirección, la reflexión nos lleva a varias preguntas: ¿Puede el entrenamiento actoral realizarse independientemente del tipo de *performance* teatral y de los sujetos-actores de la *performance*? ¿La *performance* teatral que no reproduce estilos de actuación altamente codificados exige de un entrenamiento actoral específico, de acuerdo con la contingencia sociocultural de los actores? Es decir, hasta dónde es necesario y conveniente aplicar métodos de entrenamiento muy específicos, por ejemplo, para el actor colombiano, catalán o inglés.

La pregunta de fondo –en relación con el nivel de las didácticas específicas– está referida por un lado a la pedagogía como vía para «aprender pedagogía», y por el otro a las relaciones que en el proceso pedagógico se establecen entre el nivel de los fundamentos y el nivel de las didácticas específicas, pues son niveles que operan superpuestos en la realidad de los *trainings*. El nivel de los fundamentos pedagógicos es un nivel abstracto, que se materializa solo a través de las didácticas y *trainings* concretos, y la eficacia del nivel de las didácticas específicas depende directamente del nivel de los fundamentos.

3. Paradigmas

Para abordar los paradigmas que sustentan nuestro objeto de estudio, es importante abordar, en primera instancia, el referente ontológico, es decir, la naturaleza específica del conocimiento teatral del cual partimos.

En los siglos xx y xxi se presenta un cambio sustancial en la consideración de la naturaleza del teatro: pasa de ser un fenómeno eminentemente literario a uno esencialmente performativo. El texto literario –dramático– pasa a ser un componente más de la totalidad del teatro, con lo cual el teatro se enriquece como objeto de estudio y se abren los análisis y preguntas hacia otros aspectos de su esencia escénica, como son: cuerpo, voz, movimiento, plástica escénica, etc. Con este cambio se abre un nuevo y complejo campo de exploración, investigación y

creación escénica, en el cual el actor es el centro del evento performativo desde y al cual confluyen los demás elementos escénicos.

El carácter performativo del teatro, y en particular la revaloración del actor como núcleo central, deja entrever de manera más clara la existencia de dos campos de investigación: por un lado, el relacionado con el estudio de los espectáculos, y por otro el estudio de los procesos, es decir, de las estrategias y procedimientos pedagógicos implicados en la formación del actor y en la producción especular. Si bien en relación con el primer campo existe un desarrollo teórico y práctico importante –fundamentado en diversos paradigmas, conceptualizaciones, sistematización de los productos y sus técnicas, etc.–, no podemos plantear lo mismo en relación con el campo de la pedagogía actoral, es decir, en el nivel de los procesos.

De otro lado el teatro, en tanto producción especular, se sitúa entre dos paradigmas: el del teatro moderno, más relacionado con las nociones de representación, y el del teatro posmoderno, más relacionado con las nociones de presentación. Los paradigmas implícitos en las teorías del teatro moderno y el posmoderno, que pueden servir de fundamento para el estudio y la profundización sobre los *resultados*, es decir, sobre los espectáculos-productos de carácter performativo, no son pertinentes para el estudio de los *procesos* de creación del espectáculo y de la preparación del actor. La pedagogía actoral, así como los mecanismos implícitos en los procesos de creación de un espectáculo, requieren de un sustento teórico diferente al que sustenta al teatro como producto.

¿Cuáles son entonces los paradigmas sobre los que podemos sustentar la pedagogía actoral? Y, de manera puntual, ¿cuáles son los referentes teóricos que sustentan algunos de los fundamentos del entrenamiento del actor, en tanto proceso pedagógico vinculado a las investigaciones de los maestros constructores de pedagogía del siglo xx?

Como respuesta a estos interrogantes, nos planteamos la estructuración de nuestro objeto de estudio y su marco teórico a partir del paradigma del conocimiento empírico-pragmático, y del llamado paradigma de complejidad.

3.1. Paradigma del conocimiento empírico-pragmático

En primer lugar partimos del paradigma del conocimiento empírico, por cuanto consideramos que es precisamente desde esa categoría que se producen las grandes aportaciones de los maestros constructores de pedagogía del siglo xx. Sus más importantes avances surgen de un trabajo práctico (prueba/error), y sus estrategias pedagógicas están basadas en una praxis que les permite identificar qué necesitan para lograr sus objetivos pedagógicos y escénicos.

Maestros que, partiendo del conocimiento empírico-pragmático – fundamentado en una praxis que va más allá de buscar las explicaciones científico-teóricas sobre el qué, el por qué y el cómo del hacer teatral–, centraron su trabajo en las explicaciones pragmáticas sobre cómo proceder en el hacer teatral. Es decir, que sus trabajos de investigación artística y pedagógica tienen la base en fundamentos pragmáticos que les permite saber e identificar –desde su praxis escénica– lo que tienen que hacer, y cómo hacerlo, para lograr que suceda el hecho o fenómeno escénico y pedagógico.

La clave de su pedagogía está en los fundamentos pragmáticos, a diferencia de los fundamentos científicos o teóricos que explican el fenómeno, el hecho, pero no explican cómo proceder para que sucedan estos. Aunque de manera consciente o intuitiva los maestros parten de diversas teorías y fundamentos científicos, lo fundamental de su trabajo y aportes está en la *categoría pragmática*: saben lo que tienen que hacer aun antes de encontrar las explicaciones y el porqué de lo que hacen.

Es decir, que en tanto se asume el teatro desde el punto de vista del proceso y no del resultado o espectáculo, lo importante no está en buscar el por qué o la explicación (leyes científicas) de los procesos, sino en buscar los fundamentos, llámense principios, estrategias, procedimientos prácticos más eficaces, o leyes pragmáticas.

Desde una perspectiva empírica, la pedagogía actoral centra su objeto de estudio en la transmisión del conocimiento que surge como resultado de la experiencia práctica de maestros (artistas-pedagogos) y actores: procesos y procedimientos operativos eficaces.

El teatro contiene en sí la producción especular y experimental y la teoría entendida como el pensar en acción sobre esa producción, es decir, el teatro como proceso. El conocimiento teórico de la elaboración de un espectáculo y la posibilidad de observar y seguir ese proceso desde el comienzo al final, está en la base del trabajo del ISTA (laboratorio de teorías teatrales, trabajo de la práctica y la teoría desde las perspectivas de la antropología teatral y la semiótica del teatro (Toro, 1999: 18-19).

3.2. Paradigma del pensamiento complejo

Por otro lado, nos apoyamos en el paradigma del pensamiento complejo, o paradigma de la complejidad², no sin antes hacer la salvedad de que no existe acuerdo sobre esta categoría de conocimiento, pues para algunos autores esta es una categoría en construcción, que como tal no existe (Gómez Marín, 2002).

Pero, para los intereses de nuestro objeto de estudio, observamos que en las teorías sobre el pensamiento complejo la praxis creativa y pedagógica del actor puede encontrar su lugar.

El pensamiento complejo tiene como principio «la transformación de una disyunción o alternativa, irreductible al terreno del pensamiento simplificante, en una unión o unidad compleja» (Morín, 2003: 427), y surge como una necesidad de darle inteligibilidad a muchos de los fenómenos, nociones y conceptos primarios y fundamentales, antagónicos y paradójicos, presentes en la organización misma del universo (cósmico, físico, humano, social), en el cual están presentes disyuntivas como: desorden/orden, uno/múltiple, uno/diverso, uno/complejo, singular/general, individual/genérico, equilibrio/desequilibrio (meta-desequilibrio), estabilidad/inestabilidad (meta-inestabilidad), etc.

... la complejidad corresponde a la irrupción de los antagonismos en el corazón de los fenómenos organizados, a la irrupción de las paradojas o contradicciones en el corazón de la teoría. El problema del pensamiento complejo es a partir de

² «El pensamiento complejo puede entenderse, entonces, como la disposición de apertura ante la crisis del paradigma de la simplificación y la reducción, que eventualmente podría convertirse en un nuevo paradigma, pero que no pretende autopredicarse como el nuevo paradigma alternativo» (Moreno, 2002: 21).

ahora pensar conjuntamente sin incoherencias dos ideas que sin embargo son contrarias. Esto no es posible más que si se encuentra, a) el meta-punto de vista que relativiza la contradicción, b) la inscripción en un bucle que haga productiva la asociación de las nociones antagónicas, que se han hecho complementarias (Morin, 1999: 427).

En tanto asumimos, desde la perspectiva del pensamiento complejo³ –o paradigma de la complejidad–, que lo que se busca no es solo la unión de los antagonismos, de las contradicciones, sino sobre todo la asociación, articulación e integración entre ellos, entonces la condición ontológica de existencia del actor, que es en sí misma, paradójica, podría inscribirse en el marco del principio de complejidad.

La condición de existencia ontológica paradójica del actor es expresada por Dubatti (2010) como la presencia simultánea –en fricción– de dos realidades antagónicas: cotidiana (presencia material: el cuerpo natural-social del actor) y extracotidiana (presencia metafísica: un «otro» cuerpo extracotidiano al que remite la presencia material del actor). Estas se funden e integran en una nueva: la realidad poética (las presencias material y metafísica del actor son absorbidas, fundidas y transformadas en el cuerpo poético del actor).

La acción poética del actor (en este caso como el bucle retroactivo: tensión dialéctica entre cuerpo-mente cotidiano y cuerpo-mente extracotidiano), en el acontecimiento teatral (meta-sistema o meta-punto de vista que relativiza la contradicción), transforma las dos «realidades» complementarias en un «otro» cuerpo (poético), el cual se constituye no por separación total del cuerpo-mente cotidiano sino por tensión dialéctica entre los dos cuerpos (cuerpo-mente cotidiano / cuerpo-mente extracotidiano).

La condición del pensamiento complejo, capaz de integrar lo aparentemente separado y antagónico (disyunción), lo paradójico y la incertidumbre en una unidad

³ «Para concebir el principio de complejidad «no basta con asociar las nociones antagonistas de manera recurrente y complementaria. Es necesario considerar también el carácter mismo de la asociación. No es solamente una relativización de estos términos los unos con relación a los otros; es su integración en el seno de un meta-sistema *lo que transforma cada uno de los términos en el proceso de un bucle retroactivo y recursivo.*

»El bucle, aquí, es de hecho un poli-bucle hecho del buclaje de bucles fundamentales (...)» (Morin, 1999: 428-29).

compleja, parece entonces reflejar una de las condiciones presentes en el trabajo del actor: la existencia ontológica del actor y su trabajo creativo y pedagógico es una unidad compleja de contrarios: totalidad/segmentación, control/espontaneidad, singular/general, equilibrio/desequilibrio, coherencia/incoherencia, unidad/dualidad cuerpo-mente, automatización/desautomatización cuerpo-mente cotidiano y cuerpo-mente extracotidiano, etc.

El paradigma o teoría del pensamiento complejo es, pues, una base importante para la aproximación, entre otras, a las preguntas por la ontología de la pedagogía actoral, es decir, a los fundamentos pedagógicos, recurrentes, transversales, que subyacen en la gran variedad de didácticas y *trainings*.

4. Metodología

En un sentido amplio y general, consideramos importante asumir que en el campo del conocimiento artístico, estético y sensible, la realidad, o mejor las realidades, son el resultado de cargas de visiones y percepciones del mundo, construidas por las subjetividades e intersubjetividades, de las cuales el investigador debe ser consciente para su análisis, construcción y reconstrucción.

El investigador asume la *realidad social* como un constructo que vincula todo lo relacionado con el ser humano y la sociedad, esto es, códigos de conducta, sentimientos, estética, religión, concepción política, etc. (Toro, 1999: 25). Por ello para nuestro trabajo de investigación, centrado en el estudio de la pedagogía actoral desde la perspectiva de los fundamentos del entrenamiento del actor en el siglo xx en Occidente, nos apoyamos a nivel metodológico en los enfoques hermenéuticos, por cuanto la hermenéutica busca descubrir los significados de las cosas, interpretar las palabras, los escritos, los textos, así como cualquier otro acto en el cual la interpretación es el proceso que acompaña de principio a fin el trabajo investigativo. También nos apoyamos en los enfoques del constructivismo y el interpretativismo dialógico, los cuales son pertinentes al teatro, por cuanto subrayan el relativismo de todo conocimiento y la concepción de la realidad como un constructo que no es independiente del sujeto y su interacción social. Además, resaltan la importancia del contexto, en el sentido de que la realidad del sujeto no está excluida de la lectura

del mundo, no es un hecho independiente del contexto cultural sino que está mediada por los códigos culturales y sistemas simbólicos que la atraviesan. Para el caso de la investigación teatral es importante, por cuanto los procesos creativos están mediados por los mundos particulares de los participantes.

A nivel metodológico, también es importante observar que el enfoque transversal de nuestra investigación nos lleva a una mirada inter y transdisciplinar del objeto de estudio. En este sentido, en cada capítulo de la tesis buscamos el diálogo-contaminación entre teorías, estudios, autores, tanto en la base de la misma disciplina (teatral) como en campos disciplinares complementarios (danza, expresión corporal, técnicas corporales y del movimiento, etc.), y en los campos disciplinares aparentemente lejanos al área de conocimiento del teatro y del actor, como pueden ser: deporte, psicología, neurociencia, física, filosofía, sociología, estudios literarios, etc. Esto conlleva a que en algunos casos en un mismo capítulo se crucen diversas teorías, disciplinas y autores.

En este sentido nuestro interés, no siempre logrado, de abordar el objeto de estudio desde la perspectiva metodológica de establecer interacciones –diálogos– entre campos diversos: ciencia y arte, ciencia y teatro, estudios teóricos y praxis artística, etc.

Una perspectiva que busca trascender la aplicación de paradigmas científicos, filosóficos, antropológicos, etc., para explicar la praxis del actor, y que por el contrario permita, desde la praxis teatral –conocimiento en acción–, modificar o permear las formas específicas de actuar y conocer, tanto en el teatro (praxis artística) como en la ciencia y el conocimiento teórico. Partimos de la base de que compartimos intereses de estudio; pues, por ejemplo, tanto para actores, directores, pedagogos, como para neurofisiólogos, psicólogos, etc., los mecanismos de la interacción social y la facultad de «compartir» acciones y emociones del ser humano son campos de indagación propios. Las diferencias están en los objetivos, aplicaciones, instrumentos y formas de abordarlos. Y es precisamente desde estas diferencias que se pueden establecer diálogos altamente productivos para el desarrollo de los campos de conocimiento.

Si la ciencia renuncia a la verdad como objetividad absoluta, para abrirse a concepciones más cercanas a las que el arte defiende desde la experiencia de la subjetividad y el pluralismo interpretativo (Trancón, 2006: 37), ¿cuál es entonces la nueva forma de relación que debe establecerse entre ciencia y arte? Si podemos plantear que no existe praxis ni técnica sin sustento teórico, ni tampoco teoría sin un sustento práctico, ¿cuál debe ser la relación entre praxis y teoría?

Una primera respuesta está precisamente en la superación de la dicotomía ciencia/arte, mediante la búsqueda de la interacción⁴ –diálogo entre disciplinas–. Diálogo que, de acuerdo con lo planteado por Gabriele Sofía (2008), debería trascender el nivel de comparación de los resultados de las investigaciones, en el cual muchas veces se intenta aplicar en los resultados artísticos un paradigma científico usualmente aplicado en otros campos, y se debería buscar la contaminación de los procesos de las investigaciones que se ocultan tras los resultados. Es decir, compartiendo, y en especial debatiendo, desde los diferentes modos y formas de acercarse a la realidad, desde las funciones específicas, instrumentos y metodologías particulares de cada disciplina.

En este diálogo y convergencia las contaminaciones deben ser en doble vía:

¿Puede el trabajo del actor iluminar al neurocientífico en relación a los procesos creativos y relacionales del ser humano? ¿Puede el encuentro entre estas dos disciplinas modificar su modo específico de actuar? En mi opinión, una respuesta negativa a estas preguntas volvería inútil este diálogo. Del mismo modo que una respuesta positiva requiere argumentaciones, experiencias e investigaciones que hagan plausible la propuesta (Sofía, 2008: 159).

⁴ «... La oposición arte/ciencia a de transformarse en interacción. No se trata de eliminar la distinción entre una y otra actividad, entre un modo y otro de acercarse a la realidad, ya que se cumplen funciones específicas, sino de facilitar un intercambio productivo, una fecunda convergencia (...) el arte (práctica y experiencia, proceso y producto) no puede ser explicado **solo** por la razón, pero no todo aquello que la razón no explica es irracional. Inexplicable no es lo mismo que irracional. Sencillamente está en otro ámbito al que no se puede acceder solo con la razón: se exige otro tipo de acercamiento» (Trancón, 2006: 38 y 40).

Un buen ejemplo de la incidencia, y en particular de la necesaria interdisciplinariedad entre ciencia y arte, está en la evidencia del conocimiento tácito, pragmático⁵ que los directores-pedagogos y los actores tenían de las denominadas «neuronas espejo»⁶, antes de su descubrimiento en los años 90. Es decir, el conocimiento implícito de la «empatía», esa capacidad de compartir-inducir-experimentar sentimientos, sensaciones con la sola contemplación de la vivencia ajena.

En el campo de las neurociencias el descubrimiento de estas neuronas, de su ubicación, propiedades y funciones, constituye el hito más importante en el paso del siglo XX al siglo XXI, cambiando radicalmente la forma de concebir desde el lenguaje hasta la interacción social.

Veinte años después de aquel primer registro del laboratorio, una gran cantidad de experimentos bien controlados que se realizaron con monos y luego con humanos (en su mayoría, distintos tipos de experimentos, sin insertar agujas en el cráneo) confirmó el notorio fenómeno. El simple hecho de que un subconjunto de las células del cerebro –las neuronas espejo– se activen cuando una persona patea una pelota, ve que alguien patea una pelota, oye que alguien patea una pelota, y aun cuando solo pronuncia u oye la palabra «patear», conlleva consecuencias asombrosas y nuevos modos de comprensión (Iacoboni, 2009: 19).

⁵ «No hace mucho, Peter Brook declaró en una entrevista que, con el descubrimiento de las neuronas espejo, las neurociencias habían empezado a comprender lo que el teatro había sabido desde siempre. Para el gran dramaturgo y cineasta británico, el trabajo del actor sería vano si éste no pudiera, más allá de las barreras lingüísticas o culturales, compartir los sonidos y movimientos de su propio cuerpo con los espectadores, convirtiéndolos así en parte de un acontecimiento que éstos deben contribuir a crear. Sobre dicho acto inmediato de compartir, el teatro habría construido su propia realidad y su propia justificación, mientras que, por su parte, las neuronas espejo, con su capacidad de activarse cuando realizamos una acción en primera persona o cuando la vemos realizada por otras personas, habrían venido a prestarle una base biológica» (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006: 11).

⁶ «Fue justamente a comienzos de los años 90, mientras algunos neurocientíficos de la Universidad de Parma (Italia) realizaban ciertas investigaciones acerca del sistema motor de los monos, cuando, casualmente, se dieron cuenta de que en el área motora del cerebro de los monos existían unas neuronas que no solo se activaban cuando los monos realizaban una acción, sino también cuando estos veían esa misma acción realizada por otro sujeto. Estas neuronas, que se definieron como visuales motoras, fueron llamadas neuronas espejo. Inmediatamente después del descubrimiento de estas neuronas en los monos, se verificó la existencia de las mismas en los seres humanos, comprobándose igualmente sus características de activación» (Sofía, 2008: 229).

5. Referentes teóricos, disciplinares y conceptuales

Los referentes teóricos, disciplinares y conceptuales que apoyan nuestra investigación, están definidos y estructurados de acuerdo a los diversos campos de conocimiento que sustentan nuestro objeto de estudio:

5.1. En relación con el campo del saber teatral

Abordamos el estudio de los autores más representativos del salto cualitativo en la pedagogía actoral en el siglo xx (creadores-pedagogos como Stanislavski, Meyerhold, Grotowski, Barba, Lecoq, etc.).

Nos acercamos a los estudios teóricos (históricos y conceptuales) sobre las diversas técnicas y metodologías (didácticas) de los más importantes e innovadores creadores y pedagogos del siglo xx. En este campo revisamos, entre otros autores, a: Patrice Pavis, Robert Abirached, Marco de Marinis, Josette Féral, Oscar Cornago, Odette Aslan, Borja Ruiz, Allison Hodge.

Nos apoyamos en el estudio de algunas disciplinas teatrales que nos ofrecen, a nuestro modo de ver, los planteamientos más esclarecedores y pertinentes a nuestro objeto de estudio, en particular la antropología teatral (Eugenio Barba) y la filosofía del teatro (Jorge Dubatti). Al respecto, nos parece importante ampliar y precisar el aporte y la sustentación teórica que estas disciplinas nos ofrecen para nuestra aproximación a los fundamentos ontológicos y pedagógicos.

5.1.1. Antropología teatral

La antropología teatral, como disciplina y campo de investigación y sistematización fundamentado en una perspectiva empírica, nos ofrece un marco conceptual y técnico clave para el estudio de la pedagogía actoral. Su carácter pragmático (énfasis en la praxis escénica del actor y del teatro) nos ofrece bases para el estudio del proceso pedagógico desde la perspectiva de asumir la pedagogía como *la capacidad de aprender a construir pedagogía*, no solamente como la capacidad de *aprender pedagogía*. En este sentido, la antropología teatral constituye el sustento teórico más importante para nuestro objeto de estudio. La antropología teatral

deduce los principios generales desde la práctica. Es útil porque le sirve al estudioso para percibir el proceso creativo, y al actor le potencia su libertad (Barba, 2009).

Es común en los planeamientos de los grandes maestros del teatro la premisa de que el arte del actor no se puede enseñar, solo se puede aprender, y por ende, tal y como lo plantea Barba (2000): la pedagogía es la capacidad de crear el contexto y las condiciones necesarias para que el alumno pueda aprender. Así entonces, el objetivo último de la pedagogía estaría centrado en transmitir una herencia más que en formar actores.

Aprender el oficio de actor significa apropiarse de ciertas competencias, habilidades, modos de pensar y comportarse que, en la escena, se manifiestan –para usar las palabras de Stanislavski– como una «segunda naturaleza». Para el actor entrenado, el comportamiento escénico es tan «espontáneo» como el cotidiano. Es el resultado de una espontaneidad reelaborada. El propósito de esta «reelaboración de la espontaneidad» es la capacidad de llevar a cabo con decisión acciones que resulten orgánicas y eficaces a los sentidos del espectador. La espontaneidad reelaborada no es la desenvoltura que imita el comportamiento espontáneo. Es el punto de llegada de un proceso que reconstruye, dentro del marco extra-ordinario del arte, una dinámica equivalente a la que gobierna el comportamiento cotidiano: el equilibrio entre aquello que sabemos que sabemos y aquello que sabemos sin saberlo. O, para utilizar la terminología de Michael Polanyi, el equilibrio entre «conocimiento focalizado» y «conocimiento tácito» (Barba, 2000c: 3).

En el proceso de aprendizaje, entendido como «reelaboración de la espontaneidad», se establece la relación entre los dos tipos de saberes: por un lado el saber formalizado (explícito), y por otro el saber implícito, orgánico del actor, es decir, su conocimiento tácito. A partir de esta relación podemos plantear que el propósito fundamental de la investigación pedagógica está en la búsqueda de los caminos para lograr no solo la incorporación de una lógica según determinados principios o información transcultural, sino para alcanzar una relación eficaz entre el conocimiento explícito –focalizado– y el conocimiento implícito –tácito– presente en los procesos de transmisión de la experiencia, propios del arte del actor. Pues, como lo plantea Barba, la eficacia artística y la posibilidad de transformar el saber

heredado sin dispersarlo o fosilizarlo en un sistema rígido, solo capaz de repetirse, dependen de la coexistencia y la relación entre estas dos dimensiones del conocimiento:

Durante el aprendizaje, un actor y un bailarín deben asimilar muchas habilidades. Algunas son particulares y se adquieren con una repetición continua, por ejemplo una determinada postura o manera de moverse, como en el caso del bailarín clásico. Pero detrás de lo que parece pertenecer a la forma específica del *ballet* hay una información fundamental o un «principio» que se encuentra en cualquier género de actuación: el cambio del equilibrio que no respeta más la «espontaneidad» del comportamiento normal, y que produce otro tipo de tensiones en el organismo del actor sobre el escenario. Esta nueva arquitectura dinámica es el fundamento de la expresividad o del lenguaje artístico personal del actor. Así que no se trata de aprender algunas habilidades, sino aprender a aprender, en el sentido de incorporar una lógica que se articula según principios y que abre a infinitas posibilidades (Gorriti, 2010).

Para el caso del entrenamiento del actor, consideramos como factor fundamental no tanto las vías elegidas para la «reelaboración de la espontaneidad», bien que estas vías tomen el camino de la inculturación, de la aculturación o sean vías intermedias, sino la relación complementaria que se da en el proceso de aprendizaje entre la transmisión del saber formalizado y el proceso implícito, no programable, que forma la personalidad profesional particular del alumno. Nos referimos, como lo plantea Barba: al proceso que permite al saber incorporarse, hacerse «tácito», actuar como una segunda naturaleza. Un saber que coincide con el recorrido, las experiencias y los ambientes transitados, un saber que no separa pensamiento y acción.

En resumen, apoyándonos en los planteamientos de la antropología teatral, asumimos, en el marco de esta investigación, que el asunto fundamental en la pedagogía actoral no está en los caminos elegidos (aculturación o inculturación) para la incorporación del saber, sino en la compleja relación entre la transmisión (enseñanza) del saber formalizado (conocimiento-focalizado) y el proceso no formalizado, personal (aprendizaje), que da forma a la individualidad del actor: su conocimiento tácito.

En este sentido, si el arte de la actuación se puede aprender, pues es evidente que algunas personas aprenden, el problema fundamental de la pedagogía actoral está en cómo crear las condiciones y las estrategias para este aprendizaje. En la pregunta de cómo crear las condiciones se inscribe la búsqueda de los fundamentos –principios– que guíen este proceso de aprendizaje, a manera de indicaciones prácticas eficaces.

Consideramos, además, que en el caso del aprendizaje de la actuación, el concepto de «aprender a aprender» (entendido como la capacidad de aprender a construir pedagogía), bien se puede inscribir en la categoría del *pensamiento complejo*, por cuanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la actuación están presentes los tres niveles de organización implícitos en el trabajo actoral planteados por Barba (2009), como son: individual; social, que engloba al sujeto, y universal o biológico (del teatro que trasciende al sujeto).

En esta medida puede considerarse como un proceso de aprendizaje que fomenta el pensamiento complejo⁷, en tanto promueve la vinculación de los aspectos individuales, singulares y contextuales del conocimiento y sus implicaciones en los órdenes culturales, políticos, sociales y éticos:

Los pensadores contemporáneos parecen haber aportado las herramientas lógico-matemáticas, empíricas, filosóficas y epistemológicas para legitimar un pensamiento de esa índole dentro del campo de la ciencia (nuevas álgebras y geometrías, explicaciones termodinámicas, explicaciones sistémicas y cibernéticas, etc.). Con esas nuevas herramientas han aparecido, en las ciencias naturales, algunas manifestaciones de esta crucial y nueva situación, en donde se les da un papel constructivo y explicativo al orden y al desorden a partir de la organización.

En general, todo ello permite el desarrollo de las teorías de la complejidad, las cuales ofrecen cierta novedad. Sin embargo, aunque retornen a los mismos

⁷ «En lo sucesivo, los objetos ya no son solo objetos, las cosas ya no son cosas; todo objeto de observación o de estudio debe en lo sucesivo ser concebido en función de su organización, de su entorno, de su observador.

»Una tal unión de nociones, hasta ahora disjuntas, nos hace aproximarnos al núcleo principal mismo de la complejidad que está no solamente en la unión de lo separado/aislado, sino en asociación de lo que estaba considerado como antagonista» (Morin, 1999: 427).

problemas de la antigüedad, operan con nuevas herramientas teóricas y proponen otras explicaciones. Así, por primera vez en la historia de Occidente, se pueden pensar, por ejemplo, el devenir y la incertidumbre, en términos reconocidos como científicos.

Lo que hoy día se entiende como teoría de la complejidad, se deriva de los desarrollos de la sistémica, de la cibernética y de la teoría de la información. Pero no se confunde con esos desarrollos, porque la complejidad apareció como concepto sólo cuando esos desarrollos permitieron entender el papel constructivo, negantrópico, del desorden, de la incertidumbre, de lo aleatorio y del evento. La complejidad tiene que ver con la aparición del cambio, del devenir, la constitución de nuevos órdenes, donde el mismo devenir se convierte en principio constitutivo y explicativo.

(...) En síntesis, la complejidad es un modo de pensamiento que vincula tanto el orden, lo universal y lo regular, como el desorden, lo particular y el devenir (Moreno, 2002a: 13-14).

5.1.2. Filosofía del teatro

La filosofía del teatro⁸, como disciplina teatrológica, nos ofrece un estudio teórico del teatro a partir de la *observación de su praxis singular, territorial y localizada: de su peculiar ser de «estar» en el mundo, y no desde una lógica originada en la pura abstracción* (Dubatti, 2010). En este sentido, encontramos que tiene un enfoque más orientado al paradigma empírico-pragmático, al plantear la praxis teatral como principio y base de la teorización, y de su validación.

¿Puede el teatro ser pensado como acontecer desde una lógica originada en la pura abstracción? No. Se requiere de una Filosofía de la praxis teatral y de la experiencia histórica que ella implica en el acontecimiento, para luego formular teorías que sean refrendadas por lo que aparece fenomenológicamente en la observación de las prácticas (*ibíd.*: 18).

⁸ «A partir de la pregunta ontológica, la filosofía del teatro se ha impuesto como una disciplina teatrológica de desarrollo actual en la Argentina, ligada a la reflexión teórica sobre la praxis teatral en su contexto específico» (Dubatti, 2010: 26).

En su definición del teatro como «acontecimiento»⁹ que produce en su acontecer (en su «estar» en el mundo temporal-espacial que habitamos), «entes» ligados a la presencia «aurática» de los cuerpos, y en su planteamiento sobre el «convivio» como base irrenunciable del teatro, subyacen condiciones particulares y específicas del teatro, las cuales afectan y determinan las diferentes formas de abordar, asumir, entender y estudiar el fenómeno teatral, y por ende el actor mismo. Por un lado está el reconocimiento de su naturaleza como «ente» (material e ideal), y por otro su condición de «ente» vinculado a la presencia de los cuerpos (cultura viviente), de allí su naturaleza *corporal, territorial y localizada* (convivio). Condiciones que plantean un enfoque diferente en los estudios teóricos sobre el teatro y el actor, a partir de la *observación de la praxis* misma del teatro y del actor. Un enfoque que busca estudiar *el acontecimiento teatral en sí*, y no solo sus materiales anteriores y posteriores al acontecimiento, abordando el estudio del teatro en sus diferentes niveles de trabajo: el trabajo realizado durante el acontecimiento para producir el acontecimiento (la praxis del suceder), y el trabajo realizado en los procesos mediatos e inmediatos anteriores y posteriores al acontecimiento.

En este sentido plantea un énfasis en el estudio del teatro desde el punto de vista de los procesos, de su praxis específica, y no solo desde el punto de vista de los resultados. Énfasis muy pertinente para el enfoque pedagógico del entrenamiento del actor, el cual implica la comprensión sobre cómo llegamos al resultado, sobre qué caminos debe recorrer el actor, no solo para incorporar un saber sino para comprender la lógica que acompaña su «hacer-producto en el aquí y el ahora del acontecimiento teatral», así como para la necesaria actualización de los caminos recorridos –lógicas del proceso– en cada presentación ante el público. Tarea para lo cual no es suficiente entender de qué manera funciona el resultado.

⁹ «La filosofía del teatro afirma que el teatro es acontecimiento (en el doble sentido que Deleuze atribuye a la idea de acontecimiento: algo que acontece, algo en lo que se coloca la construcción de sentido), un acontecimiento que produce entes en su acontecer, ligado a la cultura viviente, a la presencia aurática de los cuerpos (...). Si sostenemos explícita o implícitamente que “el teatro está”, que acontece, y en consecuencia el teatro es en el mundo temporal-espacial que habitamos, el teatro posee naturaleza de ente (material e ideal), naturaleza singular que puede ser indagada» (*ibíd.*: 29 y 30).

El marco teórico de la filosofía del teatro es relevante para la fundamentación del marco ontológico y epistemológico de nuestra investigación, toda vez que al abordar el estudio del entrenamiento del actor como la innovación pedagógica más importante del siglo xx en el teatro occidental –presente como elemento recurrente en el corpus pedagógico de los grandes maestros de este siglo– nos obliga a realizar un estudio que aborde la reflexión teórica de la praxis teatral, actoral y pedagógica, que vaya más allá de la reflexión de tipo técnico.

En este sentido, el acercamiento al entrenamiento del actor, como proceso pedagógico, incluye necesariamente las preguntas sobre la naturaleza del teatro y el actor, sobre su sentido y función humana y social, y no solo la pregunta por los métodos o técnicas más adecuados para lograr la mejor y más efectiva asimilación de un determinado modelo de actuación.

La pregunta sobre la naturaleza del actor nos lleva necesariamente a la pregunta sobre el tipo de trabajo que realiza el actor en las condiciones específicas de la escena, y por ende a la pregunta sobre el proceso pedagógico implícito en su trabajo. En este sentido, los planteamientos desde la filosofía del teatro sobre estas preguntas, constituyen una base teórica importante para nuestro estudio.

En particular, para la fundamentación del trabajo y búsqueda pedagógica asumimos los siguientes conceptos planteados en la filosofía del teatro: asumimos que *la base irrenunciable del actor de teatro es la poiesis corporal in vivo, esto es, que el actor «es» en tanto y solo cuando produce poiesis corporal in vivo*. En esta base está implícito que el actor realiza **un tipo de trabajo específico** (trabajo territorial con su cuerpo-mente) para instaurar un **tipo específico de acción** –poiesis corporal– (con un régimen de existencia diferente al régimen de la realidad cotidiana), en unas **condiciones particulares** (*expectación de poiesis corporal en convivio –acontecimiento teatral–*).

Y asumimos que en la producción de poiesis corporal *in vivo* del actor, durante el acontecimiento teatral convivial expectatorial, se presenta una tensión dialéctica entre su cuerpo-mente cotidiano y su cuerpo-mente extracotidiano. Es decir, entre su naturaleza **territorial** localizada (tanto en su universo corporal, como social y cultural –sujeto natural-social–), y su naturaleza **des-territorializada**, en

tanto sujeto del cuerpo afectado por el régimen de la diferencia: cuerpo-mente extracotidiano (sujeto del cuerpo de la segunda naturaleza).

La tensión entre la naturaleza territorializada-desterritorializada es la base para su nueva naturaleza **re-territorializada**, el nuevo cuerpo-mente (sujeto del cuerpo poético). A partir de estos conceptos planteamos que el trabajo de la pedagogía se instala precisamente en el nivel de la naturaleza **des-territorializada**, y en la búsqueda y creación de las estrategias pedagógicas (el *training*) para obligar al sujeto a des-territorializarse. La pedagogía trabaja en el bloqueo de la territorialización para llevar a cabo la re-territorialización, pues solo cuando el sujeto pasa el nivel de la des-territorialización es cuando tiene la posibilidad de re-territorializarse.

El marco teórico de la filosofía del teatro sustenta nuestra reflexión filosófica-ontológica sobre la especificidad del teatro y del actor: qué es lo que «hace teatro al teatro» y qué es lo que «hace actor al actor de teatro». Y nos ayuda a delimitar el universo conceptual-abstracto-pragmático del teatro, el actor y sus relaciones con el mundo, en el cual se inscribe nuestra investigación: «Más allá de la posición teórica o metodológica que se asuma, existe siempre una vinculación entre teoría científica, epistemología y ontología» (Willard van Orman Quine, citado por Dubatti, 2010: 26).

El teatro constituye un espacio privilegiado para los procesos de singularización de la subjetividad, y de allí su potencial para el logro de procesos de transformación de los imaginarios presentes en los sistemas colectivos sociales y culturales (contexto sociocultural).

Consideramos que asumir una posición sobre el teatro implica, en primera instancia, preguntarse sobre la especificidad del teatro, es decir, asumir la pregunta ontológica sobre cuál es la naturaleza misma del teatro y del actor. Pregunta que nos lleva al reconocimiento de unos saberes particulares propios del teatro y del actor, y al reconocimiento de la diversidad, presente en los diferentes universos micropoéticos y micropolíticos.

La palabra teatro no es ahistórica ni universal, por lo tanto exige ser contextualizada en el plano de las realizaciones histórico-territoriales a través

de las preguntas: ¿qué concepción del teatro?, ¿desde qué base epistemológica comprenderla? Los teóricos que niegan la necesidad de la pregunta ontológica por el teatro, los que sostienen que dicha pregunta esencial puede y/o debe ser ignorada, parten en realidad de una homogeneización eurocentrista-semiótico-textual, de «una» base epistemológica imperialista disfrazada de universalidad. Son monistas por defecto. Para ellos no habría pregunta por la «esencia» del ente teatral, porque si se ignora esa pregunta se puede seguir manipulando el análisis teatral desde una base epistemológica eurocentrista, contemporánea y totalizadora. Evadir la pregunta equivale a anular las diferencias. Nuestra posición es radicalmente inversa: la pregunta por la ontología del teatro es indispensable porque conduce necesariamente al pluralismo historicista (Dubatti, 2010: 140).

5.2. En relación con campos de saber y disciplinas cercanas a nuestro objeto de estudio

Abordamos el estudio de algunas disciplinas que consideramos cercanas a la pedagogía, la teoría teatral y el entrenamiento. Entre otras, las siguientes: deporte (Vladimir Platonov, Jorge de Hegedüs, Daniel Lévesque, Frank Dick), expresión corporal y técnicas corporales y del movimiento (Rudolf Laban, Gerda Alexander, Matthias Alexander, María Paz Brozas, Barbara Conable, Michael Gelb, Jean le Boulch, Tomás Motos Teruel, etc.).

5.3. En relación con campos de saber y disciplinas menos cercanas a nuestro objeto de estudio

En relación con otras áreas y disciplinas de conocimiento aparentemente menos cercanas a nuestra área de estudio, abordamos, entre otras: ciencia y física (David Bohm, Edgar Morin), neurociencia cognitiva (John Ratey, Miguel Ángel de la Cruz, Francisco Mora, Eric Kandel y James Schwartz), psicología (José Antonio García Higuera), filosofía (Felix Guattari y Suely Rolnik, Jorge Dubatti, Michel Foucault), estudios literarios y de expresión poética (Alejandro Cruz Atienza, Marc Colell i Enrich, Jorge Urrutia).

Por la importancia del aporte y la sustentación teórica de algunas disciplinas y teorías científicas para nuestra aproximación a los fundamentos científicos del entrenamiento del actor, precisamos el marco y enfoque científico sobre el que nos apoyamos:

4.3.1. Fundamentación científica

Desde la perspectiva de la relación entre teatro y ciencia, abordamos los aportes y el sustento científico, desde diferentes teorías y disciplinas, al entrenamiento del actor. Relación que es abordada en el contexto de la nueva visión –dinámica, polisistémica y compleja– de la organización del universo, del pensamiento y del conocimiento, que se inicia en el siglo xx con los importantes cambios y descubrimientos en todos los campos del saber.

Con los estudios y teorías de carácter científico que abordamos en el capítulo relacionado con la aproximación a los fundamentos científicos del entrenamiento del actor, buscamos avanzar –desde algunas teorías científicas– en la relación, explicación y aplicación de cómo y por qué en la pedagogía de los maestros constructores en el siglo xx, el actor podía aprender e incorporar unas capacidades determinadas (modificar conexiones neuronales, reflejos, tono, etc.) y crear otro tipo de comportamiento mental, de construir un otro cuerpo-mente extracotidiano.

El arte es vivencia subjetiva, pero también conocimiento objetivo, es creatividad y experiencia individual, pero también intersubjetividad y contraste de interpretaciones. (...) Crea una realidad autónoma, pero también aspira a cambiar la conciencia y a transformar el mundo. (...) No hace falta que la práctica teatral se vuelva racionalista, no es preciso renunciar a la intuición, el pensamiento divergente, el flujo libre de la creatividad o la libertad de interpretación. Basta con no ser irracionalista, con superar los prejuicios antiteóricos y tener en cuenta los avances de la ciencia (la psicología, la sociología, la antropología, la literatura, la lingüística, como las ciencias más cercanas al fenómeno teatral (Trancón, 2006: 38 y 40).

La aproximación a las bases científicas del entrenamiento del actor es el tema del tercer capítulo. En este contexto, abordamos tres categorías científicas, como son:

orden dinámico, sistema complejo y dinámica del movimiento; que sirven de sustento a nuestro planteamiento sobre el «sistema complejo de la totalidad/unidad, cuerpo-mente, del actor». Para ello realizamos un acercamiento a las más importantes teorías, enfoques y formas de relación entre el cuerpo y la mente, es decir, sobre la naturaleza de la materia y la conciencia, que surgen desde comienzos del siglo XVIII, con las teorías de Galileo y Descartes, hasta los planteamientos actuales.

Para este acercamiento partimos de los estudios que nos ofrecen una visión lo más objetiva y comprensiva posible de la problemática cuerpo-mente, desde la perspectiva de la neurociencia cognitiva, que aborda el estudio de las relaciones mente-cerebro y los procesos mentales desde un ángulo interdisciplinario. En este campo de conocimiento nos apoyamos en la neurofisiología (funcionamiento cerebral) y las ciencias cognitivas (psicología cognitiva y teoría de sistemas). Pues su aplicación en el campo educativo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permite a las personas optimizar las funciones que intervienen en los procesos de interacción requeridos, por ejemplo, para el procesamiento de la información, el desarrollo del conocimiento y de las inteligencias múltiples, de los sistemas de la memoria, etc. Todo ello asumiendo precisamente nuestro enfoque del tema de investigación, el cual está orientado a los procesos de enseñanza-aprendizaje del arte del actor, desde la óptica, en este capítulo, de rastrear algunos fundamentos científicos de su entrenamiento. Entre los autores que abordamos en este capítulo, relacionados con este campo de estudio, destacamos a John Ratey, Miguel Ángel Vives, Francisco Mora, Eric Kandel y James Schwartz.

En relación con la categoría del orden dinámico, nos apoyamos en la teoría del orden implicado y del orden explicado planteada por el físico David Bohm, como base científica sobre la naturaleza ontológica de los sistemas del Universo, entre ellos el del individuo humano.

En relación con las categorías del sistema complejo y la dinámica del movimiento, abordadas como base del funcionamiento interrelacionado e interdependiente de todos los sistemas, subsistemas y suprasistemas del individuo humano –con incidencia en el funcionamiento del sistema complejo mente-cuerpo

del actor–, nos apoyamos en la teoría general de sistemas, planteada por Bertalanffy, y sus posteriores desarrollos –en particular la teoría de los sistemas autoorganizados, en los cuales el ser humano, en tanto sistema vivo, es considerado como uno de los sistemas autoorganizados más complejos–. Resaltamos el aporte de Edgar Morin a la teoría del pensamiento complejo, y de John Briggs y David Peat al estudio sobre la teoría del caos y la ciencia de la totalidad.

5.4. En relación con los referentes conceptuales

Entre los referentes conceptuales que sustentan nuestro objeto de estudio, resaltamos los siguientes: *performance* teatral; micropolítica, subjetividad e individualidad; cuerpo-mente; teatralidad; entrenamiento

5.4.1. *Performance* teatral

Para los propósitos de esta investigación, asumiremos la opción de la expresión *performance* teatral, por cuanto nos permite abordar el estudio de las principales conceptualizaciones, teorías y técnicas sobre el entrenamiento del actor en la tradición pedagógica de Occidente en el siglo xx, desde un campo conceptual más amplio, esto es, poner el énfasis en el carácter de presentación, presencia y acontecimiento del teatro –acciones poiéticas–, y con ello dar al actor la mayor importancia.

A partir del momento en que renunciamos a ejercer la mínima autoridad sobre el texto o la representación, el poder de decisión se transmite al actor, y, en último análisis, a la mirada del espectador. La *performance* recupera sus derechos. La *postmodern performance* está acostumbrada a practicar la alteridad, ya que admite en su seno diferentes modelos culturales, distintas maneras de pensar y materiales heterogéneos, sin buscar unificarlos (Pavis, 2008: 14).

5.4.2. Micropolítica, subjetividad e individualidad

«La cuestión micropolítica es la de cómo reproducimos (o no) los modos de subjetivación dominantes» (Guattari & Rolnik, 2005: 155).

Privilegiar el carácter micropolítico, contextual y efímero de la *performance* teatral implica, a partir de los planteamientos sobre la micropolítica planteados por Guattari y Rolnik, poner el énfasis en la producción de subjetividad más que en el nivel de la representación, es decir, en los procesos de singularización productores de la subjetividad en la pluralidad. No se trata de referentes o interestructuras con carácter general y universal, se trata de abordar referentes sociales de diverso tamaño y complejidad en los cuales circula la subjetividad. Una subjetividad que en esencia es social, pero que es asumida y vivida por el individuo en su existencia particular. Los individuos viven esa subjetividad, bien sometiéndose a ella tal y como la reciben (alienación) o bien reapropiándose de sus componentes en un proceso de singularización (expresión-creación) (*ibíd.*: 48).

Como lo planteamos anteriormente, en el teatro los procesos de singularización de la subjetividad pueden ser un potencial para el logro de procesos de transformación de los imaginarios¹⁰ presentes en los sistemas colectivos sociales y culturales específicos (contexto sociocultural). En este sentido, plantearse la pregunta por las relaciones entre los tipos de *performance* teatral y el entrenamiento del actor va más allá de una reflexión de tipo técnico y nos lleva a una reflexión de tipo filosófico sobre el teatro, su sentido y su función humana y social; y, como lo planteamos anteriormente, trasciende la pregunta por los métodos o técnicas más adecuados para lograr la mejor y más efectiva asimilación de un determinado modelo de actuación.

Un proceso de singularización de la subjetividad puede ganar una inmensa importancia cuando en el caso de un gran poeta, un gran músico, un gran pintor,

¹⁰ Imaginario empleado como sustantivo: «... es el repertorio de mitos, asociaciones mentales, símbolos oníricos y creaciones poéticas que afloran del inconsciente individual, y que provienen tanto de la herencia espiritual generada por la experiencia global de todo el género humano desde sus orígenes (inconsciente colectivo) como de la herencia propia y específica de una determinada cultura. Con este sentido, el término se utiliza desde su invención en la psicología analítica y en la antropología cultural y, desde principios de los sesenta, en diversos sistemas y métodos de pedagogía teatral» (Lecoq, 2003: 13. Nota del traductor).

que con sus visiones singulares de la escritura, de la música y de la pintura pueden desencadenar una mutación en los sistemas colectivos de escucha y de visión (*ibíd.*: 155).

De otro lado, al plantearnos el énfasis en las implicaciones subjetivas y en la contingencia sociocultural de los sujetos-actores, es necesario abordar los conceptos de subjetividad y de individuación que servirán de marco a esta investigación.

Los procesos de individuación deben ser considerados en el entrenamiento del actor, pues este, como cualquier ser humano, está inmerso en diversos procesos de individuación, los cuales se presentan en varios niveles, tal como lo plantea Guattari (1982: 52-53):

... un primer nivel de individuación, más obvio, el hecho de ser individuos biológicos comprometidos con procesos de nutrición y de supervivencia. Una cuestión que ya se plantea en este primer nivel es la de cómo evitar que eso se convierta en una pasión de muerte, en una problemática como la que encontramos en la anorexia o la melancolía. Otro nivel es el de la individuación sexual: somos hombres, mujeres u homosexuales, en todo caso somos algo perfectamente referenciable. Otra individuación en las relaciones socioeconómicas, la clase social que estamos obligados a asumir.

En los procesos pedagógicos es necesario tener en cuenta el primer nivel de individuación del actor, es decir, su condición biológica (orgánica, fisiológica, física y síquica), como uno de los aspectos clave, pero en modo alguno suficiente para determinar el proceso pedagógico presente en el entrenamiento del actor para la *performance* teatral.

Otro factor importante y clave es el relacionado con la subjetividad, concepto que en el marco de esta investigación está estrechamente relacionado con el registro social:

La subjetividad no es susceptible de totalización o de centralización en el individuo. Una cosa es la individuación del cuerpo. Otra la multiplicidad de los agenciamientos de subjetivación: la subjetividad está esencialmente fabricada y modelada en el registro de lo social (...). Parece oportuno partir de una

definición amplia de subjetividad para enseguida considerar como casos particulares los modos de individuación de la subjetividad (...). La subjetividad es manufacturada como lo son la energía, la electricidad y el aluminio (*ibíd.*: 46, 48 y 49).

Los procesos de subjetivación, aunque se agencian en los modos de individuación, no pueden confundirse con lo individual ni reducirse al conjunto de opiniones personales que los sujetos tienen en relación con el mundo. Como plantea Rosana Reguillo (2001), para comprender los procesos de subjetivación es necesario poder penetrar hermenéuticamente en las estructuras cognitivas y afectivas de los actores sociales, para encontrar ahí la presencia de lo social en lo subjetivo. Es decir, desde el análisis social los sujetos empíricos son importantes en cuanto a las actualizaciones de matices culturales; importa cómo hablan desde un cuerpo socialmente constituido: género, nacionalidad, pertenencia étnica, adherencia religiosa y política, y las identificaciones con colectivos específicos. (Anclajes históricoculturales y anclajes electivos –procesos de identificación o afiliaciones–).

El teatro es un espacio privilegiado para la creación de nuevas formas de subjetivación, lo cual significa promover otras formas relacionales de estar en el mundo, función que está en la base del teatro de los grandes maestros del siglo XX, quienes desde su praxis escénica y pedagógica proponían una reforma técnica y ética del teatro: desde sus centros de trabajo o escuelas (microsociedades con un valor político, en tanto reformadores) buscaban y proponían nuevos caminos técnicos (ejercicios) relacionados con un ethos propio: disciplina y reglas de trabajo (la ética). Una determinada estrategia pedagógica (ejercicio) solo es útil si se aplica en una determinada dinámica de trabajo (ética).

Los teatreros y el público «hacen cosas» con el teatro, el teatro transforma su «ethos» y modaliza su visión del mundo, pues su voluntad y deseo son constitutivas no solo de sus existencias –vidas– sino también de su subjetividad¹¹ y maneras de estar en el mundo (Dubatti, 2010: 43).

¹¹ «Novedad de estos tiempos en materia de teatralidad, renovación de la base epistemológica: vamos a teatro para luchar contra la transteatralización, para construir realidad, morada, subjetividad, no para disolverlas. Teatro no de la representación ni de la presentación, sino teatro de la experiencia y de la subjetividad» (Dubatti, 2007: 16-17).

5.4.3. Teatralidad

El teatro contemporáneo, visto desde la multiplicidad de formas de hibridación y mestizaje, y más aún desde el nuevo fenómeno que lo atraviesa en los últimos años, como es el de la transteatralización (extensión del teatro –la teatralidad– por fuera del contexto específico del teatro mismo), plantea un mayor reto para la delimitación de lo que le es propio. En este panorama, la delimitación de lo que entendemos y asumimos como teatro y como actor se hace cada vez más urgente. Una primera delimitación, tal vez la más abarcadora, está en la noción de teatralidad como aquello que es consustancial al teatro.

En el marco de esta investigación abordamos el concepto de teatralidad (Dubatti, 2007): en tanto estructura constante y recurrente, que se modaliza (en sus usos y prácticas) de acuerdo con las diversas concepciones del teatro. En las diversas reapropiaciones y usos de esa estructura se encuentran las diversas teatralidades, poéticas y teatros. En tanto «estructura recurrente», nos remite a la función primaria del teatro: «poner un acontecimiento y un objeto a existir en el mundo» –instauración ontológica– (*ibíd.*: 37), diferenciándose la «teatralidad del teatro» de la «teatralidad» presente en el universo cotidiano (natural-social). Y la «actuación» del actor de teatro, de la «actuación» presente igualmente en los individuos en el universo cotidiano.

Entonces, en el marco de esta investigación, y apoyados en los conceptos de la filosofía del teatro (Dubatti, 2010), definimos entonces como «teatralidad específica del teatro» la relación de fricción-tensión (oximonórica) entre dos mundos opuestos (universo cotidiano y universo extracotidiano), y la emergencia o «instauración» del mundo poético (–ente poético–, en tanto paralelo al mundo cotidiano: metafórico), que se produce en el teatro como acontecimiento (convivial, poiético, expectatorial)¹².

¹² «La filosofía del teatro afirma que el teatro es un acontecimiento (en el doble sentido que Deleuze atribuye a la idea de acontecimiento: algo que acontece, algo en lo que se coloca la construcción de sentido), un acontecimiento que produce entes en su acontecer, ligado a la cultura viviente, a la presencia aurática de los cuerpos» (Dubatti, 2010: 28).

Definimos como «actuación específica del actor de teatro» la producción de acciones corporales *in vivo* –oximonóricas, paradójicas y metafóricas–. Oximonóricas, porque se producen en la fricción-tensión entre el cuerpo individual (natural-social) y el cuerpo poético del actor (cuerpo de absorción y transformación del cuerpo natural-social como materia de la nueva forma: oximonórica y metafórica). Paradójicas, porque solo existen en el *cuerpo afectado* del actor, (cuerpo natural-social afectado, impregnado, modificado por el trabajo *in vivo* en el acontecimiento expectatorial convivial).

La condición de diferenciación de la «teatralidad del teatro» frente a la «teatralidad» del universo cotidiano (natural-social), y de la «actuación» del actor de teatro frente a la «actuación» de los individuos en su universo cotidiano, aunque parece obvia e ingenua, adquiere en el contexto del teatro contemporáneo una dimensión ontológica y ética importante: la naturaleza y la función del teatro y del actor está en «existir» como espacios de «instauración» y «autoconstitución», de subjetivación y singularización. Es decir, como espacios donde el individuo puede ejercer transformaciones sobre sí mismo y sobre su universo relacional, que implican una elaboración activa de las relaciones de «sujeción»¹³ del individuo. Y allí uno de los atributos más potentes del teatro: su posibilidad de «instaurar» una óptica política diferente de la óptica política cotidiana (natural-social), pues en tanto toda óptica política conlleva necesariamente una determinada relación de «poder», manifiesta en sus diversas formas de subjetivación, el teatro se constituye como espacio ontológico de reflexión política, estética y ética.

«El teatro es un ente complejo que se define como acontecimiento, un ente que se constituye históricamente en el acontecer; el teatro es algo que pasa, que sucede gracias a la acción del trabajo humano» (*ibíd.*: 32).

«Y en tanto acontecimiento, el teatro es complejo internamente, porque el acontecimiento teatral se constituye en tres subacontecimientos (por género próximo y diferencia con otros acontecimientos): el convivio, la poiesis, la expectación» (*ibíd.*: 33).

¹³ «La lucha contra la sujeción, que no es más que el sometimiento a una identidad dispuesta, determinada, desde un poder, desde un ejercicio de poder cultural que impiden las posibilidades experimentales, tanto a nivel experimental como social (...). Las luchas contra la sujeción están orientadas a la conquista de la plena libertad del sujeto, hacia el derrumbe de la figura moderna del sujeto sometido, del sujeto sumiso a los vectores del poder y el saber. Se reivindica la posibilidad de construir un nuevo sujeto, que pueda ejercer una nueva subjetividad expresable en la experimentación permanente» (Márquez, 2007: 17 y 20).

Con respecto al concepto de «poder», es importante clarificar y delimitar el marco teórico al cual hacemos referencia. Para ello nos apoyamos en el estudio realizado por Rodrigo Castro Orellana (2004) en su tesis doctoral *Ética para un rostro de arena: Michel Foucault y el cuidado de la libertad*, en el cual nos ofrece, a partir de los planteamientos de Foucault, un estudio sobre las relaciones entre el poder y la ética. Estudio que aporta bases para sustentar los planteamientos aquí expuestos sobre los mecanismos (procesos de singularización) que tiene el teatro para «instaurar otra óptica política», es decir, para instaurarse como espacio ontológico de reflexión política, estética y ética.

Orellana, en su estudio sobre el poder en Foucault, se refiere a este como la función que se ejerce y se desplaza de manera activa por el territorio social, y que entraña en sí misma una «situación estratégica» compleja por la relación de interdependencia entre dos prácticas opuestas: las «prácticas de poder» y las «prácticas de resistencia» presentes en las sociedades y en las relaciones interpersonales.

Tanto en las sociedades como en la cultura y en las relaciones individuales, las relaciones de poder están presentes como parte de su misma configuración. En este sentido, la problemática política y ética no está en el asunto de si es posible o deseable una cultura exenta de restricciones, sino en hasta dónde el sistema de represiones al interior del cual una sociedad funciona deja a los individuos libres para transformar ese sistema. Es decir, en el peligro de un desequilibrio en las relaciones de poder, o lo que es lo mismo, en la degeneración de la lógica relacional del poder que se presenta cuando los individuos quedan desprovistos de los medios para modificar el sistema –dimensión intolerable en tanto práctica de dominación–.

En la relación entre prácticas de poder y prácticas de resistencia está siempre presente, como un peligro latente, el posible desequilibrio del frágil y movedizo límite que separa las prácticas de poder de las prácticas de dominación. Entre estas dos prácticas se establece una clara diferencia, en tanto que en las prácticas de poder existe un espacio para la libertad, y en las prácticas de dominación se presenta una «minimización de la movilidad de las relaciones de poder, en la que las prácticas de libertad no existen o están sumamente acotadas y limitadas».

El límite del poder lo establece la existencia de resistencias que constituyen el punto de derrocamiento posible, pero a la vez el punto de partida para su reconfiguración. Las resistencias encuentran su tope en los mecanismos de sujeción. En este enfrentamiento es donde se reconfiguran-reinventan, e inscriben su diferencia bajo el mismo lenguaje del poder. Las resistencias y sus discursos encuentran su fuerza en las mismas categorías del poder.

En las prácticas de resistencia, en tanto estructuras móviles y reversibles que permiten reinventar y transformar los juegos de poder, aun en su reducción a la mínima expresión bajo las condiciones de dominación, están los espacios para el ejercicio político y ético del individuo. Y es precisamente en estos espacios en los que se instauran los procesos de singularización del teatro manifiestos en el trabajo del actor. Pues, si toda relación de poder encuentra en sí misma el lugar de contraataque, y la biopolítica apunta a la individualización, el primer y último punto de resistencia al poder político está en la relación del individuo consigo mismo. Entonces la confrontación no es solo con los mecanismos de control y sometimiento que se reparten por la sociedad sino también con las técnicas de subjetivación que nos atraviesan a nosotros mismos.

5.4.4. Cuerpo-mente

Como hemos planteado, tanto desde el concepto de *performance* teatral como del concepto de micropolítica, que sirven de base, entre otros conceptos, para esta investigación, un aspecto fundamental de nuestro objeto de estudio está en la acción performativa del actor. Acción que está mediada por la constitución de un cuerpo-mente otro –poético–.

Nos referimos aquí a un cuerpo-mente del actor que va más allá de su condición individual y biológica. Un cuerpo-mente, y con ellos una subjetividad, estrechamente relacionado con el registro social:

Si la *performance* es el aspecto teatral del cuerpo en movimiento, aclaremos enseguida que ese cuerpo de la *performance* no es solo individual y biológico sino cuerpo social. Desde la física, el cuerpo social pudieran ser los campos donde la energía se moviliza sin que los cuerpos conglomerados se toquen.

Desde la política, el cuerpo social puede ser cuerpo-objeto que reproduce estructuras, por ejemplo de obediencia, de etiqueta o de consumo; o cuerpo-sujeto que por instantes recupera autonomía frente al símbolo, y vive esa capacidad de movimiento no controlable hacia lo otro, a la que llamaremos deseo (Muguercia, 2009: 137).

En este sentido nos parece oportuno abordar el cuerpo como plano de consistencia, según lo definen Deleuze y Guattari, ya que nos permite asumir de una manera más amplia el cuerpo como lugar de los procesos de subjetivación, agenciados en modos de individuación diferentes del identitario/biológico.

En el cuerpo entendido como lugar, las sensaciones evidencian la existencia de las emociones y de una actividad intelectual. En él se manifiestan todas nuestras instancias de individuación, en lo cotidiano y en la escena, en forma de papeles y personajes (...). El cuerpo en *performance* se constituye en lugar de confluencia de las dimensiones acústica y visual y, por lo tanto, primera arena de la escena. Como producciones del cuerpo, la voz y la palabra configuran un fenómeno acústico que se da en la confluencia de las dimensiones visual y acústica de la escena... (Davini, 2007: 86 y 87).

En cuanto al abordaje de la voz, asumimos que no está desvinculada del cuerpo en tanto acto, es producida en el cuerpo que abandona para afectar a otros cuerpos. Y por lo tanto, como producción del cuerpo, estará afectada por las mismas condiciones de tipo social e histórico que él. Por ello consideramos que más que abordar el concepto de la voz, lo que se aborda es el concepto de vocalidad. Concepto que permite, según lo planteado por Davini, superar el carácter individual y ahistórico dominante en los discursos vinculados a la producción de voz y palabra en la *performance*, considerando también la palabra del Otro, de los otros en su contingencia social e histórica.

En este sentido entiendo por vocalidad la producción de voz y palabra por parte de un grupo dado, en un tiempo y lugar determinados. Esta idea grupal e histórica de la producción de voz y palabra permite también incorporar la problemática de la evolución tecnológica, que modelando nuestras percepciones de tiempo y espacio, repercute también sobre nuestras nociones de sujeto y, por ende, de personaje, en fin, sobre nuestro cuerpo. (...) La voz se

constituye así en un lugar de flujo libidinal, cuyo potencial micropolítico la ha convertido en blanco de persistentes estrategias de control y disciplina en la sociedad y, más específicamente, en el campo de las artes... permite definir la voz no como un medio de comunicación sino como una esfera de subjetivación (*ibíd.*: 86 y 87).

Asumimos, pues, el concepto de cuerpo-mente en la *performance* teatral como instancia no solo de carácter individual y biológico sino también como categoría social e histórica. De manera puntual, asumimos el cuerpo-mente del actor constituido de manera transversal por tres *niveles ontológicos de cuerpo-mente* presentes en el acontecimiento teatral: cuerpo-mente natural-social (cuerpo cotidiano), cuerpo-mente afectado por el régimen de la diferencia de la escena (cuerpo extracotidiano), y cuerpo poético (cuerpo de absorción y transformación del cuerpo natural-social como materia del ente poético) (Dubatti, 2010).

5.4.5. Entrenamiento

Cronológicamente, el concepto de entrenamiento del actor en Occidente aparece en la teoría y la práctica teatral del siglo xx. Geográficamente, es en Europa donde se construye el concepto, a partir del trabajo de Stanislavski, Meyerhold, Laban, Decroux, Copeau, Dullin, Grotowski y Barba, entre otros. Estas teorías y prácticas son llevadas a Norteamérica y Latinoamérica, donde van teniendo su propio desarrollo y evolución:

La noción de entrenamiento del actor y, más aún, las prácticas que conlleva, se remontan todo lo más, en Europa y Norteamérica, al inicio del siglo xx. Tributarias de la evolución de las prácticas teatrales, son inseparables de las transformaciones que afectaron la representación teatral del creciente lugar que en ella ocupó la figura del actor. Con el propósito de formar un actor «completo», desde entonces se pondrá el acento en el desarrollo de sus cualidades no solamente físicas, sino también intelectuales y morales, dentro del proyecto de dotarlo de una «poética» nueva. En Francia, Copeau, Dullin y Jovet estuvieron entre los primeros en subrayar la necesidad de un entrenamiento sistemático del actor, en reacción a la enseñanza practicada entonces en la mayoría de las instituciones, y crearon teatros-escuela, laboratorios-teatro, de los que

Grotowski, Barba, y sin duda Mnouchkine y Brook, son los herederos directos (Féral, 2007: 17).

6. Estructura de la tesis

Esta tesis, estructurada en cuatro capítulos, que corresponden a la delimitación de los cuatro campos de teorización sobre los fundamentos del entrenamiento del actor en el siglo XX, responde al interés de abrir nuevas vías para investigaciones sobre la pedagogía actoral, que aborden desde una perspectiva transversal los fundamentos y principios de la tradición pedagógica de la actuación, a partir del estudio del corpus pedagógico recurrente de los principales maestros de la actuación en el siglo XX en Occidente.

Como reflexión teórica, se concibe de manera dinámica, es decir, que se construye desde una perspectiva del conocimiento que no se agota en sí mismo. Como plantea Morín (1986: 34): «No hay conocimiento sin conocimiento del conocimiento. En la crisis de los fundamentos y ante el desafío de la complejidad de lo real, todo conocimiento necesita hoy reflexionarse, reconocerse, situarse, problematizarse». Creemos que su valor, más allá del resultado teórico final, puede estar en la posibilidad de abrir otras vías de acercamiento a la pedagogía actoral, otros marcos de referencia, otras formas o modos de entender y de hacer.

La estructura de la tesis responde a este interés, y en cada capítulo abordamos uno de los cuatro campos de teorización:

En el primer capítulo abordamos el marco etimológico del concepto de «entrenamiento» o «*training*», por cuanto definir con claridad a que nos referimos cuando utilizamos estos términos, es la primera tarea para la construcción de un lenguaje común disciplinar.

En el segundo capítulo, los fundamentos ontológicos del entrenamiento del actor. La problemática sobre el entrenamiento del actor incluye las preguntas sobre el teatro, su sentido y función humana y social, y no solo la pregunta por los métodos o técnicas más adecuados para lograr la mejor y más efectiva asimilación de un determinado modelo de actuación. Preguntas como: ¿Qué es el entrenamiento?, ¿qué se entrena?, ¿desde qué fundamentos y principios?, ¿con que fines?, etc.,

implican una reflexión que conlleva necesariamente una determinada postura ontológica y epistemológica sobre el teatro, el actor y su relación con el mundo. Y, en este sentido, nos lleva a plantearnos una postura ontológica sobre la pedagogía actoral.

En el tercer capítulo abordamos las bases científicas del entrenamiento del actor. En él planteamos que, desde una perspectiva científica, la condición de existencia del actor está sustentada en lo que denominamos el «sistema complejo de la totalidad/unidad cuerpo/mente del actor». Y para ello nos apoyamos en el estudio de algunas categorías científicas, como son: orden dinámico, sistema complejo y dinámica del movimiento. Asimismo, desde las teorías científicas abordamos las preguntas sobre cómo y por qué, en la pedagogía actoral basada en el entrenamiento, los ejercicios, las improvisaciones, el trabajo regular, etc., el actor puede incorporar un saber específico que le permite convertirse él mismo en obra de arte, en presencia escénica poética, pasando por un proceso desde el cual construye su propio instrumento creativo, es decir, un cuerpo poético (cuerpo-mente otro), y aprende a usarlo de forma eficaz en las condiciones de la escena.

En el cuarto y último capítulo, referido a las conclusiones, se recogen los resultados de las aproximaciones a los fundamentos etimológicos, ontológicos y científicos del entrenamiento del actor, como marco para avanzar en la construcción de una perspectiva pragmática del entrenamiento del actor –el acercamiento a los fundamentos pedagógicos–. Si bien el objeto central de estudio de esta investigación está referido a la pedagogía actoral, hemos delimitado y concretado este campo de estudio a la indagación sobre algunos fundamentos del entrenamiento del actor, como base precisamente para la comprensión de la pedagogía actoral como vía para «aprender a construir pedagogía». En este sentido, las preguntas sobre la existencia de fundamentos pedagógicos del entrenamiento del actor son una apuesta en esta dirección, y aunque somos conscientes de que este es un terreno casi virgen, poco investigado, la intención en este capítulo es hacer un modesto aporte sobre los fundamentos y principios pedagógicos del entrenamiento del actor, con la intención de acotar algunas ideas que abran el camino para que se adelanten investigaciones futuras en esta

dirección: ¿Es posible en el campo de la pedagogía actoral plantear, a modo de hipótesis, la existencia de principios pedagógicos para el entrenamiento del actor, similares a lo planteado por Barba como los principios técnicos de la actuación (principios pre-expresivos)?

En síntesis, con este trabajo nos hemos propuesto aportar un granito de arena a la construcción de una teoría sobre la pedagogía actoral que, desde la perspectiva de un saber transversal, tenga como propósito buscar caminos para *aprender a construir pedagogía*, y que trascienda el estudio y el aprendizaje de los modelos, métodos y *trainings* o entrenamientos específicos de los maestros (aprender su pedagogía). Contribución que se materializa en la aproximación a algunos de los fundamentos del entrenamiento del actor sustentados en la indagación sobre las bases etimológicas, ontológicas, científicas y pedagógicas de ese entrenamiento.

Esperamos que los resultados aquí presentados sirvan como base para avanzar en las respuestas a las preguntas de tipo pedagógico sobre el qué, el cómo y el para qué del entrenamiento del actor; sobre los fundamentos pedagógicos que lo sustentan y sus relaciones con el sujeto-actor y la *performance* teatral, entre otros.

Y, sobre todo, que permita avanzar en el camino de plantear una teoría pedagógica que se pregunte por los caminos para aprender a construir pedagogía, como una apuesta pedagógica en el contexto de la formación teatral universitaria.

CAPÍTULO 1

El marco de fundamentación etimológica del concepto de «*training*», o «entrenamiento» del actor

1.1. Consideraciones preliminares sobre el concepto de *training*, o entrenamiento del actor

Desde la perspectiva y contexto del teatro en Occidente, abordaremos el concepto de «*training*», o «entrenamiento», como un aspecto específico de la teoría de la formación del actor surgida en el siglo xx. Por lo tanto, se trata de un estudio relacionado con algunos de los autores que en el siglo xx marcaron los cambios y realizaron los aportes más significativos para el establecimiento de los sistemas y métodos de formación y entrenamiento del actor. El estudio se apoya, además, en la revisión de algunos de los aportes que otras disciplinas del conocimiento como el deporte, la expresión corporal, las técnicas corporales, la danza, etc., han aportado a dicha teoría.

El surgimiento del concepto de entrenamiento del actor podemos rastrearlo desde principios del siglo xx, siglo en el cual se concentran los esfuerzos por establecer un saber sobre la pedagogía de la actuación, es decir, por buscar respuestas a las preguntas sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje para el oficio de actor. Si bien desde el siglo xviii surgen en los discursos sobre el teatro, y en particular sobre el actor, argumentos a favor de una educación racional y fundamentada en el método, con resultados visibles en diversos estudios sobre el arte del actor –en particular sobre cómo debían actuar los actores, y sobre las reglas de la actuación–, es solo en el siglo xx que se configura un saber pedagógico sobre la materia.

En el siglo xviii, que trajo consigo el acontecimiento de la Ilustración y su noción estructural y sistemática de una teoría de la racionalidad, surgieron textos como *Le comédien*, de Rémond de Sainte-Albine. Publicado en 1747, plantea una

de las cuestiones básicas de cualquier teoría o método de la interpretación, como es la de la relación del actor con el personaje, cuestión que será ampliamente abordada por Denis Diderot en su libro *La paradoja del comediante*, publicado en 1773. Diderot aborda, entre otros aspectos sustanciales del trabajo del actor, las relaciones entre verosimilitud y verdad, el concepto de convención y las leyes de la teatralidad. Francesco Riccoboni, en su texto *El arte del teatro* (1750), resalta que el actor debe interpretar reflexionando. Konrad Ekhof continúa con el estudio sobre verosimilitud y verdad. Goethe propone sus *Reglas para los actores*. Y así muchos otros que han hecho sus aportes a la reflexión sobre la práctica actoral (Richardson, 1999)¹⁴.

Pero, a pesar de todas estas propuestas sobre la práctica actoral surgidas a lo largo de los siglos XVIII y XIX, la revisión de los principales documentos, manuales y teorías sobre el trabajo actoral deja entrever una carencia de acuerdos sobre lo que debía ser la enseñanza del actor, y sus técnicas y métodos pedagógicos, pues el conocimiento sobre la actuación estaba centrado en definir cómo debían actuar los actores y en establecer las reglas de la actuación, y no en configurar un saber sobre la pedagogía de la actuación, es decir, en cómo aprender el oficio de actor. En esta medida, el oficio de actor –el conocimiento de cómo se debía actuar– se adquiría mediante la «imitación» del modelo interpretativo del maestro y de los actores con experiencia: los «aprendices de actor» aprendían a actuar debutando con pequeños papeles al lado de los «actores con experiencia», a quienes seguían e imitaban. El paso de «aprendiz» a «actor» se ganaría entonces con la experiencia en el escenario y con papeles cada vez más largos, hasta tener un repertorio más o menos amplio. Los «ensayos de obras», la «elaboración de los espectáculos» –o «clases sobre el escenario»– y la «imitación del modelo interpretativo» del maestro, eran las formas de aprender, por «imitación», el oficio de actor.

Esta situación fue observada con lucidez por Stanislavski, quien centrará (desde 1905 hasta 1937) todo su esfuerzo en establecer los principios del

¹⁴ Juan Antonio Hormigón, en la introducción al libro *Interpretar sin dolor: una alternativa al Método*, de Don Richardson, hace una síntesis de las principales propuestas sobre el trabajo actoral desde el siglo XVIII hasta el XX.

aprendizaje del oficio de actor. Su aporte innovador está precisamente en la pedagogía de la actuación. Antes de su llegada, la labor de los maestros se centraba en exigir a los alumnos el resultado esperado, sin ofrecer un «medio» o recurso para llegar a la meta deseada, más allá del método «demostrativo» («imitación del modelo interpretativo del maestro») y la exigencia de todo tipo de habilidades y destrezas, como cantar, bailar, hacer números de prestidigitación, etc., las cuales podían ser útiles para la interpretación de los roles o papeles.

La revolución pedagógica del siglo xx se inicia precisamente con Stanislavski, quien aclaró muchas de las fases del proceso creador del actor, desentrañando muchos «secretos» de la técnica interpretativa que ya poseían los grandes maestros. Y lo más importante: encontró medios eficaces para enseñar y aprender el oficio de actor. Es precisamente con Stanislavski que surge el concepto de *training* o entrenamiento del actor, pues aunque en su teoría no usa el término «entrenamiento» de manera explícita, en sus innovaciones sobre el arte y la pedagogía de la actuación está implícita la necesidad de una preparación específica del actor.

Además de Stanislavski, son muchos los hombres de teatro que en el siglo xx siguieron investigando sobre los principios y bases de la preparación del actor, entre ellos Vsévolod Meyerhold, Gordon Craig, Adolphe Appia, Jacques Copeu, Charles Dullin, Rudolf von Laban y Étienne Decroux. Pero es con Jerzy Grotowski, y su Laboratorio Teatral de los años sesenta, cuando el concepto y el término específico de entrenamiento entran de manera directa en el lenguaje teatral. Según lo plantea Nicola Savarese (en Barba & Savarese, 1990: 332), es Grotowski quien introduce el término específico de *training*:

Sin embargo, el concepto y la práctica de un *training* se desarrolla enormemente con Grotowski y su Laboratorio Teatral de Wroclaw en los años sesenta: a partir de Grotowski la palabra *training* pasa a formar parte del lenguaje occidental, y no solo como designación de una preparación física y profesional (...). El

training propone tanto la preparación física para el oficio como una especie de crecimiento personal del actor por encima del nivel profesional.

Encontramos el uso del término *training*, para hacer referencia al entrenamiento del actor, en la teoría y práctica teatral de Eugenio Barba, en la antropología teatral y en la ISTA (International School of Theatre Anthropology).

En resumen, si bien los estudios específicos sobre el arte del actor empezaron a aparecer en el siglo XVIII, es a principios del siglo XX donde se concentran los esfuerzos por establecer una formación y entrenamiento del actor sobre bases profesionales, por crear una pedagogía de la actuación y por establecer los fundamentos de la praxis del actor. Como plantea De Toro (1999: 61), «Stanislavski instituye e inaugura el paradigma del entrenamiento del actor como sistema, Grotowski lo desarrolla y Barba lo lleva a su término, clausurándolo».

Es importante, en este breve acercamiento al surgimiento del concepto de *training*, o entrenamiento del actor, hacer alusión a las investigaciones realizadas por François Delsarte¹⁵ hacia mediados del siglo XIX, pues aunque sus investigaciones no fueron aplicadas directamente en el teatro, pero sí en la danza, constituyen lo que podemos denominar como la prehistoria del *training*.

Delsarte tuvo que enfrentar –padecer– en su propia experiencia como actor las limitaciones del método de aprendizaje y de interpretación basado en la «imitación del modelo interpretativo». Un método centrado en la búsqueda de los resultados, pero que no ofrecía las respuestas sobre cómo llegar a esos resultados,

¹⁵ François Delsarte (1811-1871) nació en Solesmes, Francia. Actor, cantante y orador, que a mediados del siglo XIX se impuso como misión la elaboración de una gramática del gesto con base en observaciones pretendidamente científicas. Sus planteamientos sobre el gesto emergieron en el seno del teatro, arte en el cual no alcanzaron mayor incidencia, a diferencia de la danza, pues a pesar de que no fue ni bailarín, ni se ocupó nunca de la danza, es considerado como un “predecesor desconocido” de la danza moderna. El bailarín y coreógrafo Ted Shawn publicó en 1954 un libro sobre Delsarte, *Every little movement*, en el que expuso cómo las leyes del gesto propuestas por el actor podían ser aplicadas en su arte. Delsarte no publicó sus trabajos en vida, la divulgación por escrito de sus ideas estuvo a cargo de algunos de sus discípulos. Un material invaluable lo constituye la *Antología de los textos de Delsarte*, de Alain Porte, editado en 1992, que reúne los textos conocidos de Delsarte y extraídos de los archivos de la familia del actor (Marín, 2009: 13 y 14).

«Los resultados de las investigaciones de Delsarte fueron recogidos en la más importante de sus obras, conocida con el nombre de *Compendium*, sistema tripartito que recoge, bajo los términos de la vida, el alma y el espíritu, una ontología; y bajo las expresiones de la voz, el gesto y la palabra, una tecnogonía. El hombre, punto de encuentro y de tensión entre ontología y tecnogonía, se constituye en este sistema como “objeto del arte”» (*ibíd.*: 17).

qué caminos seguir. Situación también observada por Stanislavski. Ambos desde sus particulares experiencias y búsquedas, se propusieron la creación de sus propios métodos o caminos para la preparación del actor, es decir, encontrar una manera eficaz de enseñar y aprender el oficio de actor.

Siendo muy joven, durante sus años de formación, Delsarte tuvo en encontrarse por ventura, o por desventura, pero ciertamente por una necesidad propia de las artes en que se entrenaba, con dos obstáculos difícilmente eludibles. El primero de ellos la imposibilidad de interpretar una acción de modo verosímil, que lo ponía cara a cara con la torpeza de sus gestos, con la falta de consistencia en la entonación de su voz, con la incoherencia entre voz y gesto; pero también con la ignorancia de sus maestros, que no podían indicarle con exactitud en qué se equivocaba y cómo podía superar su falta de destreza. El segundo, la consecuencia directa de lo que él mismo consideró una formación mal impartida: después de haber pasado cuatro años en la École Royale, Delsarte, que se había destacado en los primeros lugares de varios concursos de canto, fue perdiendo paulatinamente su voz hasta que no quedó de ella más que un hilo. Ello, en definitiva, le costó su carrera como intérprete, o al menos como intérprete avalado por el Conservatorio, pero lo obligó a asumir la vía de la investigación acerca de los principios del gesto y la voz, y una nueva vida como profesor de canto y declamación (Marín, 2010: 11-12).

Por la importancia del trabajo realizado por Delsarte en lo que denominamos la prehistoria del *training*, abordemos aquí una síntesis del camino seguido por Delsarte en su búsqueda de “principios científicos” que fundamenten las artes escénicas, es decir, de una técnica que diera respuesta a la necesaria adecuación de los medios corporales (gestuales) a los fines del arte dramático: «Delsarte buscaba poner el conocimiento de los principios de la expresión vocal, gestual, y articular a disposición de la apropiación técnica y de la ejecución escénica. En otras palabras, poner la ciencia al servicio del arte» (Marín, 2009: 83).

Para este acercamiento al sistema de Delsarte, nos apoyaremos en la tesis de maestría realizada por Alejandra Marín, pues su estudio es esclarecedor de las bases que fundamentan el sistema propuesto por Delsarte, y de su influencia en la danza moderna, y, en particular para los intereses de esta investigación, para

establecer el contexto histórico del surgimiento del entrenamiento como uno de los más importantes cambios y rupturas en la técnica del actor y la pedagogía de la actuación en el siglo xx.

Un aspecto clave en las investigaciones pedagógico-creativas, para la creación de un método o sistema de aprendizaje del actor, es decir, para los procesos de preparación/entrenamiento del actor –presente tanto en Delsarte como en Stanislavski–, es el problema de la relación entre el cuerpo y la mente, que para la época se presentaba como escisión y dualidad.

Esta dificultad, inminente en los procesos creativos, particularmente en la creación/interpretación del actor, se evidencia, en el caso de Delsarte, en la preocupación por las relaciones entre los motivos/afecciones de las acciones del personaje y su manifestación efectiva en la escena; y en el caso de Stanislavski, en la preocupación por las relaciones entre la acción interior –actividad espiritual y diseño psicológico del personaje– y la acción física exterior –expresión escénica–.

Preocupación e interés que los conduce por los caminos del estudio científico y la indagación empírica sobre la naturaleza misma de la vida, como base de su búsqueda pedagógica creativa y de la creación de sus particulares métodos o sistemas de entrenamiento/enseñanza de la actuación. Para Delsarte, a partir de una semiótica de la vida anímica, los movimientos del cuerpo son signos de las afecciones del alma y expresan la naturaleza e intensidad de estas afecciones. Para Stanislavski, de la observación de las leyes de la naturaleza orgánica de la creación, en la cual se presenta la fusión orgánica de los procesos síquicos y físicos como mutuamente interdependientes, se deriva la unidad orgánica indisoluble de esos elementos en la creación.

En el caso de Stanislavski, las influencias de las ideas dualistas del cuerpo/mente (los procesos espirituales independientes de la naturaleza física del actor), están presentes en el periodo inicial de su trabajo sobre el proceso de creación del actor. Stanislavski, en su búsqueda, pasó de una etapa inicial centrada en los problemas psicológicos de la creación y en el proceso de la vivencia del actor en su papel –el estado creativo interior–, a la búsqueda de los elementos de la expresión escénica exterior, llegando finalmente a un *sistema* en el cual se estudian

y abordan las relaciones de interdependencia entre los estados síquico y físico del actor. En esta última etapa de su sistema, el estudio de la naturaleza física del actor adquirió gran importancia: los elementos del tempo/ritmo de la acción escénica influyen directamente sobre la emoción del artista. «El dominio exterior del ritmo ayuda a despertar el ritmo interior y fortalecer el estado de ánimo que el actor necesita: (...) dominar la lógica de los sentimientos a través de la lógica y la coherencia de las acciones físicas» (Stanislavski, 1986: 15 y 17).

En el caso de Delsarte, la búsqueda de una técnica o método que diera respuesta a la adecuación de los medios corporales –gestuales– a los fines del arte dramático, lo lleva por el camino del estudio científico del gesto y del cuerpo como objeto de conocimiento: semiótica del cuerpo, de las posiciones de la cabeza, de la gravedad/agudeza de la entonación vocal, de los hombros, etc. En su etapa de madurez, la búsqueda lo lleva a plantear una completa gramática del gesto y a la elaboración de un sistema, el *compendium*, en el cual se integran la voz, el gesto y la palabra como formas de expresión de las dimensiones del ser humano y del mundo –alma, vida y espíritu–, que son tratadas como «las tres potencias».

El inicio y giro de Delsarte, como joven actor, hacia la investigación o indagación científica se encuentra expuesto en *Los episodios reveladores*¹⁶: Para Delsarte, en el «primer episodio revelador»¹⁷ se pone en evidencia el fracaso del

¹⁶ *Los episodios reveladores*, un texto cuya fecha de redacción no se conoce con certeza, pero del que se tiene noticia por primera vez en el último año de vida de Delsarte, por una carta dirigida a su discípulo Mackaye en 1871. Se estima que *Les épisodes révélateurs* fueron redactados entre 1865 y 1871, y solo fueron publicados en Estados Unidos en 1882, once años después de la muerte de Delsarte (Marín).

¹⁷ «Siendo estudiante, Delsarte interpretaba el papel de un joven oficial en la obra de Henri-Montan Berton *Les maris garçons*. En una de sus escenas, el joven se encuentra, después de algunos años de ausencia, con su antiguo hotelero, llamado Dugrand. Grata sorpresa, cuánto más porque Dugrand le debía al oficial algo de dinero. Debía entonces saludarlo: “¡Eh! ¡Hola papá Dugrand!”. Delsarte relata así la situación: “Este apóstrofe debía mezclar sorpresa, franqueza militar y alegría. Sin embargo, desde las primeras palabras una dificultad insuperable me detuvo. Esta dificultad estaba toda en mi gesto: la manera en que yo abordaba “Papá Dugrand” era, sin importar lo que hiciera, de una torpeza tan persistente como grotesca. Ninguna de las lecciones que me daban sobre esa escena, ninguno de los esfuerzos que hacía para aprovechar esas lecciones servía de nada. Ya me había pasado varios meses diciendo y repitiendo esas palabras: “¡Eh! ¡Hola papá Dugrand!” (...). Así no es, decían mis profesores. Dios mío, yo me daba cuenta, como ellos, de que así no era, pero lo que no veía era en qué no era así. Parece que, al respecto, mis profesores tampoco sabían más que yo, porque nunca llegaron a decirme precisamente en qué mi manera se diferenciaba de la de ellos, Las especificaciones de esta diferencia me habrían iluminado, pero solo permanecía para mí, lo mismo que para ellos, subordinado a las visiones inciertas de un vago instinto. “Haz como yo”, me

método de aprendizaje e interpretación imperante, basado en la imitación, y con ello la nueva dirección que debía tomar la investigación del actor:

La acción espontánea, que contradice la enseñanza del canon pedagógico imitativo, reclama, pues, un ejercicio de indagación por los principios generales que ponen en marcha la expresión, es decir, por las reglas según las cuales una determinada pasión o afección del alma se manifiesta en un movimiento específico de las partes del rostro y del cuerpo, y en cierto tono de la voz (...). Preguntarse entonces por la razón de ser de determinadas reacciones corporales –gestuales, diremos– relacionadas con respuestas emotivas o cognitivas, razón que debía ser entonces buscada no en las suposiciones que sobre ella hacían los sabios, sino en la naturaleza misma: «Identificar la propia razón de las cosas»¹⁸ (Marín, 2009: 26 y 28).

Segundo episodio revelador. Delsarte busca los principios de la expresión en una observación rigurosa de la naturaleza, y, siguiendo por este camino, en sus visitas al anfiteatro observa un rasgo común a todos los cadáveres: el pulgar presentaba en todos los cadáveres una actitud singular; un movimiento de aducción que ni la vigilia ni el sueño habían ofrecido. Decidió entonces hacer observaciones a pacientes moribundos en hospitales. Constató que al inicio de la agonía los pulgares se contraían, casi de modo imperceptible: «Pero al llegar a la última lucha, y en los esfuerzos supremos que hizo ese desdichado para aferrarse a una vida que se le escapaba, vi todos los dedos dirigirse compulsivamente hacia la palma de la mano, escondiendo los pulgares que previamente había acercado a ese centro de convergencia». Delsarte estaba ante una semiótica de la muerte: la intensidad del signo dependía de la menor o mayor proximidad del evento final y, con ello, de la

decían enseguida. ¡Pues claro! Era mucho más fácil decirlo que hacerlo» (François Delsarte: *Les épisodes révélateurs*. En Alain Porte: *Delsarte. Une anthologie*. París, 1992, pp. 54-57. Citado por Alejandra Marín, 2009: 18).

¹⁸ «Tiempo después Delsarte, ante la evidencia de su propia reacción espontánea frente a la visita sorpresiva de un primo suyo, que le traía algo de dinero y al que no veía hacía mucho tiempo, entendió en qué específicamente se expresaba una actitud de sorpresa y alegría en un encuentro: no se dirigió rápidamente con los brazos extendidos, como le habían indicado sus maestros, en cambio notó que su torso se había inclinado hacia atrás, había agachado ligeramente la cabeza y casi inmediatamente había extendido y elevado los brazos. Esta sería la primera de las observaciones de una larga serie que terminaría por constituir una codificación gramatical y semiótica de la gestualidad corporal y facial (Marín, 2009: 19).

presencia de la vida y su paulatina retirada. Y, como observación importante para sus investigaciones, encuentra entonces que «los signos tendrían que ser abordados en términos de grados y, lo que es más determinante todavía, la introducción de este nuevo criterio haría necesario el paso de una semiótica de la muerte a una de la vida» (Marín, 2009: 28 y 30).

En sus investigaciones, Delsarte avanza hasta la creación y planteamiento de un sistema complejo y completo, que puede verse en su obra *Compendium*, en el cual aborda, como lo plantea Marín, «tanto los fines y medios, como los fundamentos o principios de las artes, en particular de las artes representativas: se requiere de una práctica –entrenamiento– que haga posible la adecuación de los medios orgánicos a los medios expresivos –la tecnogonía–, pero también se requiere de un sustento –ciencia– que aporte la inteligibilidad necesaria de las fuentes de expresión de las artes –la ontología–: la producción y el cómo hacer de las artes demandan la intelección de las potencias, exige la explicación de los medios por los que se realizan. Así la ontología necesita su concreción en la tecnogonía» (*ibíd.*: 57).

En síntesis, el sistema *compendium* planteado por Delsarte, en el cual se integran la voz, el gesto y la palabra como formas de expresión de las dimensiones del ser humano y del mundo –alma, vida y espíritu–, que son tratadas en su sistema como las tres potencias¹⁹, se estructura de manera general así:

1	2	3
Las tres potencias son: vida, espíritu y alma. Cada potencia tiene un aparato a su disposición, el cual tiene sus agentes.	Las facultades de las potencias y sus acciones.	Los elementos : A cada acción le corresponden tres tipos de elementos.

¹⁹ «Cada potencia engendra un estado distinto, y a cada una de ellas corresponde una facultad; cada facultad hace tres acciones y le corresponden unos elementos. Además, las facultades se expresan mediante determinados aparatos, y cada uno de estos cuenta, a su vez, con tres agentes. Agentes y aparatos son, a su vez, los medios expresivos de tres lenguajes distintos, cada uno de los cuales están constituidos por la sucesión y combinación de tres formas de expresión. Y, para finalizar, la totalidad de cada uno de estos lenguajes, en su composición ideal, produce las artes (*ibíd.*: 58).

<p>La vida tiene a su servicio el aparato vocal. Sus agentes son: laringe, fauces y pulmones. Su medio de expresión es la voz, y más específicamente la inflexión.</p>	<p>La facultad de la vida es la memoria, que se actualiza en tres acciones: sensación, instinto y simpatía.</p>	<p>Las acciones sensitivas abarcan tres tipos de fenómenos: excéntrico, concéntrico y normal.</p>
<p>El espíritu tiene a su servicio el aparato bucal. Sus agentes son: labios, lengua y velo del paladar. Su medio de expresión es la palabra.</p>	<p>La facultad del espíritu es el entendimiento, y sus acciones son: juicio, inducción y conciencia.</p>	<p>Las intelectivas captan relaciones y dan lugar a tres tipos: identidad, oposición y coexistencia.</p>
<p>El alma tiene a su servicio el aparato miológico o dinámico. Sus agentes son: miembros, torso y cabeza. Su medio de expresión es el gesto.</p>	<p>La facultad del alma es la Voluntad. Sus acciones son: sentimiento, intuición y contemplación.</p>	<p>Las acciones morales se traducirán en tres tipos de actos: repulsivos, atractivos y expansivos.</p>

1.2. Fundamentación etimológica

Contrario a lo que comúnmente se cree, la palabra *training* o entrenamiento no proviene de la práctica deportiva, sino de la actividad ecuestre. Si bien en los últimos años ha adquirido sobre todo connotaciones deportivas y competitivas, en el caso del teatro su utilización se ha acrecentado desde la década del 50.

Actualmente, este término también es parte de la jerga profesional de psicólogos, sociólogos laborales, profesionales de la formación de personal en empresas, y profesionales de la educación y la pedagogía. Pero salvo en el deporte, donde el uso del término es claramente técnico, en otras áreas del conocimiento, incluido el teatro, el uso del término es en ocasiones ambiguo. Este término suele equipararse con los términos formación y educación, lo que crea dificultades al momento de definir el concepto, las funciones, y su aplicación en los programas de formación de actores.

En el texto «La formación del personal» (Prieto) se hace un estudio detallado de los términos *training* y entrenamiento y la relación con otros términos como formación, aprendizaje o enseñanza. Es un estudio de utilidad para la clarificación conceptual de dichos términos. En los siguientes cuadros, con información tomada del mencionado estudio de Prieto, podemos observar (a manera de comparación) las acepciones de los términos *training*, entrenamiento y formación.

TRAINING
<p>La palabra «training» tiene su origen en el mundo de la equitación y la actividad ecuestre. En el origen están dos verbos, «<i>trahere</i>» (latín clásico), «<i>trahinare</i>» (latín vulgar) que significaban «atraer», «tirar hacia sí», «arrastrar». Se utilizaban, por ejemplo, para indicar la destreza que había que alcanzar en el manejo de las riendas, para controlar los movimientos de los caballos que tiraban de un carro. Surge así, en el siglo XII, el verbo francés «<i>traîner</i>», que da lugar a «<i>to train</i>» en inglés, y a «entrenar» en español (Dauzat, Dubois y Mitterand, 1989; Onions, Friedrichsen y Burchfield, 1985).</p> <p>En inglés, en una primera acepción, <i>training</i> tiene que ver con docencia y estudio. Sinónimos de la palabra training: <i>coaching</i> (tutorización), <i>discipline</i> (disciplina), <i>drill</i> (ejercitamiento), <i>exercise</i> (ejercicio), <i>indoctrination</i> (adoctrinamiento), <i>instruccion</i> (instrucción), <i>practice</i> (preparación), <i>schooling</i> (escolarización). En una segunda acepción, muy concreta, <i>training</i> tiene que ver con los aspectos esenciales sobre los que se cimienta el saber. Sinónimos: <i>basic principles</i> (principios básicos), <i>foundation</i> (fundamento), <i>groundwork</i> (fundamentos), <i>preliminaries</i> (preliminares). Ambas acepciones son bastante afines. Torrents dels Prats (1989) incluye la palabra <i>training</i> en su Diccionario de Dificultades del Inglés. Incluye las siguientes acepciones, que es preciso tener en cuenta a la hora de efectuar una adecuada traducción del término: aprendizaje, adiestramiento, entrenamiento, ejercicio, ensayo, instrucción, enseñanza, educación, cultura, estudios, prácticas, formación, formación profesional, capacitación, preparación. Destaca que «la acción de aprender algún arte u oficio» es el sentido específico que corresponde a <i>training</i> (p. 624). La acepción «formación» la asume como válida a la hora de traducir al inglés expresiones como «centros de formación». La expresión «formación profesional» solo puede ser traducida al inglés como «vocational training». Se trata en ambos casos de una equiparación institucional, no de una traducción literal.</p>

ENTRENAMIENTO

Hasta la decimonovena edición (1970) del Diccionario de la Real Academia Española, el término entrenamiento no se incorporó al español con significado propio. Hasta esa edición figuraba como un galicismo para expresar «ejercicio, ensayo, preparación».

El término entrenamiento («*training*»), es un concepto sustancialmente técnico, centrado en la idea de aprendizaje sistemático y planificado, debidamente supervisado. La mira está puesta en que la persona logre ser competente en su oficio.

En los últimos años ha adquirido connotaciones eminentemente deportivas y competitivas. Los equipos se entrenan para ganar, no para perder. Si el equipo pierde, el entrenamiento no ha funcionado. La palabra entrenamiento está asociada a la idea de consecución de resultados a través del aprendizaje y a través de la utilización estratégica de lo aprendido.

FORMACIÓN

La palabra «formación» se deriva del verbo latino «*formare*», que significaba «dar forma», «configurar». Expresiones latinas como «*puerum formare*» (educar a un niño), «*animos formare*» (modelar el espíritu), «*studia alicuius formare*» (organizar los estudios de alguien), «*personam novam formare*» (crear un personaje nuevo), «*consuetudinem formare*» (introducir una costumbre), están en el origen de la idea de «*formatio*», es decir, acción de dar forma (Bolelli, 1989; Segura Munguía, 1985).

(...) La acción de dar forma apunta a la consecución y mantenimiento de una determinada apariencia. Formar consiste en conseguir que alguien se parezca a un determinado modelo. La persona formada es un profesional convencional: cumple. Formación es un término mucho más genérico y ambiguo que *training*. *Training* es un concepto mucho más técnico y concreto. Formación tiene mucho en común con la idea de educación, mientras que *training* está mucho más centrado en la idea de aprendizaje supervisado (...). Adiestramiento, aleccionamiento, aprendizaje, capacitación, desarrollo, educación, enseñanza, entrenamiento, especialización, instrucción, preparación, estos son términos afines que comparten una misma acepción: formación tiene que ver con docencia y estudio. Los términos alineación, constitución, creación, cuadro, establecimiento, institución, maneras, modales son términos que ponen de

relieve una gama de acepciones muy abierta: formación tiene que ver con el hecho de dar forma, tener buenas formas, estar organizado.

El habla indica cuál es el significado pertinente al interpretar una frase que alude a los procesos de formación. En función del contexto, se capta cuál es el valor preciso y exacto de la idea de formación que se está utilizando. Se trata, pues, de un término confuso; el conjunto de ideas accesorias implicadas sustenta varias acepciones.

De este estudio resaltamos los siguientes aspectos, para la clarificación del uso de los términos *training* y entrenamiento en la teoría y práctica del teatro del siglo xx:

1. A partir de la palabra inglesa *training*, tenemos en cuenta que dos de sus tres acepciones están relacionadas con el término de formación: por un lado en cuanto a su relación con la docencia y el estudio, y por otro lado en su relación con los aspectos esenciales sobre los que se cimienta el saber. En la tercera acepción se le asigna un significado más relacionado con un concepto técnico: «acción de aprender algún arte u oficio».

2. A partir de la palabra castellana «entrenamiento», tenemos en cuenta que hasta antes de 1970 figuraba como un galicismo para expresar «ejercicio», «ensayo», «preparación», y que se incorpora como término con significado propio relacionado con un concepto sustancialmente técnico, centrado en la idea de aprendizaje sistemático y planificado, debidamente supervisado en la decimonovena edición (1970) del Diccionario de la Real Academia Española. En este caso, el significado está más relacionado con la tercera acepción del término *training*.

3. En cuanto al uso y enfoque del término *training* en la teoría y práctica del teatro en el siglo xx, podemos rastrear el uso de la palabra inglesa *training* en sus dos acepciones principales: la relacionada con la formación y los aspectos esenciales sobre los que se cimienta un saber, y la otra relacionada con el aspecto más técnico del aprendizaje. Asimismo, podemos rastrear el uso de la palabra castellana «entrenamiento» en su acepción relacionada con la idea de aprendizaje sistemático y planificado (concepto técnico). Como un ejemplo de las dificultades en el uso del término *training*, debido a las diferentes acepciones del mismo,

encontramos que algunos estudiosos y seguidores del trabajo de Grotowski, como Raymonde Temkine (1974: 110), rechazan el uso de la palabra «*training*» para referirse al trabajo de preparación del actor propio del Teatro Laboratorio de Grotowski y prefieren utilizar el término «adiestramiento», a pesar de que autores como Barba plantean que el primero en introducir el término específico de *training* en la práctica y teoría teatral fue Grotowski: «Pero no veo por qué se emplearía la palabra *training*. Es enteramente francoinglesa y su naturalización no se impone, a pesar de que se la use en la torre de babel en que se ha transformado el Teatro Laboratorio».

Los diversos usos de las palabras *training* y entrenamiento ponen en evidencia las divergencias de tipo conceptual y técnico en el uso de los términos al igual que las diferentes visiones, enfoques y funciones. Podemos observar cómo para algunos el *training* es una filosofía, otros lo ven como un proceso, un método o una técnica, y hay quienes lo entienden como el calentamiento o una secuencia de ejercicios. Veamos algunos ejemplos:

Richard Schechner (Barba & Savarese, 1990: 330-31). El autor asume *la acepción del término training como la acción de aprender algún arte u oficio*. Clasifica cinco tipos de *training*, de acuerdo con su función: el *training* para el *performer* intérprete de textos (el actor es el transmisor del texto, no su autor originario); el *training* para el *performer*, que transmite el *performance text*, (ejemplos: teatro noh y kathakali); el *training* para la preservación de un saber secreto (vía chamanes); el *training* que ayuda al *performer* a alcanzar la expresión personal (ejemplos: Stanislavski y Grotowski), y el *training* para la formación de grupos.

Darío Fo define el *training* como un ejercicio de calentamiento adecuado que el actor debe hacer antes de entrar a escena, para alcanzar más rendimiento. El *training* así propuesto incluye cualquier tipo de actividad que ayude a distender al actor antes de la representación, como correr, recostarse, sudar, ducharse, etc. *La acepción del término training está aquí vinculada con el sentido de preparación o disposición previa para algo*. En este sentido adquiere más la acepción dada a la palabra castellana «entrenamiento», como un galicismo para expresar «ejercicio»,

«ensayo», «preparación», antes de su acepción técnica como «aprendizaje sistemático y planificado»:

Método que, aplicado a gran parte de nuestros actores, les llevaría a despedirse en masa. Y es un grave error, ya que el así llamado *training* preparatorio es beneficioso para el rendimiento del espectáculo. Hay que admitir que nosotros los italianos siempre tenemos problemas de tiempo para practicar este ejercicio. De todas formas, yo mismo he experimentado el efecto positivo de un buen *training*. Dos o tres horas antes del espectáculo, sobre todo si estoy tenso y preocupado ante una representación difícil, me pego una buena carrera de cinco o seis kilómetros, con torsiones y flexiones (Fo, 1998: 346).

Jurij Alschitz (1998: 23). Para este autor el *training* es un proceso de transferencia de un territorio a otro, en el cual la naturaleza orgánica del actor reacciona con base a leyes diferentes. El *training* es el tiempo y el lugar para cumplir este pasaje, es decir, renunciar a un ámbito y transferirse a otro: renunciar a los instintos cotidianos para acceder al subconsciente –sexto sentido–. A través de sus cinco sentidos el hombre percibe el mundo externo. Todas las informaciones que llegan a través de los sentidos son depositadas en el subconsciente y es precisamente a esta reserva a la que a menudo recurre el actor en el escenario. Pero para acceder a las informaciones del subconsciente es necesario abstraerse por un momento del mundo externo, dejar de percibirlo. Solo de esta manera comenzará a funcionar el mundo interno, y las informaciones vendrán a flote. La primera condición que activa el funcionamiento del sexto sentido, el subconsciente, es la renuncia a los instintos cotidianos: «El vacío de los sentidos», «la página blanca». El autor resalta la condición de «proceso» del *training*. Esta misma condición la encontramos en la definición actual del concepto de entrenamiento deportivo, entendido como el proceso de adaptación del individuo.

Grotowski y Barba. Para ellos el *training* es más que un entrenamiento físico y ejercicios. Estos autores emplean la acepción del término *training* en su relación con los aspectos esenciales sobre los que se cimienta el saber: los principios básicos y los fundamentos del arte del actor.

El problema del *training* es que todavía hoy muchos piensan que son los ejercicios quienes permiten avanzar al actor: mientras los ejercicios son solo una parte aparente, visible, de numerosos aspectos, de un proceso unitario e indivisible. Es la atmósfera de trabajo, son las relaciones entre colegas, la intensidad, la forma en que se crea toda la actividad de la situación o del grupo, lo que determina la calidad del entrenamiento (Barba & Savarese, 1990: 333).

Para ellos, el *training* es la manera que tiene el actor de acceder a los principios o leyes del funcionamiento de su cuerpo en la escena. El *training* no enseña a ser actor ni a interpretar un papel. Cada actor debe seguir su propio camino, cada actor debe crear su propio método. Es el proceso de autodefinición, de autodisciplina cotidiana, personalización del trabajo y demostración de que se puede cambiar.

... empezó con la toma de ejemplos y fragmentos de ejercicios, como patterns, que el actor debe aprender a dominar, hasta transformarse en una capacidad por parte del actor, de moldear sus propias energías; por lo que el actor en realidad, al cabo de un tiempo -según las capacidades individuales y la temperatura del proceso- ya no realiza los ejercicios que ha aprendido, sino que domina algo más completo y profundo, es decir aquellos principios que hacen que su cuerpo cobre vida en el escenario (Barba & Savarese, 1990: 334).

El *training* es una filosofía. En vez de hablar de escuelas, de técnicas, de periodo de aprendizaje, Grotowski y Barba hablan de *training*. En este caso ellos emplean la acepción del término *training* vinculada con los conceptos de formación y educación.

El uso social de nuestro cuerpo es necesariamente el resultado de una cultura. Ha sido culturizado y colonizado. Conoce únicamente los usos y las perspectivas para las que fue educado. Para encontrar otros debe apartarse de sus modelos. Debe fatalmente dirigirse hacia otra forma de «cultura» donde ser «colonizado». Pero este paso hace descubrir al actor su propia vida, su propia independencia y su propia elocuencia física. Los ejercicios del *training* representan esta «segunda colonización» (...) Un ejercicio es una acción que alguien aprende y que repite tras haberla elegido, con objetivos precisos (*ibíd.*: 326).

Jaume Melendres (2000: 75). Su definición está asociada a la acepción de la palabra entrenamiento como consecución de resultados a través del aprendizaje y a través de la utilización estratégica de lo aprendido.

Definición más cercana al concepto de entrenamiento deportivo actual, entendido este como la preparación sistemática del individuo, contemplando sus leyes de adaptación con miras a obtener un alto rendimiento (Hegedüs, 1977: 59). En el caso del actor, el entrenamiento es con miras a desarrollar determinadas capacidades.

El autor diferencia entre entrenamiento actoral –conjunto de ejercicios sistemáticos destinados a desarrollar capacidades básicas para conseguir unos determinados resultados en función de una determinada estética– y entrenamiento actoral específico –el requerido para desarrollar en el actor capacidades específicas que son requeridas para la interpretación de textos dramáticos específicos–.

Para el caso de la conceptualización sobre el entrenamiento del actor, establecemos como marco etimológico del concepto, en esta investigación, los siguientes usos de los términos *training* y entrenamiento:

1. Asumimos los términos «*training*» y «entrenamiento» diferentes al término «formación», el cual está más relacionado con la docencia y el estudio, es decir, con el marco educativo general.

Las dos primeras acepciones del término inglés *training*, relacionadas con la formación, generan dificultades al momento de intentar establecer definiciones y categorías sobre el uso de este término en el teatro, pues al intentar rastrear su evolución y aplicación, esta mezcla de términos crea ambigüedades y dificulta su conceptualización, ya que en muchos casos tanto en el uso cotidiano como en la jerga profesional se mezclan, obligando a que sea el contexto comunicacional el que determine el sentido pertinente.

Esta situación afecta de igual manera al término castellano «entrenamiento», pues si bien el término inglés *training* puede presentar algunas ambigüedades en el uso –debido a su relación con el término «formación»–, el término castellano «entrenamiento» también puede presentar las mismas ambigüedades, debido a que en la jerga profesional del teatro, al referirnos al concepto de «entrenamiento» lo

usamos indistintamente como «entrenamiento» o como «*training*». A pesar de que la palabra castellana «entrenamiento» no tiene relación con el término «formación», al equipararse los dos términos en la práctica teatral adquieren similares significados.

2. Asumimos el uso indistinto de los términos *training* o entrenamiento para designar el mismo concepto.

3. Asumimos el uso de los términos *training* o entrenamiento en su acepción sustancialmente técnica, relacionada con el aprendizaje sistemático y planificado. No obstante, debe entenderse que esta acepción del término es asumida desde el orden pragmático y metodológico, pues la fundamentación y enfoque conceptual de los términos *training* o entrenamiento, aplicados al campo del arte del actor –y en particular a los procesos pedagógicos implícitos en el aprendizaje de este saber– hacen que el término trascienda el sentido meramente técnico.

Las razones que sustentan la consideración del término en su doble complejidad, es decir, por un lado su acepción técnica vinculada con el orden metodológico, y por otro su acepción más conceptual abstracta, ligada al campo de la reflexión y fundamentación teórica y filosófica, están en la consideración de la particularidad del trabajo del actor, el cual –como hemos observado anteriormente– es el resultado de fusionar la personalidad del actor –la particularidad de sus tradiciones y el contexto histórico-cultural a que pertenece– y la utilización del cuerpo/mente según técnicas corporales extracotidianas –transculturales– (Barba, 2009). Es decir que, en el trabajo del actor coexisten de forma simultánea tres órdenes de carácter material y abstracto diverso, lo cual implica procesos pedagógicos de aprendizaje complejos que trascienden el nivel puramente técnico.

Esto significa que, aunque en lo relacionado con la particularidad del trabajo del actor, el entrenamiento como concepto técnico implica un proceso sistemático de aprendizaje –es decir, un proceso que permite la incorporación de una «segunda naturaleza» (comportamiento extracotidiano)–, en lo relacionado con los tipos de *performance* y con los sujetos-actores de la misma, lleva a considerar otros aspectos de orden filosófico y conceptual, relacionados con la particularidad de las tradiciones teatrales y del contexto histórico-cultural al que pertenece el actor.

En este caso nos referimos al énfasis en los niveles individuales y contextuales del entrenamiento del actor, presente en la *performance* que abandona la reproducción de los estilos de actuación altamente codificados. *Performance* es la que el entrenamiento se asume como un proceso que apunta a la búsqueda e incorporación del saber y las reglas del comportamiento actoral que son comunes en la tradición teatral y sus modelos, pero con énfasis en las implicaciones subjetivas, contextuales e históricas.

En este sentido, la palabra entrenamiento o «*training*» excede la acepción técnica, pues en la práctica pedagógica del arte del actor la técnica no puede aplicarse sin un diagnóstico y reconocimiento de las particularidades de los sujetos-actores que la pondrán en práctica, y de la búsqueda de nuevas formas de corporalidad y vocalidad relacionadas con procesos de creación (subjetivación).

En resumen, para lo concerniente al uso y sentido que le damos a la palabra entrenamiento o «*training*», en nuestra investigación sobre los fundamentos del entrenamiento del actor hemos de considerar que alude a un concepto que trasciende el nivel técnico, pero que lo contiene. Pues si asumimos, como lo plantea Barba, que el fin último de la pedagogía es transmitir una herencia más que formar actores, entonces el entrenamiento tiene dos propósitos claramente identificables: como concepto técnico alude a la creación de las condiciones necesarias para que el alumno pueda aprender, pero como medio para la transmisión de una herencia plantea un proceso de aprendizaje en el cual lo fundamental no son las vías o técnicas elegidas para la incorporación de un saber, sino la compleja relación entre la transmisión del saber formalizado y el proceso no formalizado, no programable, que forma la personalidad profesional particular del alumno y que da forma a la individualidad del actor (aprendizaje).

Nos referimos, como lo plantea Barba (2000c: 12 y 16), al «proceso que permite al saber incorporarse, hacerse tácito, actuar como una segunda naturaleza». (...) «Un saber que coincide con el recorrido, las experiencias y los ambientes transitados, un saber que no separa pensamiento y acción». Y en este sentido el entrenamiento es más el vehículo para incorporar no solo los principios

técnicos básicos del arte del actor, sino sus fundamentos filosóficos y éticos, para incorporar un modo de ser y de pensar. El *training* es entonces abordado como un concepto específico y fundamental de la formación del actor en el siglo xx. Concepto ligado a las investigaciones y praxis de los maestros del siglo xx, quienes concibieron el proceso pedagógico precisamente en términos de *training*, y plantearon como estrategias pedagógicas los «ejercicios» y las «improvisaciones», las cuales constituyen el punto de partida del *training*.

CAPÍTULO 2

Fundamentos ontológicos del entrenamiento del actor

Un estudio sobre los fundamentos del entrenamiento del actor, desde la perspectiva pedagógica planteada en esta investigación –tal y como lo enunciamos anteriormente–, debe trascender la mirada puramente técnica, y partir de una postura filosófica-ontológica sobre el «ser» del teatro y del actor, y sobre la especificidad del trabajo del actor. Al delimitar, desde nuestra perspectiva empírico-pragmática, la naturaleza básica del teatro, delimitamos también el «lugar» del actor en el acontecimiento teatral y, con ello, avanzamos en la delimitación de la naturaleza, función y características del entrenamiento del actor, en tanto proceso pedagógico recurrente en la tradición teatral occidental del siglo xx.

Establecer los límites conceptuales-ontológicos de la especificidad del teatro, y del trabajo del actor, es el primer paso para fijar algunos marcos de referencia que nos permitan abordar nuestro estudio sobre los fundamentos de la pedagogía actoral. Esto nos permitirá dilucidar y sustentar algunas respuestas a las preguntas: ¿qué es el entrenamiento?, ¿qué se entrena?, ¿sobre qué fundamentos y principios?, ¿con qué fines? Por ejemplo, en la pregunta sobre cuál es la especificidad del trabajo del actor, está implícita la problemática de sobre qué se entrena y cuáles son las actitudes y aptitudes que requiere el actor para un desempeño escénico eficaz. Todo ello, necesariamente, en el marco de definición de una base de conocimiento que aporte inteligibilidad a los medios –cómo hacer – y a la producción del actor en el ámbito de las artes escénicas.

Para aproximarnos a la formulación sobre la ontología de la pedagogía actoral, partiremos de los paradigmas sobre la ontología del teatro y del actor planteados por Jorge Dubatti en sus estudios sobre la filosofía del teatro. Pues, como lo planteamos anteriormente en el marco teórico de nuestra investigación, consideramos que esta disciplina teatrológica ofrece planteamientos

esclarecedores y pertinentes a nuestro enfoque sobre el entrenamiento del actor. Entre otros, porque en su definición de teatro como «acontecimiento» pone el énfasis en la praxis (singular, territorial y localizada) del teatro, y con ello en la especificidad del «trabajo» de los artistas, y, de manera puntual, en el «trabajo» del actor durante la «producción» del acontecimiento teatral. Además, porque en sus postulados está presente la reflexión sobre la problematicidad del teatro contemporáneo, en el cual se inscribe la praxis del actor.

La filosofía del teatro como disciplina (Dubatti, 2010: 32), «se propone una redefinición del teatro que asuma la experiencia histórica de la problematicidad de la que se ha cargado el teatro en los siglos XX y XXI: respuestas a la problematicidad de la entidad del teatro frente a los fenómenos de desdelimitación histórica, transteatralización, liminalidad y diseminación (o teatralidad expandida, incluida fenómenos no teatrales), y que a la vez supere los cuatro “perjuicios” contra el teatro»²⁰.

Por ello, en este capítulo abordaremos, en primera instancia, una exposición sobre la ontología del teatro desde los planteamientos de Dubatti, para luego exponer la ontología del actor que se deriva de las investigaciones del mismo autor.

Luego abordamos la revisión y conceptualización, desde diferentes fuentes teóricas, del concepto de *teatralidad*, entendida como esa condición particular que nos permite delimitar qué es lo que *hace teatro al teatro*, y qué es lo que hace *actor al actor de teatro*. Todo ello como marco para abordar, en segunda instancia, la formulación de nuestra teoría sobre la ontología de la pedagogía actoral.

Para abordar la naturaleza ontológica del teatro y del actor, partiremos entonces de algunos de los planteamientos de la filosofía del teatro, relacionados con la definición de la naturaleza del teatro y del actor, para responder a las preguntas sobre qué es el teatro y qué el actor. Aspectos que son base para abordar, más adelante, la delimitación sobre la condición particular del

²⁰ «Conectados a la tradición del pensamiento “anti-teatral” (...): el de negación radical por extensión absoluta (“todo es teatro”), el de reduccionismo purista (“el teatro es sólo el teatro de la palabra” o el “teatro literario”), el que sostiene la muerte del teatro por anacronismo (“nostalgia de la representación”, “víctima del cine y la televisión”) o el que afirma que teatro es cualquier cosa que esté dispuesto a llamar teatro y por lo tanto el gesto de búsqueda de una definición debe ser ignorado o despreciado» (Dubatti, 2010: 53).

entrenamiento del actor y la respuesta a nuestra pregunta sobre la ontología de la pedagogía actoral (fundamentos ontológicos del entrenamiento del actor).

2.1. Definición del teatro

La filosofía del teatro plantea, por un lado, una definición lógico-genética del teatro como acontecimiento triádico: «El teatro es la expectación de poiesis corporal en convivio». Y, por otro, una definición pragmática del teatro como zona de experiencia y construcción de subjetividad: «El teatro es la fundación de una peculiar zona de experiencia y subjetividad en la que intervienen convivio-poiesis-expectación» (...). «Esta última definición implica la superación de los conceptos “teatro de la representación” y “teatro de la presentación”, en tanto regresa la definición del teatro a la base convivial y viviente del acontecimiento» (Dubatti, 2010: 33).

Estas definiciones integran, a nuestro modo de ver, los aspectos sustanciales de la escena contemporánea, en tanto recogen los principales presupuestos de la renovación del teatro, iniciada a finales del siglo XIX (con la búsqueda de la renovación de la escena naturalista), y reafirmada a lo largo del siglo XX con la revalorización del cuerpo del actor y la consideración del teatro como un fenómeno eminentemente especular y no meramente literario. Es decir, la búsqueda por la delimitación y especificidad del teatro como un arte autónomo e independiente, regido por sus propias leyes.

Renovación del teatro que se hace evidente en las búsquedas de autores como Adolphe Appia, Gordon Craig, Stanislavski y Meyerhold, a finales del siglo XIX y principios del XX, quienes, como apunta María José Sánchez (2004: 180), «conciben la escena como una entidad autónoma con sus medios propios que, aunque siga manteniendo como referente la vida real, no conduzca sin embargo a un abandono de la misma como espacio para su reproducción, sino a permitir que ésta opere del mismo modo que lo hace la propia naturaleza, es decir, entendida como un “organismo” independiente que se rige por sus propias leyes». Planteamiento sobre el teatro que, como en el caso de la definición de Dubatti,

busca el reconocimiento de la *entidad* del teatro, en tanto este se separa y se diferencia del universo de la realidad.

De otro lado, y como parte de las principales renovaciones del teatro del siglo xx, el cuerpo y el movimiento surgen como elementos centrales de la escena: «... De uno u otro modo el cuerpo surge como elemento central, relacionado a su vez con otro concepto, el de movimiento, y ambos además con la presencia o ausencia de vida en la escena» (*ibíd.*: 181).

Elementos, entre otros, que delimitan la especificidad del teatro y están presentes en la definición del teatro como «expectación de poiesis corporal en convivio», en tanto la poiesis (acción corporal), se instaura en el cuerpo del actor, en su presencia viva (movimiento). En esta misma dirección, es decir, el teatro centrado en el trabajo del cuerpo del actor y su movimiento, están los planteamientos y búsquedas de otros reformadores del teatro en el siglo xx, como Artaud, Grotowski, Brook y Barba. En sus planteamientos sobre la escena hemos de resaltar, además, su concepto (*ibíd.*: 190) de «ritualización del espectáculo». Concepto que relacionamos con la especificidad convivial del teatro, planteada por Dubatti, como base irrenunciable del mismo.

La idea de una escena centrada en el cuerpo del actor y en el elemento convivial cercano al ritual (reunión de cuerpos presentes), está por lo demás presente en las prácticas escénicas de estos y otros autores, desde mediados del siglo xx. Con Artaud, como lo plantea María José Sánchez (2004: 188), se presenta el ataque más fuerte al pensamiento y la práctica teatral de corte más tradicional, relacionado con la preponderancia de la palabra en la escena. Artaud se manifiesta en contra del texto y la dramaturgia aristotélica como base del modelo de teatro en Occidente. Su idea de escena centrada en el trabajo con el cuerpo del actor, entendido este no como mediador del texto en la escena, sino como elemento autónomo e independiente de la misma, una concepción que busca el retorno del teatro a su base más ancestral: ritual, convivial. Otro ejemplo del acento en el elemento convivial del teatro, está en la base del teatro de Grotowski:

«Tras despojar la escena teatral de todos los elementos que formaban parte de la síntesis wagneriana y quedarse con un único elemento: el actor, Jerzy Grotowski

pone todo el acento en la relación física entre el espectador y éste cuya actuación no puede entenderse más que en función de ese encuentro» (*ibíd.*: 189).

En resumen, encontramos en las practicas escénicas más renovadoras del siglo XX aspectos comunes a los planteamientos de la filosofía del teatro, en tanto se concibe el teatro como: espacio de *instauración de una zona de experiencia y subjetividad (acontecimiento) en la que intervienen convivio –reunión en cuerpo presente, vivo, de actores y espectadores–; la poiesis productiva del actor (acciones corporales y vocales) y la expectación por parte del espectador (poiesis expectatorial)* (Dubatti, 2010: 33 y 40).

2.1.1. El teatro como acontecimiento triádico de convivio, poiesis y expectación

Para avanzar en la definición de la naturaleza del actor y de la pedagogía de la actuación, analizaremos los elementos presentes en las dos definiciones de teatro planteadas desde la filosofía del teatro:

El «teatro como “ente” complejo (triádico) se define como **acontecimiento**: “sucede” por la acción del trabajo humano. Es un acontecimiento ligado a la cultura viviente –a la presencia aurática de los cuerpos–, que produce entes (poéticos efímeros) en su acontecer» (*ibíd.*: 30 y 32).

De esta primera condición, es decir, del planteamiento de la naturaleza del teatro como «acontecimiento» ligado a la presencia corporal *in vivo* de los artistas y del público, se establece una primera delimitación del universo del teatro: el teatro se separa de las artes que implican intermediación tecnológica entre artistas y público, como el cine, la televisión y la radio (*ibíd.*: 34). Y con ello se establece además una de las particularidades esenciales del actor: la confluencia en él, de manera simultánea, de tres niveles de acontecimiento ontológico (*ibíd.*: 67):

- Su cuerpo-mente presente *in vivo* (el sujeto natural-social), territorializado
- Su cuerpo-mente natural-social, inserto en el cronotopo de la realidad cotidiana, afectado por el régimen de la diferencia: cuerpo-mente extracotidiano (el sujeto de la «segunda naturaleza»), des-territorializado

- Su cuerpo-mente «otro», de la nueva forma (la estructura de las acciones físicas y/o físico-verbales *in vivo*). la cual informa los materiales provenientes de la realidad cotidiana, como el cuerpo del actor, luces, etc., y de otros materiales como la escenografía, texto dramático, etc. (el sujeto del cuerpo poético), re-territorializado

El teatro tiene naturaleza singular de ente (material e ideal), que puede ser indagada y estudiada en la forma como se relaciona con los otros «entes» de la realidad cotidiana, en especial con el «ente» metafísico fundante: la vida. Es un ente sensible y conceptual, espacial e histórico, producido en la esfera de lo humano, pero que la trasciende. Y, en tanto «ente» complejo, está internamente constituido por tres subacontecimientos: el convivio, la poiesis y la expectación, los cuales se presentan de manera simultánea en el acontecimiento (*ibíd.*: 31 y 33).

De su condición de «ente» complejo (triádico), es decir de su naturaleza de «ente» (material e ideal), con una naturaleza singular y una forma particular de relacionarse con los otros entes del universo de la realidad (el ente metafísico: la vida; el ente corporal: individuos; los entes sociales, históricos, etc.), se establece una segunda delimitación del universo del teatro: el teatro es un «ente», con un régimen de existencia diferente y autónomo respecto del régimen de la realidad cotidiana y de los entes del universo de la realidad. Es la irrenunciable diferencia entre arte y vida.

De los tres subacontecimientos del acontecimiento teatral, tomaremos el convivio y la poiesis como punto de partida para plantear la especificidad del trabajo del actor y de su proceso de aprendizaje.

2.1.1.1. Convivio²¹

El elemento del convivio, como lo observamos anteriormente, está en la base de los planteamientos de muchos de los reformadores del teatro como Artaud, Grotowski,

²¹ «Reunión de cuerpo presente, sin intermediación tecnológica, de artistas, técnicos y espectadores en una encrucijada territorial cronotópica (unidad de espacio-tiempo) cotidiana (una sala, la calle, un bar, una casa, etc.), en tiempo presente) (...), y remite a un orden ancestral (...). No somos los mismos en reunión, ya que se establecen vínculos y afectaciones conviviales, incluso no percibidos o concientizados. En el teatro se vive con los otros: se establecen vínculos compartidos y vínculos vicarios que multiplican la afectación grupal» (Dubatti, 2010: 34).

Barba, Brook, en tanto este elemento remite al concepto de vínculo – base del ritual– que se da en el teatro a partir de la presencia corporal. Si bien cada uno de estos autores plantea desde su práctica diferentes caminos, la base de sus particulares universos micropoéticos está, entre otras, en la valoración e investigación de esta condición específica del teatro.

Desde la filosofía del teatro, el convivio es: «Base irrenunciable del teatro, de allí su naturaleza corporal, territorial y localizada. La teatrología debe diseñar métodos de acceso al estudio del convivio teatral como fundamento material y metafísico del “teatrar”»²² (*ibíd.*: 47).

Esto es, diseñar mecanismos para acceder al estudio del teatro en sus diversos niveles de trabajo y de producción de poiesis en el acontecimiento convivial expectatorial, es decir, el trabajo que se realiza durante el acontecimiento para producir el acontecimiento (la praxis del suceder), y el trabajo en los procesos mediatos e inmediatos anteriores y posteriores al acontecimiento.

Esta postura reivindica el estudio del teatro desde el punto de vista de los procesos, de su praxis específica, y con ello un avance en la superación del llamado por Barba (2009) «etnocentrismo del espectador», es decir, la reticencia a situarse en el punto de vista del proceso. Etnocentrismo como la pretensión de no cambiar de punto de vista, el cual a menudo se desborda en exagerada presunción de saber. Barba plantea que una de las dificultades para comprender cómo funciona el teatro, y en general los productos artísticos, está en nuestro hábito de ocuparnos «solo de la manera en que funciona el resultado, pasando por alto que entender **de qué manera funciona el resultado** no basta para saber qué caminos conviene recorrer para llegar a un resultado». «... La comprensión del cómo pertenece a una lógica complementaria a la del resultado: la lógica del proceso» (Barba, 2009: 167 y 169).

Críticos, teatrólogos, teóricos y hasta filósofos como Hegel o Sartre han intentado interpretar los procesos creativos de los actores partiendo del

²² Término relacionado con uno de los corolarios planteados en la filosofía del teatro, según el cual el teatro, en tanto acontecimiento específico, posee saberes singulares. «... Como señala Mauricio Kartun, “el teatro sabe”, “el teatro teatra”. El teatro provee una experiencia solo accesible en términos teatrales, por lo que el teatrista y el teatrólogo son intelectuales específicos, que saben (consciente o inconscientemente, explícita o implícitamente) lo que el teatro sabe» (*ibíd.*: 48).

presupuesto de saber de qué hablamos. En realidad subyacían a su etnocentrismo de espectadores. A menudo imaginaban un proceso que era solo una proyección engañosa a posteriori de los efectos obtenidos por los actores en las mentes de los espectadores. Intentaban hacer ciencia de algo de lo cual observaban el resultado, sin conocer su aspecto complementario: la lógica del proceso. Hablaban y escribían de un proceso imaginario como en una descripción científica basada en datos empíricos. El camino del «delegar» científico, que se basa en una postura mental supersticiosa; cree que un paradigma teórico es válido de por sí y que resulta por lo tanto un instrumento preciso aun pasando de un contexto a otro» (Barba, 2009: 75).

En el caso del arte del actor, y en particular de la pedagogía actoral, es obligatorio centrarse en la lógica del proceso, puesto que la pedagogía es un proceso (de aprendizaje), no un resultado: qué caminos debe recorrer el actor para incorporar un saber específico que le permita convertirse él mismo en obra de arte, en presencia escénica, en producto o acontecimiento escénico. ¿Cuáles son las lógicas de trabajo que le permiten adquirir la capacidad de transformar su presencia social o cotidiana en una presencia poética, una presencia productora de poiesis?

2.1.1.2. Poiesis²³

En el convivio se producen los otros dos sub-acontecimientos: «... Un sector de los asistentes al convivio empieza a producir poiesis con su cuerpo a través de acciones físicas y físicoverbales, en interacción con luces, sonidos, objetos, etc.; y otro sector comienza a esperar esa producción de poiesis. Se trata respectivamente del acontecimiento poiético y del acontecimiento de expectación (Dubatti, 2010: 36).

En la poiesis productiva del actor (*ibíd.*: 61): el actor produce poiesis a partir del trabajo territorial con su cuerpo presente, en su dimensión aurática, sin intermediación tecnológica. Poiesis insertada en el cronotopo cotidiano, que solo acontece mientras el actor produce sus acciones físicas y/o físicoverbales *in vivo* –

²³ «... Llamamos *poiesis* al nuevo ente que se produce y es en el acontecimiento a partir de la acción corporal. (...) Configura tanto un acontecimiento como un ente *otros* respecto de la vida cotidiana, un *cuerpo poético* con características singulares. (...) El término *poiesis* involucra tanto la acción de crear –la fabricación– como el objeto creado –lo fabricado–. Por eso preferimos traducir *poiesis* como *producción*» (Dubatti, 2010: 36).

nunca pueden ser solo verbales—. Y como condición de existencia de la poiesis, establece que «no puede haber poiesis si la nueva forma no se diferencia, distancia y autonomiza del régimen de la realidad cotidiana (y su extensión en el mundo), si no instala su propio régimen y se ofrece a la vez como complemento y ampliación, «mundo paralelo al mundo». «A partir de su diferencia, el ente poético marca un acontecimiento ontológico: implica un cambio, abre una serie paralela y se coloca en una posición metafórica y autónoma respecto de la realidad cotidiana» (*ibíd.*: 138 y 139).

De este concepto de poiesis, resaltamos dos aspectos clave para nuestro estudio: la ampliación del concepto de teatro y el uso de la expresión *performance* teatral:

En primer lugar, con el énfasis en las acciones –origen y medio de la poiesis teatral– se amplía el concepto de teatro a otras formas artísticas que comparten la poiesis corporal: danza, mimo, circo, etc. (*ibíd.*: 61). Y, en segundo lugar, con el énfasis en la acción del actor, en su condición de *performer* «hacedor», se establece la presencia de la performatividad en toda forma teatral. Pero, a la vez, solo cuando la *performance* configura una nueva forma poética (acontecimiento y ente «otros» respecto de la vida cotidiana), constituye una *performance* teatral –poética– (*ibíd.*: 78).

Para nuestro estudio, estos planteamientos nos remiten a la base del uso que damos a la expresión *performance* teatral, en tanto nos refiere a ese universo ampliado del teatro, en el cual el énfasis está en el sujeto productor de poiesis mediante sus acciones corporales. Así el actor alcanza su mayor relevancia en el acontecimiento teatral como sujeto necesaria y obligatoriamente presente en los tres sub-acontecimientos: convivio, poiesis y expectación. Y especialmente por cuanto nos ofrece las coordenadas que desde la praxis teatral delimitan la naturaleza misma de las acciones corporales del actor, y las características que las definen como poiesis del actor en el aconteciendo teatral, en especial su diferencia respecto de las acciones corporales de la vida cotidiana.

En cuanto a la expectación²⁴ (poiesis expectatorial), es importante observar que si bien no pertenece de manera directa al actor, en tanto es un fenómeno que se produce en la percepción del espectador –como resultado del convivio y la poiesis (la presencia real del actor y su capacidad para producir poiesis)–, la función del actor es fundamental en tanto la percepción del espectador es vivida por este como expectación, en la medida en que el actor sea capaz de transformar su presencia en obra de arte, en producto artístico, en poiesis.

En la triada convivio/poiesis/expectación, la clave, desde el punto de vista actoral, está en la producción de poiesis por parte del actor, de la cual depende la poiesis expectatorial por parte del espectador. Una poiesis que tiene prioritariamente una función ontológica: poner «un/unos mundo/mundos a vivir»²⁵, *a partir de las acciones corporales y físicoverbales del actor*. Hablamos entonces, como plantea Dubatti, de un mundo que en primera y fundamental instancia existe para ser expectado –co-creado– por el público en el convivio. Como función prioritaria constituye un factor clave para la delimitación del tipo de trabajo que realiza el actor, en tanto su función principal está en la *creación* –producción– de un *objeto-mundo* mediante su poiesis.

A partir de los planteamientos de la filosofía del teatro, asumimos al actor como el elemento esencial irrenunciable de la poiesis teatral en tanto «cuerpo poético»²⁶ que se produce y «es» en el acontecimiento teatral a partir de la acción corporal. El actor de teatro es el sujeto productor de poiesis *in vivo* en el

²⁴ «... Implica la conciencia, al menos relativa o intuitiva, de la naturaleza otra del ente poético. No hay expectación sin distancia ontológica, sin conciencia del salto ontológico o entidad otra de la poiesis, aunque esa conciencia sea intermitente (...), paralela (...) o revelada a posteriori». «... ¿Conciencia de qué? De la especificidad poética del acontecimiento teatral, del ente teatral poético, de su salto ontológico respecto del espesor ontológico de la vida cotidiana». «... En la poiesis y la expectación tiene prioridad la función ontológica (“poner un mundo/mundos a vivir, contemplarlos, co-crearlos (Lotman, 1996)” por sobre las funciones comunicativa, generadora de sentidos y simbolizaciones, secundarias respecto de la función ontológica» (Dubatti, 2010.: 37, 38 y 47).

²⁵ «La función primaria de la poiesis no es la comunicación sino la instauración ontológica: poner un acontecimiento y un objeto a existir en el mundo» (*ibíd.*: 37).

²⁶ «Al establecer su diferencia (de principio formal, y en consecuencia también de materia), el ente poético funda un nuevo nivel del ser, produce un salto ontológico. Esta capacidad de saltar a otro nivel y establecerse “en paralelo” le otorga al ente poético una naturaleza metafórica: es otra cosa respecto de la realidad cotidiana, y se ofrece en sí como término complementario, extracotidiano, del mundo cotidiano» (*ibíd.*: 65).

acontecimiento teatral: convivial, poiético, expectatorial. Su base irrenunciable es la poiesis corporal *in vivo*. (Acciones físicas y/o físicas-verbales).

En la comprensión y discriminación de las condiciones de existencia, características y funciones de la poiesis corporal *in vivo* del actor, podemos encontrar los fundamentos de su trabajo. Cuestión que retomaremos más adelante para profundizar en sus implicaciones en el proceso de aprendizaje y en la ontología de la pedagogía actoral.

2.2. Sobre la especificidad del teatro y del actor: la teatralidad

En la definición de la naturaleza del teatro y del actor, es fundamental abordar qué es lo que *hace teatro al teatro*, y qué es lo que hace *actor al actor de teatro*, pues es evidente que desde principios del siglo xx lo que conocemos como teatro, en sus formas dramáticas y escénicas, ha venido ensanchando sus límites en una diversidad de formas poéticas. Por ello, delimitar lo que es propio del teatro es hoy, más que nunca, un imperativo ineludible.

El teatro contemporáneo visto desde la multiplicidad de formas, la hibridación y el mestizaje, y más aún desde el nuevo fenómeno que lo atraviesa en los últimos años, como es el de *la transteatralización*²⁷, plantea un mayor reto para la delimitación de lo que le es propio.

Hoy la vida cotidiana y el universo social se nos presentan como un gran teatro en el cual las realidades individuales y sociales, multiplicadas por los medios masivos de comunicación y las tecnologías de la imagen, son representaciones de la vida misma, que ya parece no diferenciarse más de la representación: la vida cotidiana como el escenario en el cual, para desempeñarse socialmente, es necesario saber «actuar». El teatro parece invadirlo todo: hablamos ya de «teatralidad social», de «sociedad del espectáculo»²⁸.

²⁷ Extensión del teatro –la teatralidad– por fuera del contexto específico del teatro mismo.

²⁸ «... Marquerie se plantea una pregunta común a toda la escena posdramática: “¿Cómo hacer espectáculo cuando andamos saciados de la política-espectáculo, de la publicidad-espectáculo, de la cultura-espectáculo, de la espectacularización de la vida?”. En su necesidad de pensar el hecho de la representación, el teatro postdramático, que no deja de ser una reflexión sobre el propio teatro, se alza como una defensa a ultranza de esta inmediatez y sentido colectivo que caracteriza el ámbito

En este panorama, para la delimitación de aquello que «hace teatro al teatro»: su «teatralidad»²⁹ (Dubatti, 2010), se hace necesario empezar por establecer las diferencias entre la «teatralidad particular del teatro» y la «teatralidad» presente en el universo social. Pues de allí se desprenden las rasgos que van a definir al *actor* del acontecimiento teatral en oposición al *actor* del acontecimiento social y, en esta medida, delimitan el campo de acción del proceso pedagógico –entrenamiento– en función de la transformación del cuerpo/mente cotidiano –automatizado– del actor, en un cuerpo/mente transformado –poético–.

La «teatralidad», como aquello que es consustancial al teatro, que determina el sistema de relaciones y diferencias que establece –en tanto su naturaleza artística– con el universo de la «realidad», y que delimita asimismo sus presupuestos escénicos, estéticos y su finalidad, depende de manera directa del sistema de *representación y mimesis*, en el cual ha fundamentado el teatro occidental su tradición milenaria. Sistema que es clave para entender los caminos que han recorrido el teatro y el arte del actor, debatiéndose entre polos antagónicos: escena-texto, realidad-ficción, actor-personaje, razón-emoción, naturalidad-convención, verdad-engaño, espontaneidad-autocontrol, sinceridad-fingimiento, etc. Polos presentes, de forma constante, cuando queremos definir y delimitar la esencia del teatro y del actor, y que están, por lo demás, presentes en las más importantes teorías y prácticas del teatro en Occidente. No en vano, podemos afirmar que lo que ha estado en juego en los debates sobre el teatro, desde Diderot y a lo largo de todo el siglo XX, es la legitimización o no de la mimesis teatral³⁰, en

teatral y que solo puede ser captada, desde su ser, no ya como proceso sino para el proceso» (Cornago, 2006c: 14).

²⁹ «Novedad de estos tiempos en materia de teatralidad, renovación de la base epistemológica: vamos a teatro para luchar contra la transteatralización, para construir realidad, morada, subjetividad, no para disolverlas. Teatro no de la representación ni de la presentación, sino teatro de la experiencia y de la subjetividad» (Dubatti, 2007: 16 y 17).

³⁰ «... Desde el principio el acto teatral es mimético: no nos da lo real (¿cómo podría hacerlo, si todos los modos de expresión de que disponemos no se ajustan al mundo, ya sea por plétora o por debilidad?), sino que lo representa y lo re-produce, activa y concretamente, en un espacio y un tiempo singulares». «La mimesis no se produce como un juego gratuito. En el teatro occidental es la generadora de un sentido y dispensadora de un placer específico ligado a la elucidación de esa significación, a medida que despliega la panoplia de sus imágenes, establecidas por acuerdo general» (Abirached, 1994: 24 y 29).

tanto se pone en cuestión la naturaleza misma de lo teatral y los matices de su relación con la realidad³¹.

Desde finales del siglo XIX entra en crisis el modelo de teatro y de teatralidad imperantes, en los cuales se asume, por un lado, el teatro como «puesta en escena de un texto dramático en cuanto su ilustración, comentario o actualización» (Cornago, 2006c: 3-4). Y, por otro, la representación/mímesis, entendida «no solamente como la representación e imitación de la realidad sino el conjunto de leyes que rigen su ejercicio en el teatro» (Abirached, 1994: 16).

Las más importantes reformas del teatro contemporáneo, y del arte del actor, surgen como resultado de los intentos de «reformular» o «destruir» este modelo y sistema de creación, y, por ende, de sus particulares concepciones sobre la naturaleza misma del teatro y su teatralidad.

En el siglo XX los ataques más frontales y radicales contra el sistema de representación imperante surgen con Craig, Brecht y Artaud. Cada uno, desde perspectivas diferentes, intentó la utopía de destruir este sistema, sin lograrlo completamente.

«En los tres casos hemos mostrado que la única salida posible era la destrucción de la representación como sistema de creación de un doble de la realidad y, como corolario, la supresión de todos los intermediarios que el teatro había agregado hasta entonces: el actor prescindiría a partir de ahora del personaje, el lenguaje escénico de un texto fijo y la fábula (salvo en Brecht) de referentes exteriores al espectáculo» (Abirached, 1994: 424). Sus ataques se dirigían especialmente contra la concepción más tradicional y conservadora del teatro en Occidente: el modelo del teatro burgués-naturalista, que llevó las categorías de mímesis y representación a su condición más restrictiva y limitada: el teatro como espejo –imitación, copia– de la realidad y de los individuos.

Artaud y Brecht, desde sus prácticas, proponían no una reforma o modelización de la mimesis teatral, sino crear un nuevo modelo de teatro, alejado

³¹ «... Es una nueva paradoja de la mimesis teatral, y sigue siendo la misma: el personaje y la acción, en el momento mismo en que se materializan sobre el escenario, permanecen retenidos del lado del imaginario por la razón de que se sustraen a las dimensiones espacio-temporales constitutivas de la realidad» (*ibíd.*: 60).

de la noción de representación. Brecht declara la existencia «real» del teatro en tanto está hecho de signos poéticos –y lo libera de la sujeción a la imitación en tanto ilusión: el teatro como «convención» requiere de espectadores capaces de leer este lenguaje convencional –romper con la identificación ilusionista– (*ibíd.*: 259 y 261).

Artaud declara la insuficiencia del lenguaje, y libera al teatro de toda sujeción a la literatura: el teatro como ente metafísico: «Romper la sujeción del teatro al texto para favorecer su dimensión de acontecimiento viviente (...). El pasaje del imperio del texto dramático al acontecimiento escénico, el pasaje de la idea de puesta en escena (de un texto) a escritura escénica (escribir desde/con la escena)» (Dubatti, 2008: 228 y 229).

Liberar el teatro de la función representativa significaba entonces romper con el modelo de teatro dominante –que asimilaba la escena al texto dramático, es decir, el teatro como puesta en escena de ese texto dramático– y sus marcas representacionales. El «ritmo de los diálogos, el tipo de personajes, la construcción de los espacios (...) serán proyectados representacionalmente en la escena», pero no como ilustración, comentario o actualización del texto (Cornago, 2006c: 4-5). Y significa también la búsqueda de otras formas de entender la escena, otras prácticas teatrales en las cuales las nociones de representación y de texto dramático dejen de ser categorías fijas e inamovibles, para pasar a ser categorías en construcción, desde una práctica teatral que pone en cuestión sus propios límites: textos teatrales que problematizan su propia posibilidad de representación; afirmación de la materialidad física y concreta de todo lo que ocurre en la escena –su naturaleza performática–, que problematiza la naturaleza ficcional en tanto representación, etc.

Y es precisamente con Artaud, y otros tantos reformadores del teatro, como Grotowski, quien pone al actor en el centro del teatro, que el teatro avanza no solo hacia lo que constituiría su reforma más revolucionaria, sino a lo que constituye su rasgo característico ineludible para el reconocimiento de su especificidad: su condición de *acontecimiento performático convivial*. Como plantea Dubatti (2010), el teatro como *experiencia viviente-convivial*³² trasciende el universo del lenguaje

³² En el sentido planteado por Dubatti (2007: 31 y 47), «el teatro es vivido, en principio, como algo que sucede en el ámbito de la cultura viviente. Ese es su primer rasgo de recurrencia: lo teatral sucede. Es un conjunto de hechos en praxis, acción humana, trabajo humano (Marx), en la

(comunicación, expresión, recepción), y constituye un «acontecimiento ontológico», en tanto se diferencia de los «entes acontecimientos» de la realidad cotidiana y se ofrece como ampliación, complemento ontológico del mundo cotidiano, no como copia o imitación de ese mundo.

Es así como llegamos a finales del siglo XX, con un replanteamiento de la noción de «teatralidad» en el teatro occidental, pues esta ya no puede definirse (Abirached, 1994: 171) por su capacidad de semejanza –mímesis como imitación de la realidad–, ni por sus recursos de «ilusión» –con los que quiere hacer olvidar el teatro detrás de un «seudoduplicado» del mundo exterior–, sino por su capacidad de «instaurar» un universo original y desconocido, construido mediante los recursos de la convención, con los cuales exhibe su naturaleza de arte y da crédito a ficciones singulares, reconocidas como tales, y cuyo artificio garantiza su verdad profunda – una verdad que le es propia–.

En resumen, podemos plantear que las prácticas teatrales contemporáneas, si bien son el resultado de las rupturas y renovaciones que desde finales del siglo XIX sufrió la estructura del sistema de representación imperante, son sobre todo la reivindicación de una de las principales condiciones que define la particularidad y naturaleza específica del teatro: «ser» primero que todo «experiencia performática convivial». Nos referimos a la reivindicación de los elementos que, en palabras de Cornago (2006c: 1), «nunca han dejado de estar profundamente inscritos en la base del hecho teatral en su sentido más universal, como la creación de un sentido de colectividad, la búsqueda de una comunicación sensorial con el espectador y el trabajo minucioso sobre cada uno de los planos materiales de la escena, desde el cuerpo del actor hasta el cuerpo de la palabra».

2.2.1. Condiciones generales y características específicas de la teatralidad

La teatralidad, como fenómeno presente no solo en el teatro sino también en las prácticas cotidianas y sociales, puede definirse de manera general a partir de las

coordinadas espaciotemporales de la vida cotidiana». «... El punto de partida del teatro es, entonces, **la institución ancestral del convivio**: la reunión, el encuentro de un grupo de hombres en un centro territorial, en un punto del espacio tiempo (...), conjunción de presencias e intercambio humano directo, sin intermediaciones ni delegaciones que posibiliten la ausencia de los cuerpos».

condiciones o rasgos determinantes de su existencia, como son: la performatividad –presencia de la acción– (Dubatti, 2010); el carácter convivial-procesual –presencia de la mirada de un tercero para su existencia–, y la representación –presencia de la dinámica de las transformaciones y sustituciones– (Cornago, 2006b).

Condiciones que al estar presentes, tanto en las prácticas sociales como en las escénicas, han llevado al teatro a los mayores límites ontológicos de su existencia: el teatro se desteatraliza para restablecer o redefinir sus límites. Límites que puede establecer, entre otros, desde la diferencia de características y funciones que cada una de estas tres condiciones adquiere en el contexto específico de las prácticas teatrales, respecto de las de las prácticas sociales. Es decir, lo que cambia sustancialmente son las características particulares –específicas– que adquieren estas condiciones, o rasgos de recurrencia, en el acontecimiento teatral, y que definen la teatralidad específica del teatro.

Como hemos planteado, estas tres condiciones no son exclusivas del teatro: la condición convivial, como lo plantea Dubatti, está presente en muchos de los acontecimientos sociales (fiestas, bodas, etc.); las condiciones de performatividad y de representación están presente en las actividades y comportamientos de los individuos en sus universos cotidianos y sociales, así como en los acontecimientos sociales. Y es precisamente por la coincidencia de estas condiciones, presentes en los acontecimientos teatrales (así como en los cotidianos y sociales), que el teatro tiene que definir su «teatralidad particular» (acontecimientos conviviales teatrales), diferenciándose de la «teatralidad natural-social (acontecimientos conviviales sociales).

Pero, si bien encontramos que en las dos primeras condiciones, como rasgo de recurrencia del teatro –«ser experiencia performática convivial» (encuentro de presencias)–, está la base de la «teatralidad, debemos resaltar que es precisamente en la tercera condición –la presencia de la representación en tanto dinámica de transformaciones y sustituciones– donde el teatro señala con más contundencia su rasgo de diferencia respecto de la «teatralidad» social: la «conciencia del juego del artificio», como veremos más adelante:

La base de la teatralidad debe buscarse en las estructuras conviviales. Sin convivio –reunión de dos o más hombres, encuentro de presencias en una encrucijada espacio-temporal cotidiana– no hay teatro, de allí que podamos reconocer en él el principio –en el doble sentido de fundamento y punto de partida lógico-temporal– de la teatralidad (Dubatti, 2007: 43).

En el siguiente cuadro, a modo de resumen, observamos las condiciones –rasgos de recurrencia– generales presentes en la teatralidad social y escénica, y la característica específica –diferenciación– de estas condiciones en la teatralidad del teatro:

Condiciones generales de la teatralidad	Características específicas de la teatralidad del teatro
1. Presencia de la acción (performatividad) (Dubatti, 2010)	Acción dotada de alteridad y desterritorialización ³³ . Dimensión escénica de la <i>performance</i> , diferente de los acontecimientos sociales.
2. Presencia de la mirada de un tercero³⁴, como condición para su existencia. Carácter procesual, convivial (Cornago, 2006b)	Una mirada «teatralizante», que pone en juego una serie de operaciones especiales: delimitación de un espacio-tiempo diferente del cotidiano (des-territorializa, re-territorializa), en el cual sucede la acción «descubierta» como puesta en escena, como «otro» tipo de realidad.

³³ «... No toda *performance* es poética, es decir, no toda *performance* configura una nueva forma que dota a la acción de alteridad, la desterritorializa y constituye un salto ontológico. La diferencia puede lograrse por la naturaleza de la acción –alteración rítmica, musical– o por su reinserción en un contexto que la resignifica» (Dubatti, 2010: 78).

³⁴ «Todo fenómeno de teatralidad, social o artística, se construye a partir de un tercero que está mirando. Todo fenómeno estético, y por tanto cualquier obra artística, está construida pensando en el efecto que ha de causar en su receptor. Pero el caso de la teatralidad no solo se piensa en función de su efecto en el otro, sino que no existe como una realidad fuera del momento en el que alguien la está percibiendo; cuando este deje de mirar, de oírla o sentirla, dejará de haber teatralidad. En el campo de lo teatral nada existe fuera de su proceso inmediato de recepción sensorial» (Cornago, 2006b: 8).

3. Presencia de la representación dinámica de las transformaciones y sustituciones (Cornago, 2006b)

Se pone de manifiesto –se hace visible– la dinámica de la representación en su carácter de «artificio».

2.2.2. Diferencias entre la teatralidad del teatro y la teatralidad cotidiana social

Geirola (2000) define la teatralidad cotidiana como aquella anterior al teatro, en tanto fenómeno de óptica política –o política de la mirada– que implica un conjunto de estrategias y operaciones –conscientes o no– con las que se intenta organizar la mirada del otro. Por ejemplo la teatralidad natural: el llanto de un bebé, el grito de un accidentado –grado cero de la teatralidad–; la teatralidad social: la seducción, el deporte, una clase, el desfile de modas, la liturgia, etc. En estas dos teatralidades, observamos que –aparte de la presencia de unas condiciones de performatividad y experiencia convivial que exigen la mirada de un tercero– el factor más importante, en tanto clave para establecer las diferencias con la teatralidad de los *convivios teatrales*, está en la consideración de la teatralidad como fenómeno de óptica política, que no es otra cosa más que un fenómeno de representación³⁵, en tanto esta implica –mediante mecanismos de sustitución y de transformación– «orientar» y «organizar» las *impresiones* de un tercero.

En las actividades y comportamientos de los individuos existe un propósito implícito de orientar, organizar, las «impresiones» del observador sobre sí mismo. Este «organizar» implica una «acción» dirigida hacia el «otro», con el propósito de conducir, orientar, controlar su «hacer». Es decir, que el comportamiento de los individuos, el cual tiene principalmente fines de comunicación, se materializa en acciones, gestos, locuciones, vestimenta, etc., como signos mediante los cuales se *representa* la imagen o rol exigido (social y culturalmente). Acciones que tienen el

³⁵ La representación hace parte de la actividad cotidiana de los individuos. Desde la perspectiva sociológica de Goffman (*La presentación de la persona en la vida cotidiana*), «en los encuentros cara a cara entre los individuos, se dan relaciones de representación (actuaciones), en las cuales el individuo se presenta y representa su acciones –actividad– ante los otros, guiando y hasta controlando la percepción que los otros se llevan de él, delimitando las acciones que puede o no debe hacer mientras representa-actúa-ante ellos» (Goffman, 1987. Citado por Estramiana, 2003: 84).

propósito de orientar y dirigir las «impresiones» del observador sobre sí mismo, en correspondencia con las expectativas o grados de formalidad y «normalidad» que se espera de él. Son acciones de carácter semiótico, en tanto son primero que todo signo de comunicación: intercambio y transferencia de información, de significados y de sentidos.

En cuanto a la teatralidad específica del teatro, observamos que si bien implica igualmente un «fenómeno de óptica política», su diferencia está en relación con el propósito mismo, que en este caso trasciende la función de «organizar» la mirada del otro, para buscar «instalar-crear» la mirada de un «nosotros» (expectación consciente) en el acontecimiento teatral. «Instalar» implica el conjunto de dispositivos conscientes que permiten la «existencia en sí» de un nuevo universo en el escenario, el cual toma «cuerpo» y se instala materialmente mediante las acciones corporales-vocales.

Este «instalar» implica una «acción» con el «otro», que, en palabras de Dubatti (2010), corresponde al «convivio y expectación consciente de la diferencia entre el acontecimiento teatral» –«ente poético»– y el acontecimiento cotidiano –«ente cotidiano»–, es decir, la acción de «instalar» un universo «otro», que «existe» y se presenta materialmente por «contraste, ampliación y diferencia con el universo cotidiano». Universo «otro», paralelo al cotidiano, en el que podemos «ver» o «intuir», desde otra óptica política, el universo cotidiano.

En este sentido es necesario resaltar, como condición para establecer la diferencia entre lo que es o no es teatro, el fenómeno denominado «asentimiento»³⁶,

³⁶ Término usado por Carlos Bousoño, en relación con las condiciones que definen un texto como literario, no en el nivel del proceso de escritura sino en el nivel pragmático: «En lo que Carlos Bousoño define como situación poemática, el lector define el texto como poema o no, en virtud de la relación que puede establecer con él y con el contexto. Es el proceso llamado de “asentimiento”» (Urrutia, 1987: 5).

El proceso de «asentimiento» es planteado por Carlos Bousoño, en su teoría de la expresión poética, como la segunda ley de la poesía (ley del asentimiento, también llamada ley extrínseca), referida a la relevancia del actor en el contexto del poema: «Es una ley *extrínseca* porque el lector debe de algún modo *asentir* el contenido anímico (individualizado a través de los procedimientos relativos a la *primera ley*) del personaje que habla en el poema, en cuanto que ese personaje representa al ser humano *autor*. Este asentimiento también debe ir dirigido a la adscripción de la persona que pensamos real, a la criatura imaginaria que narra el poema (es decir, a la identificación entre autor y personaje)» (Collel i Enrich, 2009: 51).

término tomado de la teoría literaria y que extrapolamos al teatro. En el acontecimiento teatral se presenta el fenómeno de reconocimiento y aceptación consciente, por parte de los espectadores, de la naturaleza teatral del acontecimiento convivial como diferente de su mundo cotidiano: sucede como acontecimiento inhabitual en un espacio (escénico) que es reconocido (aceptado) como el lugar de la (re)presentación.

Hemos planteado que en la representación, en tanto fenómeno de *óptica política* y de dinámica de transformaciones y de sustituciones, está una de las claves fundamentales para la delimitación de la teatralidad particular del teatro, por cuanto encontramos que en sus factores externos y en su estructura interna están contenidos los límites mismos de la teatralidad de los acontecimientos sociales y teatrales. Como factores externos de la existencia de la representación, encontramos *las acciones y su delimitación espacio-temporal*; y como estructura interna encontramos una base triádica, compuesta por el *personaje-actor*, los *equipos* y los *sistemas interactivos*.

2.2.2.1. Acciones

En las actividades y comportamientos –acciones corporales y vocales– sociales de los individuos está presente la representación, así como está presente también en las acciones corporales y vocales del acontecimiento teatral. Pero la diferencia está en los propósitos de las acciones, que permiten establecer la diferencia entre los dos acontecimientos: en el teatral, las acciones tienen el propósito de dirigir la mirada del otro para «instalar» y crear un universo «otro», diferente del cotidiano. En cambio, en el acontecimiento cotidiano social las acciones tienen el propósito de «dirigir» y controlar la mirada del otro con fines de comunicación y del mantenimiento de un orden de «existencia» reconocido como cotidiano o «normal».

2.2.2.2. Delimitación espaciotemporal

La representación, en los acontecimientos cotidianos, existe en el marco de los límites espaciotemporales (históricos) de la realidad cotidiana, es decir, en el seno

de las *regiones*³⁷ en las cuales tienen lugar las acciones. Y la representación existe en el teatro en el marco de los límites espaciotemporales de la realidad extracotidiana de la escena³⁸, que, como plantea Dubatti, es creada a partir de las acciones mismas como un espacio de alteridad del cronotopo cotidiano. Si bien, como él lo plantea, no preexiste a la acción, nosotros consideramos que se funda en la preexistencia del teatro como «institución», en el sentido planteado por Urrutia (2007: 36 y 37): como producto del sistema social, que se manifiesta a través de prácticas, configurando un campo específico de constricciones y obligaciones, así como de relaciones con otras «instituciones» sociales.

En ambas teatralidades se presenta una delimitación cronotópica (región, escena, institución) que define el tipo de acciones y funciones que cada uno de los participantes asume o debe cumplir. Pero, en el caso de las actuaciones (representaciones) de los individuos en su vida cotidiana, sus acciones están especialmente determinadas por la preexistencia de las formalizaciones y convenciones que le definen el tipo de comportamiento a seguir, el cual es asumido de forma automática. Las *regiones* son para los individuos el territorio de afirmación, de mantenimiento, de la seguridad ontológica de su «realidad» como categoría de «normalidad», en el cual saben («conocen») cómo comportarse y qué se espera de ellos.

En el caso del teatro, la escena es al contrario el territorio de la «otredad», de la «diferencia», en el cual no existe la seguridad ontológica de la «realidad» como categoría de «normalidad». Los participantes en el acontecimiento teatral (artistas, técnicos y espectadores) tienen funciones y tareas específicas, que conocen de acuerdo con las coordenadas definidas en el territorio de la «institución» teatro, es decir, en el territorio de la existencia ontológica de «realidad extracotidiana»:

³⁷ «... toda actividad interaccional se da en el seno de una región (...), lugar limitado por barreras simbólicas que se anteponen a nuestra percepción» (Erving Goffman, citado por Atienza, 2007: 90). «A partir de las regiones los actores saben cómo comportarse, ya que estas les indican el grado de formalidad que se espera de ellos. (...) Cada región posee marcos interpretativos diferenciados, que permiten que las acciones involucradas se ejecuten normalmente» (Atienza, 2007: 90).

³⁸ «La acción corporal de la **poiesis** funda así un espacio de alteridad que se recorta y se separa del cronotopo cotidiano y que no la pre-existe, surge con ella: la **escena**, que puede ser generada en cualquier lugar del cronotopo cotidiano (no solo en una sala o en un escenario) (Dubatti, 2010: 64).

realidad «otra» del teatro, que solo existe mientras dura la *experiencia poética convivial*, pero en la cual lo que sucede, las acciones, existen en tensión dialéctica con el mundo de la «realidad cotidiana»³⁹ de los mismos participantes.

2.2.2.3. Estructura interna de la representación: actor-personaje, equipos y sistemas interactivos

La representación tiene una estructura triádica básica que forma parte de la realidad emergente, tanto de la realidad ontológica de la vida cotidiana como de la realidad ontológica del teatro, constituida, de acuerdo con las categorías definidas por Goffman en su concepción dramaturgica-teatral del comportamiento social, por: *actor-personaje*, *equipos* y *sistemas interactivos*. La categoría de *actor-personaje* corresponde a los individuos en sus comportamientos cotidianos y sociales, los *equipos* al «conjunto de individuos que cooperan para representar una rutina determinada», y las *interacciones sociales* corresponden al estado de realidad que se produce «siempre que dos o más individuos se encuentran en presencia inmediata compartiendo el interés de sostener por un determinado tiempo su atención cognitiva y visual sobre lo que está ocurriendo» (Goffman, citado por Atienza, 2007: 26). Cada uno de los elementos de esta estructura funciona de manera diferente en los acontecimientos sociales y en los acontecimientos teatrales, como veremos a continuación:

2.2.2.3.1. Actor-personaje

En los acontecimientos sociales el individuo es un «actor», en tanto ejecuta acciones en los procesos de interacción social en los cuales él *representa* un personaje que responde a la «imagen» y al «rol» que le corresponde y/o desea presentar, de acuerdo con las expectativas de «normalidad» de su contexto o realidad cotidiana.

Sus gestos, comportamiento, locuciones, vestimenta, etc., son medios – signos– que representan la imagen o rol exigido (social, culturalmente), que él

³⁹ En el acontecimiento teatral la «realidad poética» contiene por «absorción, actualización, transformación, o negación la «realidad cotidiana». Dubatti: 2010

presenta con el propósito de orientar las «impresiones» del observador sobre sí mismo, en tanto corresponden con su propio deseo de alcanzar la «coherencia expresiva de su imagen social» (*ibíd.*: 2007), o de la identidad social virtual que le han asignado, así como de afirmar su seguridad ontológica de la realidad en tanto «normalidad»:

Un *status*, una posición, un lugar social no es algo material para ser poseído y luego exhibido; es una pauta de conducta apropiada, coherente, embellecida y bien articulada. Realizada con habilidad o torpeza, conciencia o no, engaño o buena fe, es sin embargo algo que debe ser representado (Goffman, citado por Atienza, 2007: 106).

En la representación (actuación) de la vida cotidiana, el personaje –su rol social– no se presenta como algo distinto al ser-individuo. El ser-individuo afirma su existencia como «verdadera», en tanto él es el personaje representado. Aquí rige el principio de conformidad (correspondencia), entre la *realidad* cotidiana del individuo (cronotopo cotidiano en que está inserto el individuo, con sus convenciones y categorías sobre «lo normal», «lo real») y sus propias expectativas de «encarnar-ser-individuo», de acuerdo con los valores, los atributos y las características que son válidos en la sociedad, y con los contenidos de las categorías de normalidad⁴⁰ y de anormalidad.

En la representación que se da en las interacciones sociales y en la vida cotidiana, el lenguaje, el comportamiento, las relaciones y las acciones de los individuos están determinados por una relación en la cual los «signos» sustituyen lo representado. Por ello, de manera constante estamos asumiendo las representaciones y los roles que el individuo representa como ser-individuo.

En general, lo que se busca con la representación en la vida cotidiana y social es que, para el tercero que observa, los signos representados sean el ser-individuo,

⁴⁰ «... cuando las características de un actor, ya sean físicas o expresivas, contravienen esas categorías [de lo normal], se le impone un estatus de anormalidad con el que tendrá que lidiar en el transcurso de toda la interacción. A este índice de distinción de carácter negativo es al que se le denominado *estigma*. (...) El contenido de las categorías de lo normal y estigmatizado varía según el medio social en que se presentan y los códigos culturales que los moldean. Asimismo, se transforman con el tiempo (...)» (Atienza, 2007: 100).

es decir, que el tercero no establezca diferencia entre la representación del individuo y su existencia ontológica en el universo de la «realidad cotidiana». Como lo plantea Cornago (2006b: 11), «los tacones, el vestido, el maquillaje o la peluca se convierten en signos del ser-mujer», representan el ser-mujer, no son signos de *representación* del ser-mujer. En el caso de un travestido estos signos son exagerados, para mostrar que se presenta el ser-mujer.

En la representación (actuación) teatral, el ser-individuo del actor afirma su existencia como «artificio» (su «verdad» está en el artificio), en tanto él representa un «otro», que es él mismo. Es decir, que afirma su existencia en tanto el tercero que observa (el espectador) sea consciente, reconozca, «asienta»⁴¹ el rasgo de «alteridad» –diferencia– de la actuación (representación del actor) en el acontecimiento teatral. Asentimiento que, retomando el término de la teoría de la expresión poética, corresponde al proceso mediante el cual el espectador discierne sobre la naturaleza teatral del acontecimiento, en virtud de la relación de alteridad que puede establecer con el acontecimiento y con su contexto.

En el acontecimiento teatral, el observador (espectador) debe «asentir», para lo cual debe discernir sobre el «estatuto ontológico de lo que observa» – «consciencia del carácter de representación-artificio»–, es decir, sobre el carácter de la «otra realidad» del actor, diferente y paralela a la realidad cotidiana.

El espectador «asiente», entonces, porque discierne (conocimiento fiscalizador / juicio) sobre la legitimidad del acontecimiento teatral diferente al acontecimiento cotidiano social. El «asentimiento» y el «conocimiento fiscalizador» se producen de modo similar en los casos de acontecimientos conviviales teatrales y sociales. Pero, para que se dé el efecto teatral (la teatralidad y no solo la representación) es indispensable que los espectadores «asientan» de algún modo el carácter de «teatro» de la representación: realidad «otra» producida mediante artificios –mecanismos y procedimientos de fricción entre las dos realidades: cotidiana y extracotidiana–. Y que también *asientan* sobre el carácter de «actor» del

⁴¹ Se abordan aquí los conceptos de «asentimiento», «conocimiento fiscalizador» y «conocimiento desinteresado» de la teoría de la expresión poética de Carlos Bousoño, abordados por Collet i Enrich (2009).

performer en el acontecimiento teatral: sobre la realidad material –cotidiana–, en «estado» de afectación, de la realidad extracotidiana de la escena.

En el caso del actor del acontecimiento teatral, su cuerpo-mente es un instrumento poético (transformado), mientras que en el caso del actor del acontecimiento social, su cuerpo-mente es un instrumento cotidiano (automatizado). El actor de teatro debe transformar su cuerpo cotidiano-automatizado en «otro» cuerpo «extracotidiano» escénico. Debe provocar cambios, transformaciones y sustituciones, mediante el uso de las técnicas extracotidianas⁴² del cuerpo.

Cuando no se presenta ninguna transformación⁴³ (ampliación, reducción, exageración), transposición o sustitución en las situaciones y acciones, como lo plantea Lecoq (2003: 51), el actor está en el nivel de la recreación: «La actuación aparece más tarde cuando, consciente de la dimensión teatral, el actor da –para un público– un ritmo, una medida, un tiempo, un espacio, una forma a su improvisación».

2.2.2.3.2. Equipos y sistemas interactivos

Como lo plantea Atienza (2007), en la vida cotidiana las acciones están apoyadas en formas convencionales, las cuales hacen predecible el orden de la interrelación y con ello se afirma la seguridad ontológica de los individuos –el *status* de realidad con que se enfrentan las rutinas cotidianas–. La pertenencia a un *equipo*⁴⁴, es decir, su actividad no como individuo sino como actor social, conlleva que deba responder

⁴² «... Consisten en procedimientos físicos que aparecen fundados sobre la realidad que se conoce, pero según una lógica que no es reconocible inmediatamente. Estas operan a través de un proceso de reducción y de sustitución que hace emerger lo esencial de las acciones y aleja el cuerpo del actor de las técnicas cotidianas, creando una tensión y una diferencia de potencia a través de la cual pasa la energía» (Barba, 2009: 59 y 60).

⁴³ «La **actuación** puede estar muy cerca de la **recreación** o alejarse considerablemente en las transposiciones teatrales más audaces, pero nunca puede desvincularse por completo de la realidad. Gran parte de mi pedagogía consiste en hacer descubrir esa ley a los alumnos» (Lecoq, 2003: 51).

⁴⁴ «Las *prácticas defensivas* son aquellas actividades que el actor realiza para proteger la propia actuación, y las *protectivas* aquellas que se dirigen a ayudar al otro. Ambas permiten que dentro de los sistemas interactivos se produzcan sentimientos de solidaridad entre los integrantes de un equipo (...). Este tipo de prácticas afirman y refuerzan las normas de interacción, ya que están dirigidas, ante todo, a mantener la normalidad de los acontecimientos que tienen lugar dentro de una situación que se haya definido» (Atienza, 2007: 93).

(actuar) de acuerdo con las exigencias y obligaciones –morales y expresivas– que encarna su rol social.

En las actuaciones y representaciones de los acontecimientos sociales, los *equipos* establecen lazos de *solidaridad*, que pueden implicar incluso el uso de «engaños», denominados por Atienza (2007) «mentiras expresivas»⁴⁵, en tanto se oculta a la mirada del tercero el código de sustituciones y artificios utilizados en la representación, con el propósito de orientar, manipular, controlar, dirigir las «impresiones» que los individuos de un equipo quieren que el «otro» tenga sobre sí mismo (su credibilidad y confianza –sentido de verdad–). Los equipos usan las «mentiras expresivas» con el «objetivo [de] reproducir un orden de realidad que el individuo reconoce de forma objetiva fuera de él» (*ibíd.*, 2007: 94).

Mentiras (en tanto mecanismos) que en este contexto no se abordan desde un orden moral sino como categorías pragmáticas, mediante las cuales el individuo busca mantener la coherencia expresiva de su imagen social; o busca responder a la identidad social virtual que se le ha concedido, o afirmar su seguridad ontológica, pues al enfrentarse a lo distinto (diferenciándose de lo «otro», estigmatizado, señalado como «anormal», «negativo») el individuo busca afirmar lo propio como «normal» (*ibíd.*).

En el teatro las acciones y situaciones tienen como referente, más o menos cercano, las formas convencionales de la realidad cotidiana social, pero con ellas lo que se busca, tanto desde el nivel individual como desde el rol social del artista, (su pertenencia al *equipo* que produce el acontecimiento) es «crear», no reproducir, un orden de realidad diferente al cotidiano y convencional, un orden de realidad subjetiva (modos de subjetivación-individuación).

El sentido de «solidaridad del equipo» en el teatro es asumido no desde el engaño o la mentira, en el cual el otro no conoce o se le oculta el código de

⁴⁵ «En muchas situaciones se presentan como un recurso eficaz que permite mantener y reproducir el orden de las cosas. (...) Erving Goffman explicó que todo actor está interesado en mantener el orden interaccional, ya que haciéndolo puede alcanzar los objetivos que se haya planteado en forma estratégica, además de afirmar la realidad en la que cobra sentido su existencia. Para conseguir dicha organización cada actor dispone de **prácticas y atributos protectivos y defensivos** que están dirigidos a prevenir y rescatar cualquier interacción de las disrupciones que surjan en su interior» (*ídem*).

sustituciones y transformaciones presentes en la representación, sino que se da a partir del conocimiento –reconocimiento– del código de transformaciones y sustituciones, es decir, del sistema de artificio con el cual se crea el nuevo universo ontológico («ente otro») del acontecimiento teatral. En este universo «todo es verdad», pues es un universo co-creado entre todos los participantes en el acontecimiento, a partir de su *asentimiento* y conocimiento consciente del sistema de artificio:

El teatro conquista toda su realidad al revelarse como única verdad posible, como única salida para los personajes/espectadores, la del propio juego teatral, o. en palabras de Brook: «La única diferencia entre el teatro y la vida es que el teatro es siempre verdad»; aunque sobre las tablas este efecto de verdad no siempre se logra –desgraciadamente– con la misma eficacia (Cornago, 2003: 67).

El teatro requiere de la conciencia del «equipo» (artistas, técnicos y espectadores), del carácter de representación de las acciones y del acontecimiento (es decir el reconocimiento del «artificio» presente en el sistema de transformaciones y sustituciones). La *solidaridad* que surge en este sistema interactivo (acontecimiento teatral) es desde el conocimiento y reconocimiento (sin engaños-ocultamiento) de la existencia de los mecanismos-artifícios en la representación por parte de todos los participantes (*equipo*).

Es decir, a partir de la conciencia y asentimiento (solidaridad) de la distancia entre el lenguaje y las acciones del ente teatral («ente poético») con las expresiones y acciones cotidianas automatizadas («ente cotidiano»). Distancia que implica la transformación y el juego de sustituciones (individuación) puesto en marcha por el mecanismo de la representación, en el cual para que se constituya como acontecimiento teatral (para que exista la teatralidad y no solo la representación), el espectador debe *asentir* de algún modo el carácter de «artificio» en el mecanismo de representación. Los procedimientos intrínsecos (ritmo, tiempo, espacio, forma, etc.) y los procedimientos extrínsecos-contextuales son parte de los mecanismos que ponen al espectador en disposición –asentimiento– para la co-creación de lo que Dubatti denomina «producción de su poiesis expectatorial-poética».

En resumen, para que exista la teatralidad (como condición específica del teatro), es necesario y fundamental que el espectador, de manera consciente, conozca, reconozca (descubra) y acepte «fiscalizadamente» la legitimidad del carácter de existencia ontológica del «teatro» y del «actor», y que a partir de allí produzca su «poiesis expectatorial»; apropiación subjetiva (*conocimiento desinteresado*) de la «poiesis productiva del actor», del mundo «otro» –ente poético-objetivo–. Pues si este no conoce o no reconoce, «descubre» el carácter de artificio de la representación. Como lo plantea Cornago (2006b), entonces desaparece el carácter teatral.

Aunque podemos hablar de que existe representación sin la conciencia del artificio (representación social), no podemos hablar de la teatralidad⁴⁶ específica del teatro sin la conciencia de la representación (*redoblamiento de la representación* en términos de Cornago). Es desde el reconocimiento de la existencia del juego de sustituciones-artificio de la representación, que el espectador puede producir la denominada por Dubatti como poiesis expectatorial⁴⁷.

En la conciencia y asentimiento del artificio y la alteridad, como condición fundamental de existencia de la teatralidad, tiene el teatro uno de sus atributos más potentes: su posibilidad de instalar «otra óptica política» respecto de la *óptica política cotidiana* (natural-social), en tanto esta implica establecer otro tipo de relación del «individuo» consigo mismo y con «el otro». Relación que conlleva necesariamente una reflexión ética sobre el mundo y la vida, en tanto toda *óptica política* lleva implícita una determinada relación de *poder*, manifiesta en sus diversas formas de subjetivación⁴⁸.

⁴⁶ «La teatralidad hace aparecer la divergencia por debajo de la apariencia de unidad o totalidad, nos muestra la otra realidad que se esconde por detrás de la superficie de la representación –parece una mujer, pero es hombre–, y ahí suena la disonancia, porque “mientras la conciencia tenga que tender por su forma a la unidad, es decir, mientras mida lo que le es idéntico con su pretensión de totalidad, lo distinto tendrá que parecer divergente, disonante, negativo” (Adorno, citado por Cornago)» (Cornago, 2006b: 22).

⁴⁷ «Si el acontecimiento expectatorial poético deja de producirse no provisoria sino definitivamente, el teatro deviene otra práctica espectacular, de la parateatralidad o de la teatralidad social, porque el acontecimiento de la poiesis se clausura, se fusiona con la vida y se anula» (Dubatti, 2010: 39).

⁴⁸ Subjetivación, en tanto modelación de la subjetividad por las prácticas de poder y saber (las variables extra-discursivas que detentan el discurso particular del poder) (Castro, 2004).

La teatralidad del teatro se redefine entonces en oposición a la «teatralidad natural y social» presente en la óptica política cotidiana, en tanto la teatralidad específica del teatro «... funda una vía de reencuentro con el campo de lo real», (*ibíd.*), mediante procesos de constitución de subjetivación –en el acontecimiento teatral–, modelados por las relaciones de los individuos consigo mismos y con los «otros».

Encontrar el propio sentido del teatro quiere decir invención personal del oficio (...). Inventarse el propio sentido quiere decir saber cómo buscar el modo de encontrar (...). Esto es teatro: un ritual vacío e ineficaz que llenamos con nuestros «porqués», con nuestra necesidad personal. Que en algunos países de nuestro planeta se celebra con indiferencia, y en otros puede costar la vida de quien lo hace (Barba, 2009: 81 y 137).

Nos referimos aquí a los procesos de subjetivación y singularidad (individuación) que se producen en el arte, en los cuales se establecen determinadas relaciones entre *poder* y *prácticas de subjetivación*, que conllevan necesariamente una reflexión ética de los artistas: «Los teatristas y el público “hacen cosas” con el teatro: el teatro transforma su “ethos” y modaliza su visión del mundo (...). La voluntad de ser y el deseo de trascender de los teatristas es constitutiva no solo de sus existencias (el acontecimiento es parte de sus vidas) sino también de su subjetividad⁴⁹, de sus maneras de estar en el mundo» (Dubatti, 2010: 43).

2.2.2.4. Delimitación y definición del concepto de «teatralidad del teatro»

La teatralidad del teatro tiene un doble estatuto: es «ente» (producto-resultado) y es «función» (proceso) simultáneamente. La teatralidad como «ente» es producto – resultado– del acontecimiento teatral, el cual, como lo plantea Dubatti, produce «entes poéticos».

El «ente poético», entendido como unidad que relaciona, transforma los «entes» o materias de las *realidades* o *mundos* opuestos (oximonóricos) en el

⁴⁹ «Novedad de estos tiempos en materia de teatralidad, renovación de la base epistemológica: vamos a teatro para luchar contra la transteatralización, para construir realidad, morada, subjetividad, no para disolverlas. Teatro no de la representación ni de la presentación, sino teatro de la experiencia y de la subjetividad» (Dubatti, 2007: 16-17).

acontecimiento teatral. Y la teatralidad como «función» es acción de fricción que se ejerce sobre los «entes» o mundos contrapuestos, en el espacio de la escena (espacio de alteridad del cronotopo cotidiano).

Presentamos en el siguiente cuadro los mundos o realidades presentes en el «ente poético», contrapuestas en fricción oximonórica, y los campos o cuerpos del actor, de acuerdo con la teoría de Dubatti (2010: 79).

Ente poético	Cuerpo poético del actor
Mundos o campos del ente poético (realidad cotidiana, realidad extracotidiana, realidad poética), en confluencia simultánea en el acontecimiento	Cuerpos o campos del actor (cuerpo cotidiano, cuerpo afectado, cuerpo poético), en confluencia simultánea en el acontecimiento (Dubatti, 2010: 67 y 89)
Mundo 1: Realidad cotidiana (territorializado). Referido a las «presencias materiales de la realidad cotidiana: el cuerpo natural-social de los actores y el cronotopo (espacio-tiempo) cotidiano con sus reglas (lo normal, lo posible, lo extraño), los objetos involucrados, las situaciones cotidianas, la presencia de los técnicos y los espectadores.	Cuerpo 1: Cuerpo natural-social del actor (material anterior a la nueva forma).
Mundo 2: Extra-cotidiano (desterritorializado). Referido a la “presencia metafísica-“ente otro”- a la que remite lo viviente, es decir las presencias materiales de la realidad cotidiana.	Cuerpo 2: Cuerpo afectado del actor (cuerpo natural-social en su entidad original, pero tensionado por la nueva forma y la afectación del convivio). Cuerpo afectado o en estado de consideración del cuerpo natural-social afectado, impregnado, modificado por el trabajo y la generación del cuerpo poético.

<p>Mundo 3: Poético (<i>re-territorializado</i>).</p> <p>Referido al nuevo «ente» que se constituye como metafórico, con existencia autónoma manifiesta como “realidad poética” en el acontecimiento teatral: mundo paralelo al mundo-vida –cotidiano–. Realidad referida (<i>ibíd.</i>: 79) a «la nueva forma, instalada por la acción del cuerpo aurático del actor, que funde, integra todas las materias provenientes del mundo 1 y 2. El trabajo como materia interna y externa de los actores-técnicos, las series poéticas paralelas y la afectación del convivio, en una unidad, que las absorbe y transforma en el nuevo ente: poético».</p>	<p>Cuerpo 3: El cuerpo poético o de absorción y transformación del cuerpo natural-social como materia de la nueva forma del ente poético. Cuerpo de la de-subjetivación del cuerpo natural-social en un cuerpo otro: el cuerpo de la nueva forma.</p>
--	--

Creemos que en la discriminación y comprensión de los niveles que confluyen en el trabajo del actor (individual, universal y contextual), subyace la clave fundamental, a nuestro modo de ver, para delimitar el campo o nivel de la pedagogía actoral. Particularmente por las relaciones que observamos entre los niveles pre-expresivo (nivel universal) y expresivo del trabajo actor (nivel contextual) con los campos o niveles del cuerpo extracotidiano des-territorializado y el cuerpo poético⁵⁰ (re-territorializado) del actor, planteados por Dubatti.

⁵⁰ En la nueva forma, como unidad de materia-forma (cuerpo poético), se presentan, de manera simultánea, tres campos en tensión ontológica entre «los entes de la realidad cotidiana» y el «ente poético», situación que se evidencia tanto en el teatro como en el cuerpo del actor. En el caso del actor los tres campos corresponden a su cuerpo individual (natural-social), cuerpo afectado (cuerpo natural-social afectado, impregnado, modificado por el trabajo y la generación del cuerpo poético), y el cuerpo poético en sí (cuerpo de absorción y transformación del cuerpo natural-social como materia de la nueva forma del ente poético) (Dubatti, 2010: 66).

Observamos una relación del Cuerpo poético planteado por Dubatti, con los tres niveles o cuerpos del actor, con existencia simultánea en el trabajo del actor, con los planteados por Barba: individual, universal (transcultural) y contextual (estos dos últimos corresponden al nivel pre-expresivo y expresivo respectivamente).

Por ello, consideramos importante presentar en el siguiente cuadro una síntesis de los niveles o cuerpos del actor con existencia simultánea en el trabajo del actor, de acuerdo con los planteamientos de la antropología teatral y sus relaciones con el cuerpo territorializado, con el cuerpo des-territorializado y con el cuerpo re-territorializado del actor, planteados por Dubatti:

Cuerpo poético del actor
Nivel 1 del actor: individual (cuerpo natural-social). Cuerpo territorializado
Corresponde a la personalidad del actor (sensibilidad, inteligencia artística, individualidad social). Vuelven a cada actor único e irrepetible (cuerpo territorializado)
Nivel 2 del actor: universal (transcultural). Campo de la pre-expresividad Cuerpo desterritorializado (cuerpo afectado)
<p>Según lo plantea Barba (2009: 27), constituye el nivel del bios escénico, el nivel «biológico» de organización elemental del teatro (aquello que no varía por debajo de las individualidades personales, estilísticas y culturales), sobre el cual se fundan las diversas técnicas, las utilidades particulares de la presencia escénica y del dinamismo del actor. Corresponde al nivel de utilización del cuerpo-mente según técnicas extracotidianas basadas en principios que retornan transculturales. El nivel pre-expresivo es un nivel operativo, no es un nivel que pueda ser separado de la expresión, sino una categoría pragmática.</p> <p>El trabajo de la pre-expresividad se conecta con los otros campos del trabajo teatral: es un trabajo que prepara al actor para el proceso creativo, es un trabajo mediante el cual el actor incorpora el modo de pensar y las reglas del género de teatro al cual ha escogido pertenecer, transforma el bios natural en bios escénico.</p> <p>Individualizar los principios transculturales que en el plano operativo construyen la base del comportamiento escénico, sacar a la luz la escondida morfología elemental que los distintos actores tienen en común. No quiere decir mezclarlos en una única y universal idea del teatro. (La utilización extracotidiana del cuerpo-mente es aquello que se llama «técnica»). El nivel pre-expresivo se indica a través del nivel expresivo. Su importancia es tal, que Barba no duda en plantear que: <i>sin eficacia a nivel pre-expresivo un actor no</i></p>

es un actor. La eficacia del nivel pre-expresivo de un actor es la medida de su autonomía como individuo y como artista.

Nivel 3 del actor: contextual (cultural): campo de la expresividad

Cuerpo re-territorializado (cuerpo poético).

Es el nivel del cuerpo poético del actor que constituye un signo, por cuanto corresponde a la totalidad del sistema actor-espectador, de manera similar a la forma como el nivel pre-expresivo corresponde a la totalidad cuerpo-mente del actor. «Totalidad del sistema actor-espectador con sus itinerarios perceptivos y cenestésicos y con los itinerarios de significado». Corresponde a la particularidad de la tradición escénica y del contexto histórico-cultural, a través de los cuales la irrepetible personalidad del actor se manifiesta. Los principios elementales que gobiernan a nivel celular el bios escénico no se presentan nunca en estado puro, aparecen siempre enmascarados bajo un estilo o una tradición teatral. El nivel pre-expresivo se indica a través del expresivo.

En la teatralidad, en sus dos condiciones, bien como «función» o como «ente», están presentes las condiciones de la teatralidad planteadas anteriormente: presencia de performatividad (acción «desterritorializada»); delimitación espacio-temporal (escena); presencia de la mirada de un tercero (convivio) consciente del carácter de «otra» realidad; reconocimiento del sistema de artificio de la representación y del carácter de «otra realidad» diferente, paralela a la realidad cotidiana del acontecimiento teatral.

En el caso del trabajo del actor, de su poiesis *in vivo*, se producen acciones corporales y vocales dotadas de «alteridad» y expectadas por un tercero (público) que «asiente» el carácter de «alteridad» y reconoce el código de transformaciones y sustituciones, (sistema artificio), presente en la relación-fricción- entre las dos realidades (mundo cotidiano/mundo extracotidiano)

En la teatralidad del teatro, en tanto espacio de fricción-intersección entre dos límites, se pone de manifiesto toda la potencia y complejidad creativa del teatro. La realidad poética (materialidad concreta sensorial y efímera), en tanto es instalada por la acción del actor en el espacio de la escena, se instaura como realidad paralela al «mundo cotidiano», que en este caso alude no solo a la realidad cotidiana (mundo

1) presente en la realidad poética, sino al mundo cotidiano en un sentido más amplio, como realidad «natural» fundamental:

La vida cotidiana es el mundo de la realidad que parece evidente para los hombres que permanecen en actitud natural. Es el ámbito de la realidad en el cual el hombre participa continuamente, en formas que son al mismo tiempo inevitables y pautadas. El mundo de la realidad cotidiana es la región de la realidad en la que el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opera en ella mediante su organismo animado. Al mismo tiempo, las objetividades y sucesos que se encuentran ya en ese ámbito (incluyendo los actos y los resultados de las acciones de otros hombres) limitan su libertad de acción. (...) «El mundo de la realidad cotidiana es, por consiguiente, la realidad fundamental y eminente del hombre» (Schurz y Luckmann, citados por Dubatti, 2007) (*ibíd.*: 33).

Los dos mundos o realidades contrapuestas (proceso de fricción) que se manifiestan de manera simultánea en el acontecimiento teatral, corresponden a los dos puntos, en tanto extremos límites por los que se desplaza el acto mismo del teatro, el cual, como lo plantea Cornago (2006c: 16): «Se extiende en el tiempo de la inevitable representación que no puede dejar de ser el teatro –como la propia vida de la que es imagen– por más que se resista a ello». Tiempo en el cual el teatro, en su dimensión de convivio, relacionada con lo que Dubatti denomina «dimensión procesual del teatro» (citado por Cornago, 2006c: 15) («proceso que se despliega a través de las relaciones de unos con otros y que solo existen en el aquí y ahora de su ocurrencia física»), reivindica su dimensión efímera como la única verdad que puede poseer: la de su realidad escénica como *acción en proceso*, su condición transitoria, como la propia vida (*ibíd.*: 15-16).

En el cronotopo de la escena, la única verdad del teatro es su realidad escénica, una realidad que solo puede existir en la tensión misma entre los dos mundos contrapuestos, los cuales en el sistema de la escena existen en su dimensión performática: **presentación** (mundo 1 cotidiano –«territorial»–) y en su

dimensión metafísica **representación**⁵¹ (mundo 2: extracotidiano – «desterritorializado»–), los cuales son integrados (Dubatti, 2010) «por la acción del cuerpo aurático⁵² del actor», en su dimensión procesual, de experiencia convivial: **acontecimiento** (mundo 3: poético –«reterritorializado»–).

Las diversas modalidades de fricción, tensiones entre los dos mundos o dimensiones performáticas –como son los polos de la **presentación** y la **representación** presentes en las diferentes teatralidades, actores, poéticas y teatros–, se producen mediante mecanismos, procedimientos y estrategias – sistema de sustituciones y transformaciones–, los cuales son reconocidos (expectados de manera consciente por los participantes en el convivo teatral), como el «sistema de artificio» inherente al acontecimiento teatral (realidad «otra» paralela a la realidad cotidiana).

Las tensiones o fricción entre los polos de **presentación** (mundo 1 – cotidiano–: presencias materiales de la realidad cotidiana en el aquí y ahora de la escena), y el de la **representación** (mundo 2 –extracotidiano–: presencia «metafísica» a la que remiten las presencias del mundo 1), se producen de acuerdo con las relaciones de emancipación o subyugación entre ellos, es decir, relaciones en las que se produce un mayor o menor grado de afirmación o preponderancia de un polo respecto del otro.

Relación de fricción que puede ir, en sus puntos extremos, de un mínimo de afirmación, por ejemplo del polo de la representación (mundo 2: metafísico) y un máximo de la afirmación del polo de la presentación (mundo 1); o al contrario, de un máximo de afirmación del polo de la representación y un mínimo de afirmación del polo de la presentación. Tensiones o fricción que se manifiestan en el mundo 3 (poético), en las relaciones entre los planos de los materiales escénicos, «que ya

⁵¹ Debe diferenciarse del concepto de representación entendido como modelo de teatro, que asimilaba el teatro a la «puesta en escena de un texto dramático en cuanto su ilustración, comentario o actualización» (Cornago, 2006c: 3-4). El concepto usado aquí alude a lo planteado por Dubatti como la realidad extracotidiana de la escena, y en este sentido a la presencia «metafísica», «ente otro», al que alude la presencia de la realidad cotidiana física-material en la escena.

⁵² «A diferencia del cine, la televisión, el video o la fotografía, el teatro exige la concurrencia de los artistas y técnicos al acontecimiento convivial con los espectadores y, en tanto no admite reproductividad tecnológica, el teatro es el imperio por excelencia de lo aurático (...). En el teatro el aura está en la presencia inmediata de los cuerpos» (Dubatti, 2007: 61).

no son de ilustración o complementariedad lógica, sino más bien de oposición, choque o yuxtaposición alógica» (Cornago 2006c: 8). En los dos extremos podemos ubicar los denominados por Cornago como teatro dramático (máxima preponderancia del polo de la representación) y teatro posdramático (máxima preponderancia del polo de la presentación).

2.2.2.5. Modalidades de la teatralidad del teatro: afirmación del polo de la representación o del polo de la presentación

Podemos clasificar las diversas modalidades de teatralidad, de acuerdo con los procedimientos o mecanismos escénicos de tensión-fricción entre los polos de la representación y la presentación, en dos grandes bloques: la teatralidad como artificio de afirmación del polo de la representación y la teatralidad como artificio de afirmación del polo de la presentación.

En cada una de estas modalidades⁵³ existen matices o grados de afirmación de cada uno de los polos, lo que nos da como resultado una gran variedad de teatralidades y poéticas. En los puntos extremos de cada una de estas modalidades, el polo opuesto puede ser llevado a su límite de existencia, lo que genera una suerte de paradoja, de suspenso de su presencia. El universo de tensiones y matices es muy amplio; lo fundamental está en la presencia simultánea, dialéctica de los dos polos, en el acontecimiento teatral.

Presencia simultánea de los dos polos que, en su sentido «liminal»⁵⁴, implica un proceso de redefinición constante del carácter de los materiales y de las realidades que delimitan la presencia de estos polos.

⁵³ Actualmente, tanto las creaciones textuales como las visuales usan indistintamente la ilusión o la presencia. Ambas tendencias conviven hoy sin connotaciones de más o menos modernidad, sin que ninguna de las dos tenga como seña de identidad la especialización en contenidos dramáticos o no dramáticos. Quizás lo más significativo del panorama de las artes escénicas del inicio del siglo XXI sea precisamente la veloz generalización de la transdisciplinariedad de la rica herencia del siglo XX» (Abellán, 2006).

⁵⁴ «... La liminalidad puede ser entendida dentro de una concepción global de la cultura en tanto que campo de fuerzas en transformación; se trata de un fenómeno que introduce los espacios y funciones en un proceso de constante redefinición, en la búsqueda de otros modos de construcción de significados, experimentando con nuevos canales de percepción» (Cornago, 2003: 24).

En el caso de la afirmación, por ejemplo, del polo de la presentación, como plantea Cornago (2006c: 13), «el trabajo con los niveles físicos y sensoriales resalta el sentido de una presencia inmediata, que llega a revelarse como una suerte de paradoja sobre la que el sentido queda en suspenso» –la representación– de (re)presentación. Y, en el caso contrario, el trabajo con los niveles representacionales del texto o de los lenguajes escénicos, resalta el sentido de una ficcionalidad, en la cual los niveles físicos y sensoriales de la escena quedan en suspenso, en una suerte de paradoja.

Afirmación del polo de la representación

La teatralidad, como artificio de afirmación del polo de la representación, se sustenta en la afirmación de los niveles representacionales de la escena (mundo 2) poniendo al límite los niveles materiales físicos de la escena (mundo 1), el polo de la presentación. En esta modalidad, el polo de representación está relacionado con la creación de la «ficcionalidad»⁵⁵. Es decir, una mimesis o poiesis (acciones), que tiene como función fundamental la creación de universos ficcionales. Universos que pueden ser muy cercanos a la vida misma, creados mediante el mecanismo de «ilusión»; o medianamente cercanos, creados mediante mecanismos de «convención». En el primer caso, el mecanismo funciona como sistema de absorción del polo de la presentación (el teatro como «ilusión», copia, de la vida misma); en el segundo caso, el mecanismo funciona como sistema de transformación del polo de la representación (el teatro como «convención» de representación de la vida misma).

En el sistema de artificio de **absorción** se utilizan estrategias y procedimientos que sirven para difuminar las huellas del mundo 1, y para reafirmar el mundo metafísico (mundo 2) como copia –imagen– de la realidad cotidiana. En este tipo de teatralidad se busca ocultar, en el mayor grado posible, el sistema de artificio de la representación (sin negarlo, pues es condición de la teatralidad del

⁵⁵ «La ficcionalidad será un atributo posible del cuerpo poético que puede o no acontecer, según la poiesis de que se trate; pero siempre el ente poético establece un vínculo metafórico con el mundo. Esta afirmación nos permite distinguir una poiesis mimética de otra no mimética, aquella que genera ficción y aquella que no» (Dubatti, 2010: 66).

teatro la conciencia, por parte de todos los participantes en el acontecimiento teatral, de la existencia del sistema de artificio («producción y expectación consciente de poiesis en convivio») (Dubatti, 2010).

En el sistema de artificio de **transformación** se utilizan estrategias y procedimientos que sirven para resaltar la presencia de las huellas del mundo 1 – en tanto convenciones–, que permiten reafirmar el mundo metafísico (mundo 2) como semejante (no igual) a la realidad cotidiana. En este tipo de teatralidad se busca resaltar, en el mayor grado posible, el sistema de artificio (convención) de la representación.

Afirmación del polo de la presentación

La teatralidad como artificio de afirmación del polo de la presentación se sustenta en la afirmación de los niveles materiales físicos de la escena (mundo 1), poniendo al límite los niveles representacionales de la escena (mundo 2).

En esta modalidad, el polo de representación no está relacionado con la creación de la «ficción», es decir, que la mimesis o acciones poiéticas⁵⁶ no tienen como función fundamental la creación de universos ficcionales, sino la creación de universos –paralelos– autorreferentes, constituidos a partir de la afirmación del polo de la presentación (mundo 2) en tanto signos de su propia presencia sensorial, antes que intelectual o ficcional.

En el siguiente cuadro presentamos las dos modalidades de la teatralidad del teatro y sus mecanismos de fricción –sistemas de artificio–, relacionados con las diversas posibilidades de interrelaciones entre los planos o materiales⁵⁷ de la

⁵⁶ «Nuestro concepto de que la poiesis puede no ser mimética/ficcional, se conecta justamente con la radicalización de la prioridad de la función ontológica por sobre la comunicativa y la representativa. Una visión ontológica de la poiesis sostiene que esta se funda en un principio anterior al de la mimesis / no mimesis, ficción / no ficción, representación / no representación, en tanto estos son atributos posibles de una entidad que los sostiene: la nueva forma dadora de entidad a un cuerpo poético» (Dubatti, 2010: 72).

⁵⁷ Heterogeneidad de materiales: presencias materiales de la realidad cotidiana (el cuerpo natural-social de los actores, los objetos involucrados, las situaciones cotidianas, la presencia de los técnicos y los espectadores) en situación histórico-territorial, la presencia metafísica a la que remite lo viviente, el trabajo como materia interna (conceptual-intelectual, emocional) y externa (corporal) de los actores-técnicos, las series poéticas paralelas (luces, música, escenografía, etc.), la afectación del convivio (zona de experiencia-subjetividad) (*ibíd.*: 79).

escena. Mecanismos de fricción que se manifiestan en el mundo 3 (poético): en las formas de la estructura escénica, en las relaciones entre la escena y el público, y en las variables de afirmación del sentido colectivo y procesual del teatro (carácter performático-convivial –efímero– del acontecimiento teatral).

Modalidades de teatralidad	Mecanismos o procedimientos de fricción	En el acontecimiento teatral (cuerpo 3: poético), estas relaciones se manifiestan como efectos o resultados de:
<p>1. Afirmación del polo de la representación: La teatralidad como artificio de afirmación del polo de la representación, se sustenta en la afirmación de los niveles representacionales de la escena (mundo 2), poniendo al límite los niveles materiales físicos de la escena (mundo 1): el polo de la presentación.</p>	<p>Se establece una relación entre los diversos materiales de la escena que ya no es «de ilustración o complementariedad lógica» (Cornago, 2006c: 8).</p>	<p>1. Organización y complejidad de la estructura teatral como unidad, con grados de complejidad que van desde un menor grado (en el cual se establece una relación de ilustración entre los diversos materiales de la escena) a una mayor complejidad (en la cual ya no se establece una relación de complementariedad entre los materiales de la escena).</p> <p>2. Relaciones entre la escena y el público: de menor acercamiento de la escena al público (que va desde la «negación de la presencia del público», con la afirmación de la «cuarta pared» y su efecto de «ilusión»⁵⁸), hasta la «afirmación» de su presencia (con la interpelación directa</p>

⁵⁸ «Pero en la evolución del teatro en Occidente, se produjo un punto de inflexión a partir del cual la fuerza de la mencionada presencia, la interacción viva entre actores y público, empezó a diluirse en aras de una mayor ilusión en la representación de las ficciones, provocando en la recepción del público un progresivo olvido del factor *presencia* en beneficio del factor *ilusión*.

»Ese punto de inflexión se produjo con el descubrimiento de la perspectiva pictórica en los albores del Renacimiento» (Abellán, 2006: 2).

		<p>al público y la afirmación del teatro como convención⁵⁹).</p> <p>3. El convivio⁶⁰: Mínimo sentido procesual del teatro, en tanto la escena es asumida como producto terminado que el espectador –receptor– debe descifrar. (Prioridad de la función comunicativa del teatro – carácter semiótico).</p>
<p>2. Afirmación del polo de la presentación: La teatralidad como artificio de afirmación del polo de la presentación⁶¹ se sustenta en la afirmación de los niveles materiales físicos de la escena (mundo 1) –el polo de la presentación–, poniendo al límite los niveles representacionales de la escena (mundo 2).</p>	<p>Se establece una relación entre los diversos materiales de la escena, que puede ir (Cornago, 2006c) <i>de la oposición al choque o yuxtaposición alógica</i>.</p>	<p>1. Organización y complejidad de la estructura teatral como diversa y/o fragmentada, con grados de complejidad que van desde un menor grado (en el cual se hace visible la escena por su carácter físico y sensorial), hasta un mayor grado de complejidad (en el cual la escena se presenta como «sistema de funcionamiento o mecanismo (...) de estructuración escénica» (Cornago, 2006c: 8)).</p> <p>2. Relaciones entre la escena y el público: de mayor acercamiento de la escena al público (que va desde la afirmación de la presencia inmediata y sensorial del público y la escena como el espacio de</p>

⁵⁹ «... las revoluciones artísticas del siglo xx encuentran también en el teatro un territorio fascinante para sus nuevas quimeras. Poetas, actores y artistas plásticos irrumpen en los templos de la ilusión para romper la estabilidad de sus convenciones y convertirlos en territorio artístico moderno, es decir, en territorio abierto a la innovación, a la experimentación y a la provocación de experiencias particulares (...). Como Meyerhold, Piscator o Brecht. Con estos últimos, los escenarios retornaron a ser el podio de la presencia directa y sin filtros de los elementos escénicos (...)» (*ibíd.*: 5-6).

⁶⁰ Relacionada con los grados de afirmación de la condición convivial –«sentido de colectividad», «comunicación sensorial con el espectador» (Cornago, 2006c: 1), y la condición procesual del acontecimiento teatral.

⁶¹ «Así se consigue crear un espacio *otro* de (re)presentación que solo puede hacerse visible de manera performativa (...). Lugar de afirmación de unas intensidades expresadas de modo sensorial antes que intelectual, ejercicio de afirmación» (Cornago, 2006c: 11).

		<p>acontecimiento –acontecen, irrumpen en el aquí y el ahora los movimientos, las palabras, los sonidos, las luces, etc.–, hasta la integración máxima posible entre público y escena⁶²).</p> <p>El convivio: máxima afirmación de su sentido procesual, en cuanto la escena es concebida como un espacio de operaciones⁶³ en su inmediatez performática, donde cada lenguaje irrumpe, acontece en el aquí y ahora. <i>El teatro como zona de experiencia y subjetividad</i>, prioridad de la función ontológica del teatro (carácter de signo performático).</p>
--	--	--

2.3. Ontología de la pedagogía actoral

Para definir la naturaleza de la pedagogía actoral, retomaremos los planteamientos estudiados en los anteriores apartados de este capítulo, sobre la naturaleza del teatro y del actor, de acuerdo con los planteamientos de la filosofía del teatro. Partiremos de las dos definiciones del teatro para plantear, por diferencia con estas, la definición de la pedagogía actoral:

2.3.1. Definición de la pedagogía actoral

⁶² «Es el sueño del teatro moderno, romper la cuarta pared, confundir al actor con el espectador, intercambiar sus papeles, una vieja utopía que no ha dejado de funcionar como motor de renovación y búsqueda de nuevas fórmulas escénicas.

»El hecho de que esto venga de atrás no quiere decir que haya perdido actualidad (...)» (Cornago, 2006a: 2).

⁶³ «La actitud de normalidad de los actores en la escena, su *estar-ahí* a menudo durante todo el transcurso, incluso cuando no les toca actuar, conviviendo en escena, más allá de la realización concreta de su *papel*, les hace adquirir una vocación de actuación antes que de interpretación, de salir a *hacer* algo, lo que transforma la escena en un espacio de operaciones» (Cornago, 2006c: 15).

En la primera definición lógico-genética, el teatro es **acontecimiento triádico**; «el teatro es la expectación de poiesis corporal en convivio».

Es un «ente» triádico (material e ideal), con una naturaleza singular y una forma particular de relacionarse con los otros entes del universo de la realidad (el ente metafísico: la vida; el ente corporal: individuos; los entes sociales, históricos, etc.), con un régimen de existencia diferente y autónomo respecto del régimen de la realidad cotidiana y de los entes del universo de la realidad.

A diferencia, la pedagogía actoral se define como **proceso**, no como acontecimiento. Pero su naturaleza misma de proceso está referida al teatro como acontecimiento triádico, como ente diferente autónomo, pues la pedagogía se centra en responder a las exigencias de la ontología del actor: producción de poiesis para incidir de manera eficaz en la percepción del espectador (su poiesis expectatorial).

La función del actor es clave, en tanto la percepción del espectador es vivida por este como expectación, justamente en la medida en que el actor sea capaz de transformar su presencia en producto artístico (acontecimiento ontológico), en poiesis con su propio régimen de existencia como complemento, ampliación – mundo paralelo al mundo–, con una posición metafórica y autónoma respecto de la realidad cotidiana.

En la segunda definición pragmática, el teatro es zona de experiencia y construcción de subjetividad: «El teatro es la fundación de una peculiar zona de experiencia y subjetividad en la que intervienen convivio-poiesis-expectación». Definición que se aleja de los conceptos de «teatro de la representación» y «teatro de la presentación», en tanto regresa la definición del teatro a la base convivial y viviente del acontecimiento» (Dubatti, 2010: 33).

A diferencia, la pedagogía no es producto (resultado), pues en su condición de proceso no hay intervención de las tres sub-categorías: convivio-poiesis-expectación. En especial, no hay intervención de la poiesis expectatorial, fundamental para el convivio. Pero, en tanto proceso, su propósito está referido al resultado –producto–, en la medida en que busca, precisamente, enseñar al actor a convertir su presencia cotidiana (cuerpo social territorializado), en una presencia

que tenga valor poético; es decir, de acuerdo con los planteamientos de la filosofía del teatro, una presencia con capacidad de producción de poiesis, cuya función ontológica prioritaria es poner «un/unos mundo/mundos a vivir», (poner un acontecimiento y un objeto a existir en el mundo), a partir de las acciones corporales: físico / físico verbales in vivo del actor.

Definimos la pedagogía como un **proceso** (de aprendizaje), no es un acontecimiento ni un resultado. Proceso que busca responder a las pregunta sobre los caminos –lógicas– que debe recorrer el actor para incorporar un saber específico que le permita convertirse él mismo en obra de arte, en presencia escénica poética, en producto o acontecimiento poético. Para lo cual es necesario buscar, de forma paralela, no solo la construcción de un cuerpo poético (cuerpo «otro») sino también el aprendizaje de su uso eficaz, en las condiciones de la escena (convivio).

La mayor parte del proceso pedagógico del actor se centra en la construcción del instrumento artístico (cuerpo poético) por una parte, y en aprender a «tocar» ese instrumento artístico. La labor pedagógica es doblemente compleja, pues a diferencia, por ejemplo, del músico que tiene que aprender a tocar el instrumento, en el caso del actor este debe aprender de manera paralela a transformar su cuerpo en un instrumento artístico y debe a aprender «tocar» –usar eficazmente– ese instrumento.

2.3.2. Delimitación de los niveles de la pedagogía actoral

El teatro, en tanto «acontecimiento», tiene una categoría de «ente», es decir, de existencia diferenciable de los entes de la realidad cotidiana. Y en esa medida el actor, en tanto sujeto productor de poiesis en el acontecimiento teatral, tiene un cuerpo-mente diferenciable del cuerpo-mente de la realidad cotidiana: cuerpo poético.

En el cuerpo poético del actor confluyen de manera simultánea los tres cuerpos del actor: cuerpo cotidiano, cuerpo afectado (extracotidiano) y cuerpo «otro» (poético). Y en el campo de la pedagogía actoral confluyen dos niveles:

Nivel de las didácticas pedagógicas. Corresponde al campo de los ejercicios concretos de un determinado *training*.

Nivel de los fundamentos pedagógicos. Corresponde a los fundamentos recurrentes, transversales, que subyacen en la gran variedad de didácticas y *trainings*.

Estos dos campos los relacionamos con los dos niveles de organización del trabajo del actor planteados por Barba: el nivel pre-expresivo, con el nivel de los fundamentos pedagógicos (cuerpo extracotidiano); y el nivel expresivo del actor (cuerpo «otro»), con el nivel de las didácticas.

Como en el caso del nivel pre-expresivo, que se materializa en el nivel expresivo, el nivel de los fundamentos pedagógicos es un nivel abstracto que se materializa solo a través de las didácticas y *trainings* concretos.

La pregunta sobre la ontología de la pedagogía actoral tiene que ver con este nivel de los fundamentos pedagógicos. No obstante, es necesario precisar que estos dos niveles (fundamentos pedagógicos y didácticas específicas) operan superpuestos en la realidad de los *trainings*; por lo tanto, la separación de estos dos niveles o dimensiones de la pedagogía tiene un carácter más operativo que conceptual, pues su separación obedece más a la necesidad de individualizar el campo de estudio, con el fin de indagar sobre las lógicas del proceso y sobre los caminos que debe recorrer el actor para incorporar un saber específico que le permita convertirse él mismo en obra de arte, en presencia escénica, en producto o acontecimiento escénico.

Estos dos niveles, igual que los niveles pre-expresivo y expresivo planteados por Barba, se distinguen de manera separada solo virtualmente, pues son interdependientes. El nivel pre-expresivo es un nivel operativo, una categoría pragmática que se indica en el nivel expresivo:

Para quien indaga los secretos de la vida escénica, distinguir virtualmente el nivel pre-expresivo del nivel expresivo no quiere decir olvidarse que el valor del teatro está en el sentido que el espectáculo, en su conjunto, asume y hace descubrir. Quiere decir seguir los criterios normales de todo hombre de ciencia y de todo investigador empírico: individualizar el propio campo de investigación; tratarlo como si fuese un campo por sí mismo; trazar confines operativamente útiles, concentrarse en ellos, inventariar, comparar, excavar, precisar algunas

lógicas de funcionamiento; luego reconectar aquel campo al conjunto del que ha sido separado por finalidades cognoscitivas (Barba, 2009: 164).

En resumen, en la delimitación de la naturaleza de la pedagogía actoral planteamos la existencia de dos niveles pedagógicos diferenciados: el nivel de los fundamentos pedagógicos y el nivel de las didácticas específicas. De estos dos niveles resaltamos el nivel de los fundamentos como relevante para la incorporación, por parte del actor, de una técnica extracotidiana, a modo de una «segunda naturaleza». Y aunque por razones metodológicas separemos el nivel de los fundamentos pedagógicos del nivel de las didácticas, el valor y sentido de la pedagogía está en la necesaria integración de estos dos niveles, como sucede con los niveles pre-expresivos y expresivos de la técnica del actor. En el proceso pedagógico se busca enseñar al actor a convertir su presencia cotidiana (cuerpo social territorializado), en una presencia que tenga valor poético.

2.3.3. Estructura interna de organización de la pedagogía actoral

En la estructura interna de organización de la pedagogía de la actuación, resalta el nivel de los **fundamentos pedagógicos**, cuya característica fundamental es que es un nivel pedagógico común, presente en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje del arte del actor, un nivel que al igual que el nivel pre-expresivo, individualizado por la antropología teatral, se rige por unas lógicas y principios independientes del género performativo, de las tradiciones teatrales y de la personalidad individual del actor.

En segundo lugar está el nivel de las **didácticas específicas**, como nivel en el cual el conocimiento «explícito» se transforma en saber «tácito», es decir, en un conocimiento incorporado como una segunda naturaleza. Este nivel está relacionado con el campo expresivo, es decir, aquel en el cual el cuerpo poético del actor constituye un signo (el de la totalidad de la relación actor-espectador). El nivel de las didácticas específicas está estructurado en tres subniveles:

Subnivel I. Corresponde a la incorporación del conocimiento básico del actor, es decir, aquel conocimiento referido a su esencia irrenunciable: sujeto productor de poesis corporal *in vivo* (acciones físicas y/o físicas-verbales). En este subnivel

las acciones corporales –poiesis– están relacionadas, en primera instancia, con la manifestación poética de la presencia del actor: sin condicionantes de sentido ni de signo.

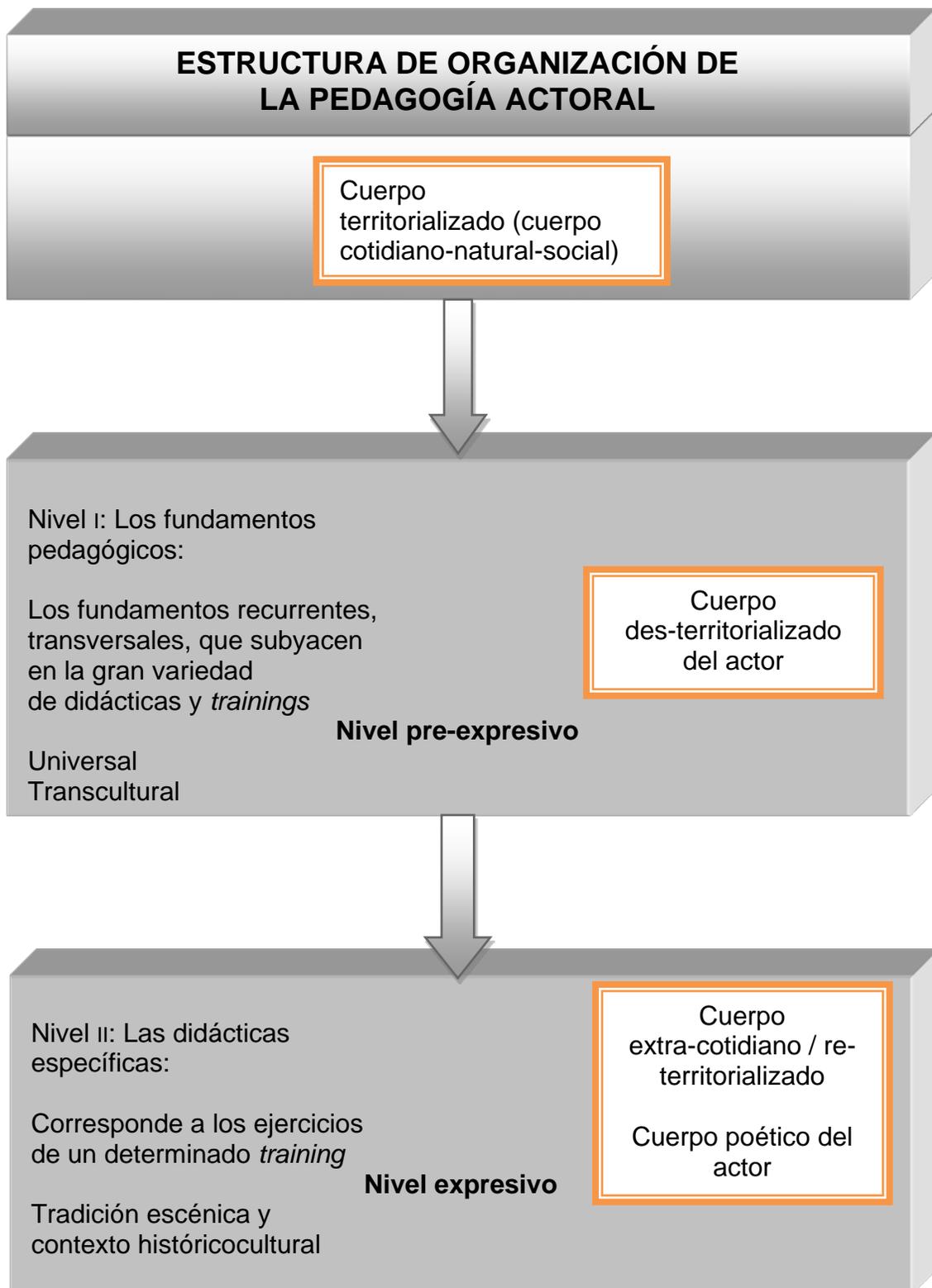
Subnivel II. Corresponde a la incorporación de las reglas particulares del género y tradición teatral elegido por el actor, es decir que, al igual que el nivel expresivo, corresponde a la incorporación de las técnicas y convenciones del universo referencial y de las particularidades de la *performance* escénica.

Subnivel III. Corresponde al nivel de la personalización de la técnica, es decir, el nivel de aprendizaje en el cual el «cuerpo poético» del actor es manifestación personalizada de su individualidad micropoética, de su poiesis productiva, en su carácter subjetivo y en su estatus objetivo⁶⁴. Este subnivel no forma parte directa de los fundamentos transversales, en tanto estos fundamentos están relacionados con las herramientas eficaces, objetivas, que permiten la personalización de la técnica (el nivel de la re-territorialización). Este nivel es un punto de llegada, no un punto de partida, del proceso pedagógico.

El nivel de las didácticas específicas depende directamente del nivel de los fundamentos, es decir, su eficacia va en directa relación con la eficacia de este nivel. Además, similar a lo que sucede con el nivel de organización pre-expresivo, que solo puede manifestarse en el nivel expresivo, el nivel de los fundamentos depende del nivel de las didácticas específicas, en especial del subnivel I.

En el siguiente gráfico podemos observar la estructura interna de la pedagogía actoral y su relación con los tres cuerpos del actor.

⁶⁴ «... si no hubiese un *status* objetivo de la poética productiva, el espectador podría hablar de las obras sin haberlas visto (lo cual es absurdo en términos de la dinámica teatral). La necesidad de «ver el ente poético» impone el carácter objetivo de su entidad, a partir de la que el espectador realizará luego su poiesis específica o participará de la poiesis convivial. (...) Admitir el *status* objetivo de la poiesis no significa negar la construcción subjetiva, sino poner el acento en el diálogo entre ambas» (Dubatti, 2010: 62 y 63).



2.3.4. Especificidad de la pedagogía actoral

Para abordar la especificidad de la pedagogía actoral, retomaremos los planteamientos, abordados anteriormente, sobre la especificidad del teatro y del actor, referidos a la teatralidad. Pues es precisamente en aquello que define y diferencia al teatro y al actor, donde encontramos una base que sustenta la especificidad de la pedagogía actoral.

Hemos planteado que la teatralidad del teatro se define bien como «función» o como «ente». Estas son categorías interdependientes que operan de manera simultánea. En estas relaciones de interdependencia se inscriben tanto los procesos de producción-creación como los procesos pedagógicos, pues en la teatralidad –en tanto función– está presente el proceso pedagógico, y en la teatralidad –en tanto manifestación «ente»– está presente el proceso de producción teatral –resultado–.

En ambas categorías están presentes las condiciones inherentes a la teatralidad del teatro, como son: presencia de performatividad (acción «des-territorializada»); delimitación espacio-temporal (escena); presencia de la mirada de un tercero (convivio), consciente del carácter de «otra» realidad; reconocimiento del sistema de artificio de la representación (esta última asumida, como plantea Dubatti, como la realidad extracotidiana de la escena; y, en este sentido, como la presencia «metafísica», «ente otro» al que aluden las presencias de la realidad cotidiana física-material en la escena), y el carácter de «otra realidad» diferente, paralela a la realidad cotidiana del acontecimiento teatral.

En el siguiente cuadro presentamos un esquema de las relaciones entre las modalidades de la teatralidad y la pedagogía:

La teatralidad es producto y proceso simultáneamente	Características y mecanismos de la teatralidad	Pedagogía actoral es proceso (lógicas, recorridos): manifiesto a posteriori en el producto	Estructura interna de la pedagogía
1. Como producto	Los entes poéticos son una unidad que relaciona, transforma los «entes» o materias de	La relación de la pedagogía está referida a la teatralidad como producto, en la medida	Nivel de las didácticas específicas.

(resultado), produce entes poéticos	las <i>realidades</i> o <i>mundo opuestos</i> (oximonóricos) como son: la realidad cotidiana; realidad extracotidiana; realidad poética, en confluencia simultánea en el acontecimiento teatral. Y relaciona, transforma los cuerpos o campos del actor: cuerpo cotidiano, cuerpo afectado, cuerpo poético (en confluencia simultánea en el acontecimiento teatral) (Dubatti, 2010: 67-68).	en que la pedagogía busca, precisamente, enseñar al actor a transformar su presencia cotidiana (cuerpo social territorializado) en una presencia que tenga valor poético en el acontecimiento teatral.	
2. Como función (proceso), produce fricción sobre los «entes»	Es acción de fricción (tensión) que se ejerce sobre los «entes» o mundos contrapuestos, y sobre los campos o cuerpos del actor, en el espacio de la escena (espacio de alteridad del cronotopo cotidiano).	Está referida a la función-proceso, en la medida en que aborda las lógicas y caminos que debe recorrer el actor para incorporar un saber específico que le permita alcanzar una presencia escénica eficaz.	Nivel de los fundamentos pedagógicos

Es importante observar que, si bien el plano de la caracterización de las modalidades de la teatralidad está más relacionado con la producción del acontecimiento teatral que con los procesos de producción, es necesario considerar esta caracterización en el proceso pedagógico para abordar las relaciones entre los tipos de *performance* y el entrenamiento del actor. Relaciones que en el proceso pedagógico estarán determinadas por los diferentes mecanismos o procedimientos de fricción presentes en cada una de las modalidades de la teatralidad, pues exigirán, según el caso, diferentes mecanismos y estrategias –técnicas extracotidianas– de desterritorialización del cuerpo-mente cotidiano del actor, en función del proceso de re-territorialización del cuerpo-mente poético, que tendrá una manifestación diferente, dependiendo de la modalidad de teatralidad en la cual se inscriba su poiesis.

En la teatralidad como «ente» producto del acontecimiento teatral convivial se presenta, en la producción de la poiesis corporal *in vivo* del actor, una tensión dialéctica entre su cuerpo-mente cotidiano y su cuerpo-mente extracotidiano, tensión de la cual surge su «cuerpo-mente poético». Esta tensión entre naturaleza territorializada del sujeto natural-social (cuerpo-mente cotidiano) y la naturaleza desterritorializada del sujeto afectado por el régimen de la diferencia (cuerpo-mente extracotidiano), es la base para la nueva naturaleza **re-territorializada** del sujeto: el nuevo cuerpo-mente (sujeto del cuerpo poético). El trabajo de la pedagogía se instala precisamente en el nivel de la naturaleza **des-territorializada**, y en la búsqueda y creación de las estrategias pedagógicas (el *training*) para obligar al sujeto a desterritorializarse.

La pedagogía trabaja en el bloqueo de la territorialización para llevar a cabo la re-territorialización, pues solo cuando el sujeto pasa el nivel de la desterritorialización es cuando tiene la posibilidad de re-territorializarse. Y esta es una premisa fundamental de la pedagogía actoral: des-territorializar el cuerpo-mente cotidiano del actor es condición para la re-territorialización del cuerpo-mente del actor (construcción del cuerpo poético del actor y aprendizaje del uso eficaz de este instrumento de creación).

La especificidad de la pedagogía actoral, en tanto proceso de desterritorialización y re-territorialización, está sustentada en la teatralidad específica del teatro, asumida como la relación de fricción-tensión (oximonórica) entre dos mundos opuestos (universo cotidiano y universo extracotidiano) y la consecuente emergencia, «instauración», del mundo poético (universo poético –ente poético–), en tanto paralelo al mundo cotidiano (metafórico), que se produce en el acontecimiento teatral (convivial, poiético, expectatorial). Está sustentada, además, en lo que hemos asumido como la «actuación específica del actor de teatro», es decir, la producción de acciones corporales «in vivo» –oximonóricas, metafóricas y paradójicas–. Oximonóricas porque se producen en fricción-tensión entre el cuerpo individual (natural-social territorializado) y el cuerpo poético del actor (cuerpo de absorción y transformación del cuerpo natural-social como materia de la nueva forma: oximonórica y metafórica –cuerpo re-territorializado–).

Paradójicas porque solo existen en el *cuerpo afectado* del actor (cuerpo natural-social afectado, impregnado, modificado por el trabajo *in vivo* en el acontecimiento expectatorial convivial). La eficacia de la poiesis del actor está en relación con la intensidad de la fricción-tensión entre los cuerpos opuestos (cuerpo cotidiano territorializado / cuerpo poético re-territorializado), que se manifiesta en el cuerpo afectado (desterritorializado) durante la producción del acontecimiento teatral.

Para el caso del proceso pedagógico, la eficacia del entrenamiento está en el proceso de bloqueo del cuerpo-mente cotidiano-territorializado, mediante estrategias –técnicas extracotidianas– de desterritorialización del cuerpo-mente, para llevar a cabo la re-territorialización.

Pero, ¿cuáles son las particularidades de esos campos pedagógicos, de acuerdo con la especificidad de la pedagogía actoral? Para responder a esta pregunta retomaremos lo planteado anteriormente sobre lo que denominamos la base irrenunciable del actor de teatro, y por tanto la base irrenunciable de su trabajo desde el punto de vista de la pedagogía. Consideramos que en la comprensión y discriminación de las condiciones de existencia, características y funciones de la poiesis corporal *in vivo* del actor, podemos encontrar los fundamentos de su trabajo, y en esta medida las particularidades de la pedagogía actoral.

Los postulados de la filosofía del teatro, relacionados con las dos sub-categorías (convivio y poiesis), nos ponen en la dirección de plantearnos las preguntas relevantes en el campo de la pedagogía, sobre cuál es la base irrenunciable del actor de teatro, y cuál la base irrenunciable de su trabajo, desde el punto de vista del entrenamiento.

A este respecto asumimos, pues, que *la base irrenunciable del actor de teatro es la poiesis corporal in vivo, esto es, que el actor «es» en tanto y solo cuando produce poiesis corporal en vivo.*

En esta base está implícito que el actor realiza **un tipo de trabajo específico** (trabajo territorial con su cuerpo-mente) para instaurar un **tipo específico de acción** –poiesis corporal– (con un régimen de existencia diferente al régimen de la realidad cotidiana), en unas **condiciones particulares** (expectación de poiesis corporal en

convivio –acontecimiento teatral–). Y asumimos que en la producción de poiesis corporal *in vivo* del actor, durante el acontecimiento teatral convivial expectatorial, se presenta una tensión dialéctica entre su cuerpo-mente cotidiano / su cuerpo-mente extracotidiano. Es decir, entre su naturaleza **territorial** localizada (tanto en su universo corporal, como social y cultural –sujeto natural-social–) y su naturaleza **des-territorializada**, en tanto sujeto del cuerpo afectado por el régimen de la diferencia: cuerpo-mente extracotidiano (sujeto del cuerpo de la segunda naturaleza).

La tensión entre la naturaleza territorializada - desterritorializada, es la base para su nueva naturaleza **re-territorializada**, el nuevo cuerpo-mente (sujeto del cuerpo poético). Entonces, desde el punto de vista de la pedagogía actoral, estamos poniendo el acento del trabajo del actor en la tensión dialéctica entre cuerpo-mente cotidiano / cuerpo-mente extracotidiano, es decir, en la tensión entre su naturaleza territorializada y su naturaleza des-territorializada, como base para su nueva naturaleza re-territorializada, el nuevo cuerpo (sujeto del cuerpo poético). La pedagogía trabaja en el bloqueo de la territorialización para llevar a cabo la re-territorialización, pues solo cuando el sujeto pasa el nivel de la des-territorialización es cuando tiene la posibilidad de re-territorializarse.

Al poner el acento en esta tensión estamos planteando, a modo de hipótesis, que el propósito principal de la pedagogía actoral es la incorporación, por parte del actor, de un cuerpo-mente extracotidiano, que actúe como «segunda naturaleza» del actor, para lo cual es necesario la des-territorialización del cuerpo-mente cotidiano del actor, que abra el camino para una nueva re-territorialización del cuerpo-mente del actor.

Al hablar de segunda naturaleza nos referimos al proceso que permite al saber específico del actor incorporarse, hacerse «tácito». Un proceso que, como lo plantea Barba, surge de la relación entre la transmisión del saber formalizado y el proceso implícito, no programable, que forma la personalidad profesional particular del alumno. Aquel en el cual «las técnicas básicas aprendidas son olvidadas, transformándose en incorporadas, tácticas y traducidas en acciones personalizadas». Nos referimos al proceso que da la identidad profesional del actor,

a la incorporación de un saber que actúa como una segunda naturaleza. En el proceso pedagógico se presenta una relación complementaria entre la transmisión del saber formalizado y el proceso implícito, no programable, que forma la personalidad de cada actor.

En la relación entre la teatralidad y la actuación específicas del teatro y del actor, con la pedagogía actoral, podemos observar que la teatralidad, en su condición de «función», es decir, de proceso de fricción –relación entre opuestos–, se inscribe en el campo pedagógico I, que corresponde al nivel de los fundamentos pedagógicos que operan en el cuerpo extra-cotidiano, el cuerpo de la des-territorialización.

La intensidad, en tanto su eficacia⁶⁵, de la teatralidad y la actuación singulares del teatro y del actor de teatro, está más allá de los componentes, estrategias, temas y técnicas. La intensidad está en la contundencia de la fricción entre «entes» opuestos, es decir, en la relación-fricción que debe apoyarse, primero que todo, en la condición de consistencia «real» (en tanto física) de la fricción, que provoque y active el sentido «cenestésico»⁶⁶ de los espectadores. Y, a partir de allí, de la potencia del nuevo «cuerpo poético», en su doble dimensión: como «ente poético» del teatro y como cuerpo poético del actor, paralelos al mundo cotidiano. La intensidad –contundencia– de «instauración» del nuevo «ente» está, entonces, en relación directa con la intensidad de la fricción.

⁶⁵ La eficacia está en la excepcionalidad, en tanto inédito en sí mismo, del acontecimiento teatral (convivial-poético-expectatorial), el cual parece tener vida propia, y que para el espectador, por la misma intensidad de la percepción (toma de atención, generación de asombro y sorpresa, agitación de la memoria y los sentimientos, estimulación del pensamiento y la afectación física, etc.), instaura una zona de experiencia y subjetividad en una nueva territorialidad (Dubatti, 2010: 183).

⁶⁶ «La relación entre los actores y espectadores se basa en lo que Coleridge llamó suspensión de la incredulidad. Esta relación, basada en una trama de ilusiones, para ser eficaz tiene que sostenerse en un terreno sólido, apoyarse en una consistencia física. Tal consistencia puede designarse con el término de «cenestesia», el sentido que permite a los espectadores «sentir» en su propio cuerpo, a pesar de la aparente inmovilidad, impulsos físicos que corresponden a los movimientos de la escena. También en este caso el atletismo, la gimnasia y la acrobacia se vuelven punto de referencia útil para el teatro. Indican uno de los substratos musculares que conectan al actor con el espectador. Las acciones atléticas o acrobáticas mantienen con el espectador una relación primaria de tipo cenestésico, un entrelazado de acciones y reacciones que prescinde del significado: una especie de diálogo físico. Las vanguardias del siglo xx buscaban un teatro donde diálogos y encuentros de personajes tuvieran la intensa y desnuda necesidad de un combate de boxeo» (Barba & Savarese, 2009: 85).

Esta relación –fricción–, en tanto «real» (que no realista), está en la base de la primera función del teatro y del trabajo del actor: «poner a existir mundos» paralelos al mundo cotidiano; ser primero que toda manifestación (si se quiere, signo) de su propia presencia corporal –poiética–, y a partir de ahí constituir signo de su universo referencial.

Observamos que la denominada condición de consistencia «real» (que no realista) de las acciones (corporales y vocales) del actor en el acontecimiento teatral, está relacionada con el nivel pre-expresivo (en el caso del actor) y (en el caso de la pedagogía actoral) con el nivel de los fundamentos pedagógicos.

En la búsqueda de un teatro «vivo», «vital», «verdadero», «real»⁶⁷, reclamado con urgencia desde las vanguardias teatrales del siglo xx hasta hoy, está presente, de manera implícita, la búsqueda de un teatro que manifieste toda la potencia de la teatralidad: fricción entre realidades contrapuestas, en las cuales se pone de manifiesto la «verdad» del artificio (mundo extracotidiano) y la consistencia «real» de las presencias materiales del mundo cotidiano.

⁶⁷ «Lo real es aquello con lo que el teatro más veces ha soñado, llegar a ser realidad *verdadera*, ficciones reales, y lo más real que posee la escena son las acciones que sostienen el hecho escénico en tanto que encuentro; convertir eso en un acontecimiento *real*, vivo, es el reto del teatro moderno (...) (Cornago, 2006a: 13).

CAPÍTULO 3

Bases científicas para el entrenamiento del actor

Para abordar la aproximación a las bases científicas del entrenamiento del actor, es importante iniciar con una reflexión sobre las relaciones entre ciencia y arte, pues con el divorcio entre arte y ciencia, que se inicia en el siglo XVIII⁶⁸ con la irrupción del paradigma científico-positivista, tanto la ciencia como el arte ven disminuir sus posibilidades de establecer procesos de «diálogo» entre sus diferentes formas de saber, conocer y estar en el mundo.

Por más de dos siglos la delimitación de sus campos de acción, por oposición y exclusión entre ambas, generó, para el caso del arte, un alejamiento y hasta marginación de los escenarios de *validación del conocimiento* propios de la academia. Y, para la ciencia, la imposición de su visión estática y mecanicista del universo y el hombre, y de su modelo de conocimiento dual (causa/efecto, cuerpo/mente, razón/emoción, teoría/práctica, etc.), propio del paradigma positivista), en todos los órdenes humanos y sociales.

Un paradigma que es puesto en cuestión hacia finales del XIX y principios del XX, con nuevos descubrimientos y teorías que ponen en cuestión los modelos, hasta ese momento existentes, para comprender la realidad, la materia y el ser: la teoría de la relatividad, las teorías sistémicas y de la complejidad, la física cuántica, las ecuaciones no lineales, que ponen en crisis las leyes de la física newtoniana de causa-efecto, etc.

⁶⁸ «A partir del siglo –pasado el gran periodo del Renacimiento y el Barroco, y con la irrupción del empirismo y el positivismo como paradigma de los estudios científicos–, el arte fue retrocediendo en el ámbito de sus aspiraciones, perdiendo prestigio social, para dejar que la ciencia ocupara el lugar del saber, la razón y la verdad, base del progreso y el orden social. El arte se vio obligado a ir delimitando un terreno específico, no ya separado de la ciencia, sino definido por oposición a ella. Este proceso adquiere su punto culminante a finales del siglo XIX y principios del XX, con la reacción antirracionalista del modernismo y las vanguardias» (Trancón, 2006: 37).

No obstante, tendremos que esperar hasta casi finales del siglo xx para que estas nuevas teorías, que revolucionaron la física y la ciencia, también permearan el pensamiento y las bases epistemológicas del saber, impactando todos los órdenes y disciplinas del conocimiento. Sus efectos, en la vieja dicotomía entre ciencia y arte, deben pasar por un cambio de perspectiva en cuanto a las formas de reconocimiento (interacción-diálogo), pasando de ser dos campos de conocimiento opuestos y excluyentes entre sí, a constituir dos campos de conocimiento complementarios, precisamente por sus diferentes funciones y modos de acercarse a la realidad.

El arte no debe seguir delimitando su campo específico de conocimiento y acción por oposición y «desprecio» a la ciencia (la razón), pues la ciencia actual está muy lejos de los viejos postulados del ingenuo paradigma científico-positivista, en los cuales el arte (la intuición) sustentó su rechazo a la ciencia. Ni la ciencia puede mantener más su postulado de «superioridad», como única y válida forma de conocimiento y de acción, pues la complejidad misma del universo y del ser humano, que no puede ser aprendida mediante formas de pensamiento disyuntivo, dissociativo y aislante, han obligado a la búsqueda y colaboración entre diferentes formas de pensar, de estructuras y de lógicas de conocimiento, que puedan dar respuesta a esta misma complejidad.

En este contexto, acercarnos a las bases científicas del entrenamiento del actor nos plantea, como primera tarea, buscar nuevas perspectivas de relación-interacción entre ciencia y arte, entre teatro y ciencia. Una perspectiva que, como lo planteamos anteriormente, trascienda la aplicación de paradigmas científicos para explicar el funcionamiento del trabajo del actor, y permita, desde la praxis teatral – conocimiento en acción⁶⁹–, **modificar** o permear los modos específicos de actuar y conocer, tanto en el teatro como en la ciencia.

⁶⁹ El teatro contiene en sí la producción especular y experimental, y la teoría entendida como el pensar en acción sobre esa producción, es decir, el teatro como proceso. El conocimiento teórico de la elaboración de un espectáculo, y la posibilidad de observar y seguir ese proceso desde el comienzo al final, está en la base del trabajo del ISTA (laboratorio de teorías teatrales, trabajo de la práctica y la teoría desde las perspectivas de la antropología teatral y la semiótica del teatro» (De Toro, 1999: 18 y 19).

En el campo científico, con el surgimiento de nuevos conocimientos y disciplinas como la teoría de la relatividad, la física cuántica, las teorías sistémicas y de la complejidad⁷⁰, las estructuras disipativas, etc., el concepto de la «realidad» como mundo exterior e independiente del sujeto, como algo objetivo que se puede identificar y describir, va perdiendo validez. La física moderna, al demostrar que la «realidad» no es algo que existe aisladamente, independiente de las mentes percipientes⁷¹, puso de manifiesto un nuevo concepto de «realidad», y con él la crisis de las viejas fórmulas y modelos de pensamiento y conocimiento científico, social y artístico que habíamos aceptado como «verdades» inamovibles y permanentes.

La visión estática y sin cambios del universo y el hombre (en equilibrio) propia del modelo mecanicista cartesiano-newtoniano, con una concepción del universo dual regido por la relación causa-efecto, y con una concepción del hombre dividido entre cuerpo y mente, que dominó desde finales del siglo XVII hasta finales del siglo XIX, es puesta en cuestión⁷². Las ecuaciones no lineales ponen en crisis las leyes de la física newtoniana de causa-efecto, el mundo es básicamente no lineal y con

⁷⁰ «La modelización de sistemas complejos, el estudio de los sistemas o *estructuras disipativas*, están provocando otra revolución en química y física. Esta revolución alcanza el *plexus* de las ciencias contemporáneas. (Ilya Prigogine ganó el premio Nobel en 1977 por su trabajo sobre estructuras disipativas.) El *quid* de esta revolución reside en el hecho sorprendente de que en un sistema abierto, lejos del equilibrio termodinámico, las interacciones no lineales pueden hacer emerger la capacidad del sistema regenerarse a niveles mayores de autoorganización, justamente en respuesta a “demandas” del entorno. Un nuevo rostro de la complejidad emerge, pues, de la confrontación con los sistemas disipativos (los cuales son dominantes en la dinámica del universo). Cabe poner en alto relieve, en esta otra trayectoria de la ciencia, que las fluctuaciones, las perturbaciones, los desequilibrios, las inestabilidades (en resumen, el *desorden*) son decisivos y fundamentales para la evolución del sistema» (Gómez Marín, 2002: 103).

⁷¹ «Todo conocimiento, cualquiera que sea, supone un espíritu cognoscente, cuyas posibilidades y límites son los del cerebro humano, y cuyo soporte lógico, lingüístico, informacional procede de una cultura, por tanto de una sociedad. La ciencia clásica había logrado neutralizar el problema: el «sabio» observador/conceptuador/experimentador estaba siempre, como un fotógrafo, fuera del campo. Se habían suprimido los límites del espíritu, puesto que el espíritu se había suprimido. Las observaciones eran pues el reflejo de las cosas reales, y toda subjetividad (identificada con error) podía ser eliminada por la concordancia de las observaciones y la verificación de las experiencias» (Morin, 1999: 109).

⁷² «Muchos creen todavía en la separación de la mente y el cuerpo. No obstante, hay cada vez más elementos científicos de juicio que muestran que esa es una distinción artificial. Lo que el cerebro le comunica al cuerpo depende en buena medida de qué mensajes le esté enviando el cuerpo al cerebro. Colaboran por el bien del organismo. Casi todas las funciones cerebrales dependen de la retroalimentación de otras aéreas del cerebro y el cuerpo (Ratey, 2002: 199).

ello queda sin fundamento científico la idea de que el mundo es una sumatoria de partes.

Las nuevas teorías sobre el inconsciente ponen en cuestión los modelos hasta entonces existentes para la comprensión del concepto de «persona» y de «individuo», entendido como una categoría genérica, susceptible de descripción, pues se quedan cortos frente a la complejidad de su mundo (con sus diferencias entre lo que piensa, dice, sueña, hace o imagina) y sus relaciones con el entorno.

En oposición a esta visión estática, surge una visión dinámica del universo y el hombre, donde todo está en permanente cambio y expansión, que reconoce que los fenómenos biológicos, psicológicos, culturales y sociales son interdependientes. Una visión en la que el universo, el hombre, la sociedad, la cultura, etc., no son máquinas compuesta de partes, sino redes de relaciones dinámicas, - *sistemas*- que no pueden estudiarse como objetos mecánicos, constituidos por partes, aislados de otros sistemas:

Durante cientos de años el reduccionismo –la idea de que el mundo es un ensamblaje de partes– se ha apoyado en poderosas técnicas matemáticas que cuantifican la realidad. Al cuantificar la realidad, se pueden sumar y restar partes. Como los científicos que recurren a la matemática de la cuantificación han realizado importantes descubrimientos y predicciones, la fe de los científicos en el reduccionismo ha crecido. Pero, como hemos visto, cuando los científicos estudian sistemas complejos, la noción de partes se tambalea de tal modo que la cuantificación de dichos sistemas se vuelve imposible (Briggs & Peat, 1994: 83).

En fin, que los avances de las ciencias y la tecnología, con su pretensión de dominar el Universo, ponen en evidencia su misma complejidad, y con ello la necesidad de encontrar otras formas de pensar, otras lógicas para dar respuesta a dicha complejidad, que ya no puede comprenderse bajo los modelos racionales, mecanicistas, ni bajo las formas de pensamiento disyuntivo, disociativo y aislante. Como lo enuncia Morin, estábamos hasta tal punto bajo el dominio de este tipo de pensamiento, que no reconocíamos algo tan evidente: no existen más que sistemas de sistemas de sistemas:

Todos los objetos clave de la física, de la biología, de la sociología, de la astronomía, átomos, moléculas, células, organismos, sociedades, astros, galaxias constituyen sistemas. Fuera de los sistemas, no hay sino dispersión particular. Nuestro mundo organizado es un archipiélago de sistemas en el océano del desorden. Todo lo que era objeto se convierte en sistema. Todo lo que era incluso unidad elemental, incluido sobre todo el átomo, se convierte en sistema (...). El sistema ha tomado el lugar del objeto simple y sustancial, y es rebelde a la reducción a sus elementos; el encadenamiento de sistemas de sistemas rompe la idea de objeto cerrado y autosuficiente. Se ha tratado siempre a los sistemas como objetos; en adelante se trata de concebir los objetos como sistemas (Morin, 1999: 121 y 122).

En el teatro, estos cambios remueven muchas de las estructuras y conceptos sobre los que se cimienta este saber en Occidente, llevando a importantes revoluciones tanto en el campo de la teoría como de la praxis teatral⁷³. Cambios y transformaciones que abren un terreno fecundo para la investigación y la renovación del teatro, y que se hacen evidentes desde finales del siglo XIX, época en que, como lo plantea Abirached (1994), surgen debates que apuntan a cuestionar el conjunto de la tradición dramática europea, sus funciones, sus finalidades, sus presupuestos estéticos, la naturaleza del lenguaje escénico, etc. Cambios que remueven muchos de los cimientos de las formas escénicas y dramatúrgicas imperantes, en especial aquellas que se fundamentan en una concepción del teatro como un reflejo, como un espejo de la realidad, del mundo y de la sociedad:

... filosofías que muestran la fragmentación del tiempo, la fluidez movediza de lo real, las dificultades de la comunicación entre conciencias, la atomización de los objetos en el espacio; teorías sobre el inconsciente que transforman poco a poco todas las nociones establecidas sobre la vida del yo y sus relaciones con el arte. Estas ideas caminan de la mano y, antes de llegar al dominio público, encuentran en el teatro ecos diversos y contradictorios: provocan en él, a falta

⁷³ «En el siglo XX hubo una revolución de lo invisible. La importancia de las estructuras ocultas se impuso tanto en la física como en la sociología, en la psicología como en el arte o en el mito. También en el teatro se comprobó una revolución similar, con la particularidad de que aquí la estructura invisible no era algo por descubrir para comprender el funcionamiento de la realidad sino algo que recrear en escena, para dar a la ficción del teatro una eficaz calidad de vida» (Barba, 2009: 78).

de un consenso susceptible de fundar una poética aceptable para todos, una multitud de interrogaciones y proposiciones, ora complementarias, ora contradictorias, que convertirán en adelante al escenario en un campo de investigación permanente (Abirached, 1994: 169-70).

El sistema de representación en el cual se fundamenta la tradición teatral de Occidente entra en crisis, en particular las convenciones del denominado «drama moderno», que ve removidos sus esquemas sobre la unidad de tiempo, espacio y acción: coincidencia o igualdad de duración entre tiempo real y tiempo ficticio; coincidencia entre espacio teatral y espacio representado; el intento de copiar lo más cerca posible la realidad, el mundo en sus menores detalles.

Asimismo, los replanteamientos sobre la naturaleza del teatro, en tanto performática más que literaria, convierten el teatro en un terreno privilegiado para la exploración y la investigación sobre las nuevas ideas y avances en el conocimiento de la naturaleza y funcionamiento del ser humano, provenientes de las más diversas disciplinas como la física, biología, filosofía, psicología, antropología, sociología, medicina, ingeniería, deporte, etc.

El «cuerpo» del actor, revalorizado como el centro del evento performativo desde y al cual confluyen los demás elementos escénicos, se convierte en el espacio del debate, la investigación y la confrontación de las nuevas ideas y las revoluciones que, a nivel científico, técnico, social y artístico surgen en el siglo xx:

En la práctica teatral contemporánea, el actor ya no remite siempre a una persona verdadera, a un individuo que forma un todo, a una serie de emociones. Ya no significa a través de una mera transposición e imitación; construye sus significados a partir de elementos aislados que extrae de partes de su cuerpo (...). Del mismo modo que para el psicoanálisis, el sujeto es un sujeto «agujereado», intermitente, de «responsabilidad limitada», el actor contemporáneo ya no es el encargado de imitar mímicamente a un individuo inalienable: ya no es un simulador sino un estimulador; «performa» más bien sus insuficiencias, sus ausencias y su multiplicidad (Pavis, 2000: 75).

Los debates sobre la naturaleza del trabajo del actor, expresados en las viejas dicotomías: razón/emoción, natural/artificial, control/espontaneidad,

verdad/engaño, etc., propias de la visión mecanicista y del pensamiento simplificante (disyuntivo y aislante) imperante, no podrán ser superadas –o por lo menos replanteadas– hasta el surgimiento, en el escenario científico y social del siglo xx, de lo que Morin denomina como nuevas categorías y estructuras de pensamiento y conocimiento. Estas permiten hacer inteligibles los conceptos primarios y fundamentales (antagónicos y paradójicos) presentes en la organización misma del universo: desorden/orden, desorden/organización, uno/múltiple, uno/diverso, uno/complejo; singular/general, individuo/genérico, etc.

Ya desde el siglo xviii Diderot –aunque no fue ni el primero ni el único–, con sus incisivas reflexiones⁷⁴ sobre la esencia del verdadero arte del actor, puso de manifiesto estas dicotomías. Con su intuición estaba adelantándose a lo que unos siglos después los avances científicos en materia del funcionamiento del universo y del individuo humano, pondrían en evidencia en cuanto a la fisiología del cuerpo humano, en particular sobre el sistema nervioso y el funcionamiento general del cerebro, y su influencia en la psiquis y en las emociones.

Lo fundamental de los planteamientos de Diderot no está en que evidenció la paradoja de esos opuestos. Lo verdaderamente importante es que vislumbró lo que sería la revolución más importante del pensamiento del siglo xx: el reconocimiento de la inexistencia de un mundo determinista⁷⁵. Y, en el caso del arte del actor, no solo reconoció su naturaleza paradójica sino que vislumbró lo que sería un cambio de paradigma importante en el siglo xx: el reconocimiento de las

⁷⁴«En 1769 Diderot acaba de escribir la primera redacción de *El sueño de d'Alembert*, texto en el que planteaba una nueva teoría de la sensibilidad desde enfoques físicos, fisiológicos y filosóficos tan audaces, que el propio autor se asustó ante las hipótesis desarrolladas y exigió fueran destruidas. Estas páginas sobre la autonomía de los órganos del cuerpo humano –considerado como un conjunto de microorganismos asociados entre sí e interdependientes gracias al sistema nervioso– (...), sobre la fisiología nerviosa y la sensación, exponían hipótesis quiméricas que solo se vieron confirmadas dos siglos más tarde por la ciencia» (Armiño, 2003: 31 y 32).

⁷⁵ «El universo determinista era una máquina aparentemente perfecta, animada por un movimiento perpetuo. Ahora bien, una máquina perfecta no puede ser más que perfectamente imperfecta; su pobreza es tal que no puede ni existir ni engendrar, pues para ser generada y generar, siempre hace falta el azar; no puede ni transformar, ni producir, pues transformar es degradar, es decir, producir imperfección. La perfección es la prueba de la inexistencia del mundo determinista y la imperfección una prueba de la existencia del mundo aleatorio» (Morin, 1999: 432. Nota al pie de pag.).

dicotomías, no como polos opuestos irreconciliables sino como constitutivos de la organización misma (compleja) de todos los sistemas del universo.

En el caso del actor, estas dicotomías están en la base de la naturaleza misma de la actuación. Así, por ejemplo, las disyunciones razón/emoción, control/espontaneidad, como conceptos opuestos entre sí, en el trabajo del actor se asocian, articulan e integran de manera coherente en una unidad compleja que no puede ser reducida a la simplificación, es decir, a la negación del uno por el otro. Pues cada vez es más claro que para poder reproducir las formas externas de un sentimiento, de una acción, es necesario que el actor tenga un cuerpo y una psiquis que pueda transitar por los más variados registros emocionales, por los más variados registros de movimiento y expresión, que pueda transmitir la energía propia de esa emoción, de esa situación. Para ello requiere el control consciente de la variabilidad tónica adecuada para cada gesto y emoción, expresión-espontaneidad.

El cuerpo y el cerebro intervienen en las emociones y acciones tanto como la mente, la psiquis.

... pero llevad al teatro vuestro tono familiar, vuestra expresión sencilla, vuestro porte doméstico, vuestro gesto natural, y veréis cuán pobre y débil resultáis. Por más que derraméis lágrimas, seréis ridículo, se reirán de vos. (...) Reflexionad un momento sobre lo que en teatro se llama ser natural. ¿Es mostrar las cosas tal como son en la Naturaleza? De ningún modo. En ese sentido, lo natural no sería más que lo común. ¿Qué es pues, lo natural en la escena? La conformidad de las acciones, de las palabras, de la figura, de la voz, del movimiento, del gesto, con un modelo ideal imaginado por el poeta, y, a menudo, exagerado por el comediante. Eso es lo maravilloso. Ese modelo no influye sólo en el tono; modifica hasta la forma de andar, hasta la actitud. De ahí que el comediante sea en la calle o en la escena dos personajes tan distintos que cuesta trabajo reconocerlos (Diderot, 2003: 57 y 59).

En el marco de esta nueva visión, dinámica, polisistémica y compleja de la organización del universo natural, social y humano; del pensamiento y el conocimiento, abordamos el acercamiento a las bases científicas del entrenamiento del actor.

Consideramos que el entrenamiento del actor, tanto desde sus presupuestos teóricos como desde su praxis artística y pedagógica, tiene en esta nueva visión algunas de sus principales bases, particularmente en tres de sus presupuestos científicos o categorías, como son: «orden dinámico», «sistema complejo» y «dinámica del movimiento», presentes en todas las formas de organización. Y, por supuesto, presentes en uno de los *sistemas* más complejos de autoorganización como es el individuo humano.

En relación con la categoría de «orden dinámico» nos apoyaremos, en particular, en la teoría del «orden implicado» y del «orden explicado», planteada por el físico David Bohm, como base científica sobre la naturaleza ontológica de los sistemas del universo, entre ellos el del individuo humano.

En relación con la categoría de *sistema complejo*, la abordaremos como base del funcionamiento interrelacionado y e interdependiente de todos los sistemas, subsistemas y suprasistemas del individuo humano. Y en cuanto a la categoría *dinámica del movimiento*, como una condición fundamental para comprender el funcionamiento del individuo humano como un sistema, abordamos la dinámica propia del movimiento –las interacciones–, que son el común denominador de todos los sistemas del universo, es decir, el núcleo de los cambios dinámicos de todo sistema.

Estas tres categorías están en la base del funcionamiento del complejo sistema cuerpo-mente del actor, que denominamos como «sistema de totalidad y unidad del cuerpo-mente del actor» (concepto que será abordado más adelante), el cual corresponde a la denominada «segunda naturaleza» del actor (espontaneidad reelaborada) o también denominado por Barba como «cuerpo-mente» extracotidiano.

3.1. Bases científicas del entrenamiento del actor

Para abordar la aproximación a las bases científicas del entrenamiento, empezaremos por el estudio del «sistema complejo del actor», es decir, el sistema de totalidad/unidad de su cuerpo-mente. Para ello retomaremos las distintas teorías y enfoques sobre el cuerpo y la mente, sobre la naturaleza de la materia y la

conciencia, y sobre los diferentes modos de relación entre ellas, que surgen desde comienzos del siglo XVIII con las teorías de Galileo y Descartes, hasta los planteamientos actuales. Para este acercamiento partimos, como lo planteamos en el marco teórico de esta investigación, de los estudios que nos ofrecen una visión lo más objetiva y comprensiva posible de la problemática cuerpo-mente, desde la perspectiva de la neurociencia cognitiva, que aborda el estudio de las relaciones mente-cerebro y los procesos mentales desde un nivel interdisciplinario. En este campo de conocimiento nos apoyamos en la neurofisiología (funcionamiento cerebral) y las ciencias cognitivas (psicología cognitiva y teoría de sistemas), por su importante aporte al campo educativo, en particular por su aplicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Con este recorrido general sobre la naturaleza de la materia y la conciencia, y sobre los diferentes modos de relación entre ellas, lo que buscamos es ofrecer una visión lo más comprensiva posible de la problemática cuerpo-mente (materia-conciencia), de la cual no se puede decir que exista hoy una teoría científica unificadora, que aborde y explique de manera global la naturaleza y el funcionamiento de la mente y el cuerpo.

Pues, aunque debemos asumir que aún no existe, por ejemplo, una hipótesis integrada del funcionamiento cerebral que permita «explicar en términos neuronales (físicos, químicos y computacionales) los fenómenos más complejos (procesos mentales) como son, por ejemplo, la percepción sensorial consciente, la memoria, el aprendizaje, los sentimientos, el pensamiento y la conciencia del yo» (Mora, 1995), sí hemos de resaltar que los importantes estudios y avances sobre el funcionamiento y las complejas relaciones entre la mente, el cerebro y el cuerpo – que se han alcanzado desde disciplinas como las neurociencias, biología evolutiva, física, química, psicología, filosofía, etc.–, son herramientas fundamentales para avanzar en la comprensión y conocimiento del ser humano como un sistema complejo de funcionamiento integrado (totalidad y unidad), en el cual se establecen infinidad de relaciones de interacción internas y externas.

Muchos de estos descubrimientos y fundamentos físicos, biológicos, neurológicos, están en la base del arte del actor, en su particular uso del cuerpo-

mente. Algunos son corroborados por la praxis escénica del actor, otros son punto de partida para importantes revoluciones y avances. Nos apoyaremos, pues, en algunos de esos fundamentos para abordar el entrenamiento del actor en tanto proceso pedagógico, en particular aquellos que a nuestro modo de ver constituyen una base importante del proceso sistemático de incorporación, por parte del actor, de un cuerpo-mente «otro» –escénico–, también denominado «segunda naturaleza» o «espontaneidad reelaborada», diferente al cuerpo-mente cotidiano. Y en su particular uso (comportamiento extracotidiano del cuerpo-mente) en las condiciones particulares del teatro, en tanto *acontecimiento convivial-poiético-expectatorial* (Dubatti, 2010).

Es decir, aquellos fundamentos que están en la base del funcionamiento del individuo humano como un sistema de totalidad irreductible a sus partes: *dinámico, adaptable y cambiante; autónomo (autopoiesis) y dependiente* (permanentemente abierto al entorno, con el cual establece relaciones de interacción e interdependencia).

Fundamentos que corresponden, en nuestro planteamiento, principalmente a las categorías de «orden dinámico» –en particular del «orden implicado» y «orden explicado»–, «sistemas complejos» y «dinámica del movimiento» o «realidad multidimensional».

Abordaremos, pues, el sistema de totalidad y unidad del cuerpo-mente (materia-conciencia), en tanto sistema complejo de organización en sus diversos niveles (o subsistemas): físico, fisiológico, síquico, emocional, mental, social y cultural.

Como sistema de **totalidad** lo abordaremos a partir de las teorías del orden implicado, y como sistema de **unidad** (dualidad/unidad mente-cuerpo), a partir de las teorías del orden explicado. En este último abordaremos el nivel de organización básica (funcionamiento cuerpo-cerebro-mente) del individuo humano como una subtotalidad (subsistema) y su estructura de interrelación (interior y exterior); es decir, sus niveles de adaptación y cambio, en los cuales las condiciones (capacidades) de adaptación, de excitabilidad y de inhibición son clave en el entrenamiento del actor, o sea en el proceso sistemático, activo por parte del actor,

de incorporación de un *cuerpo-mente extracotidiano* (cuerpo-mente «otro», diferente al cuerpo-mente cotidiano), que denominamos como «Sistema de totalidad/Unidad del cuerpo-mente del actor».

3.2. Enfoques de la naturaleza del cuerpo-mente (materia-conciencia)

En el siglo XVII la naturaleza ontológica del cuerpo y la mente son concebidas como dos sustancias diferentes –la llamada concepción dual del hombre de Descartes–: el cuerpo como sustancia extensa, que se rige por causas mecánicas, incapaz de pensar; y el alma como puro pensamiento, sustancia que carece de extensión. Al establecer la diferencia y separación entre cuerpo y mente se abre para las ciencias y la filosofía un campo de discusión: debates e investigaciones sobre la problemática de la relación entre cuerpo y mente, que aún hoy no está completamente resuelto.

Las principales teorías sobre la relación entre el cuerpo y la mente que han surgido a lo largo de estos siglos, han marcado en una u otra dirección los rumbos de la humanidad. Pues cada una de ellas, partiendo de presupuestos en algunos casos válidos, en otros poco probables o completamente improbables, y en otros de presupuestos equivocados, han servido de base para los importantes conocimientos con que contamos hoy sobre la fisiología, anatomía, química, funcionamiento del cerebro y sus relaciones con el organismo, y comportamiento humano y social del individuo, entre otros.

Conocimientos que, aunque distan aún de ofrecernos una comprensión profunda y completa del ser humano y sus relaciones con el mundo, con el cosmos –especialmente por su tendencia excesivamente disciplinar y fragmentada de abordar el conocimiento–, son avances innegables que posibilitan el acercamiento al conocimiento del universo y del ser humano, en tanto totalidad compleja, no fragmentada ni separada ni reductible a miradas simplificadoras del orden de las partes.

A partir entonces de la *teoría dual* del hombre, la pregunta por la manera como se relacionan estas dos partes –que se presentan como distintas y separadas entre sí– conduce a toda suerte de debates e indagaciones desde diversos campos

del conocimiento. Pues si alma y cuerpo son dos sustancias enteramente distintas, ¿cómo las afecciones del cuerpo pueden producir las ideas de la mente, y cómo las ideas de la mente pueden producir acciones del cuerpo?

De manera general, podemos observar que durante los siglos XVII y XVIII esta pregunta es abordada –y buscada su respuesta– desde la filosofía y las ciencias, a partir de los siguientes planteamientos:

1. La existencia de un intermediario externo al hombre: Dios, la Naturaleza. Entonces surgen teorías como: el ocasionalismo de Malebranche, según el cual Dios interviene para producir el correspondiente movimiento en el alma o en el cuerpo; el monismo de Spinoza, según el cual las ideas y las cosas son modos de una única sustancia infinita, que se corresponden como dos caras de una misma realidad: Dios o la Naturaleza; y la teoría de la *armonía preestablecida* de Leibniz, según la cual al momento de la creación Dios estableció la perfecta armonía entre las dos sustancias, como relojes sincronizados (De la Cruz, 2004: 20).

2. La inexistencia de la interrelación. *Los filósofos racionalistas plantean que los fenómenos físicos y los fenómenos mentales son totalmente diferentes, pero ni los procesos psíquicos causan los físicos ni viceversa (ibíd.: 19).*

3. La eliminación del problema de la relación mediante la eliminación de la sustancia mente (alma). Entonces los fenómenos mentales son abordados como fenómenos físicos. La ciencia aborda el estudio de la mente con la misma metodología que utiliza para los fenómenos físicos.

Este último planteamiento será piedra angular del pensamiento científico y filosófico que predominó hasta el siglo XIX en Occidente: la llamada filosofía positivista⁷⁶, que encuentra en el empirismo inglés de los siglos XVII y XVIII su principal fundamento, en tanto plantea que:

⁷⁶ «Para el positivismo el único conocimiento admisible es el que procede de los hechos y las relaciones entre los hechos, en el ámbito de la experiencia sensible. El movimiento positivista trata de extender el método de investigación de las ciencias naturales al estudio de la mente humana y la sociedad, partiendo de los hechos comprobables por la experiencia para formular las leyes que los rigen» (De la Cruz, 2004: 21).

Todas las ideas de la mente tienen su origen en la experiencia, sea esta experiencia del mundo exterior o experiencia de los propios estados internos. Pero no podemos tener experiencia de sustancia alguna (...).

1) Lo que nos ofrece la experiencia externa son las cualidades de las cosas (olores, colores, sabores, figuras, magnitudes, etc.) pero no de la pretendida sustancia a la que están adheridas tales cualidades.

2) Lo que nos ofrece la experiencia interna es tan solo un flujo permanente de estados mentales, pero no es posible percibir ningún yo sustancial (*ibíd.*: 20 y 21).

Es decir, que el enfoque empirista positivista, al plantear como solución al problema de la relación entre el cuerpo y la mente –como partes separadas y diferentes– la eliminación de una de ellas (la sustancia mente como inexistente), no solo constituyó una forma simplista de abordar el estudio del hombre y su comportamiento, sino que dejó abiertos los interrogantes sobre la complejidad del ser humano, pues esta teoría se queda corta para explicar (por ejemplo) la conducta del hombre y sus capacidades cognitivas, las cuales no pueden reducirse a movimientos o respuestas a estímulos procedentes del exterior sin considerar los procesos internos que median entre la percepción y la acción. Queda abierta la pregunta sobre si pueden reducirse los pensamientos, los sentimientos, la conciencia a procesos cerebrales (moléculas, circuitos neuronales y potencias de acción).

A partir de este enfoque, el interés por develar y comprender el comportamiento del hombre y sus formas de funcionamiento orgánico, se centran pues en las investigaciones sobre las bases materiales fisicoquímicas, entre otras, de las emociones, los pensamientos, las sensaciones, las imágenes (funciones mentales) del hombre y de su conducta.

Enfoque que conduce en el siglo XIX a importantes descubrimientos a nivel del funcionamiento físico, orgánico y fisiológico del ser humano, en particular sobre el funcionamiento del cerebro y sus funciones psíquicas, motoras, sensitivas. Así como avances sobre el conocimiento de la fisiología del sistema nervioso, que condujeron al afianzamiento del denominado enfoque *materialista fisicalista* del

hombre, según el cual todos sus actos pueden ser explicados mediante principios fisicoquímicos, es decir, que no existe la mente como realidad distinta del cerebro. Los procesos mentales son producto de los procesos cerebrales y la conducta del ser humano está determinada causalmente por factores ambientales, los procesos internos de organización no son relevantes.

Este nuevo enfoque permea y determina muchos de los modelos que, desde la mirada de la medicina (con todas sus ramas), física, filosofía, psicología, sociología, etc., abordan el estudio del hombre. Modelos en los cuales el antiguo problema sobre las relaciones entre cuerpo y mente como entidades separadas, parece haber desaparecido, pues, o bien una de ellas, la mente, no existe, y entonces el problema está en estudiar las formas de conducta⁷⁷ del hombre y de ninguna manera los estados mentales que son inexistentes: teoría y modelo conductista; o bien una de ellas, la mente, solo existe en el cerebro, en tanto las funciones mentales se producen en el cerebro: teoría de la identidad mente-cerebro⁷⁸.

Modelos que, desde el enfoque monista –materialista fiscalista– del hombre, adoptan necesariamente algún tipo de reduccionismo para tratar de explicar los fenómenos mentales en términos físicos y biológicos.

Pero los interrogantes fundamentales siguen aún, sin que ninguna teoría ofrezca la respuesta global y satisfactoria, pues, por ejemplo, el conductismo lleva a un callejón sin salida, ya que:

⁷⁷ «... en el último tercio del siglo XIX, Wilhem Wundt (1832-1920) funda la Psicología como ciencia de la mente y sus contenidos, en base a [sic] métodos rigurosos de observación y experimentación» (De la Cruz, 2004: 22). «El conductismo afectó no solo a la psicología. Los filósofos pertenecientes al positivismo lógico (Ryle, Wittgenstein, Carnap, Neurath, Schlick) pensaron que si se tenían que seguir utilizando conceptos mentalistas como conciencia, pensamiento, creencia, mente, etc., se tenían que redefinir en términos más objetivos, relativos a los movimientos observables públicamente del organismo o a los eventos en el entorno» (Martínez, 2004: 95).

⁷⁸ «... J. J. C. Smart y David Armstrong propusieron la teoría de que los procesos mentales son idénticos a los procesos cerebrales. Admiten la existencia de los procesos mentales como causa interna de la conducta. Ahora bien, la única explicación de la conducta humana y animal que es posible establecer en términos científicos es la que se realiza en términos del funcionamiento fisicoquímico del sistema nervioso central. Por consiguiente, los estados mentales son idénticos a los estados puramente físicos del sistema nervioso central y la psicología debe reducirse a la neurofisiología» (De la Cruz, 2004: 27).

... era imposible no diferenciar los estados mentales de sus manifestaciones conductuales; por ejemplo, entre el estado subjetivo de dolor y la conducta asociada a ese dolor. Además, hay procesos mentales a los que no acompaña conducta alguna y estados mentales que parecen implicar otros estados mentales: si cojo el paraguas es no sólo por mi creencia en que va a llover sino también por mi deseo de no mojarme, lo cual supone a su vez la creencia de que el paraguas me mantendrá seco. Los estados mentales parecen resistirse a ser pura y simplemente eliminados (*ibid.*: 21).

Y, por otro lado, la *teoría de la identidad mente-cerebro* se queda corta para responder al hecho de que no todos los estados cerebrales producen estados mentales y que existen procesos (que en los seres humanos se reconocen como procesos mentales-neurobiológicos) que no son realizados por cerebros humanos, como es el caso de los procesos de cálculos aritméticos, teoremas lógicos y matemáticos, etc., realizados por las computadoras (*ibíd.*: 27).

Llegamos pues al siglo xx sin superar ni científica ni filosóficamente la oposición entre las dos concepciones existentes sobre el hombre: el dualismo antropológico y el monismo –materialismo fisicalista–.

La concepción dualista, que si bien difiere del dualismo cartesiano⁷⁹, plantea que la mente y el cerebro son dos entidades diferentes. En el caso del denominado «interaccionismo dualista», planteado por el neurobiólogo John Eccles, existe una mente espiritual y un cerebro material. Y, en el caso del denominado «dualismo funcionalista», planteado por el neurobiólogo Rober Sperry, aunque la mente es consecuencia y resultado de los procesos cerebrales, la mente es un proceso emergente e irreductible a los procesos cerebrales (Mora, 1995: 266-67). En las dos teorías se observa la necesidad de dar respuesta a la interacción entre las dos

⁷⁹ «El dualismo cartesiano ya no se toma muy seriamente ni en filosofía ni en neurociencias. Sea suficiente decir que la hipótesis cartesiana fracasa en dar coherencia a los conocimientos actuales de la física, química, biología evolutiva, biología molecular, embriología, inmunología y neurociencias. Por supuesto que el materialismo no es un hecho establecido (...). Ciertamente las neurociencias actuales están todavía muy lejos de aportar una hipótesis integrada del funcionamiento cerebral que permita explicar en términos neuronales (físicos, químicos y computacionales) fenómenos más complejos (así llamados procesos mentales) como son por ejemplo: la percepción sensorial consciente, la memoria y el aprendizaje, los sentimientos, y desde luego el pensamiento y la conciencia del yo (...). Sin embargo (...) las neurociencias han dado un avance muy considerable en ese mismo camino» (Mora, 1995: 266).

unidades, mediante la hipótesis de una unidad o de un mecanismo que permita la interrelación entre ambas.

En el caso de Eccles se plantea a partir de su hipótesis de la existencia de unidades de interacción psíquico-neuronal en la corteza cerebral (las dendronas y las psiconas), con lo cual busca proponer una teoría unitaria. Para él no se presenta problema de salto entre lo físico del cerebro (material) y lo psíquico de la mente (de apariencia no material), ya que todo lo psíquico corresponde al trabajo de esa otra entidad o unidad llamada mente (sustancia espiritual).

Para Sperry la interrelación es de tipo psicofísica entre mente y cerebro, que él llama mentalismo. Se establece un cierto énfasis en los fenómenos mentales subjetivos como realidades primarias y potentes. Defiende que su teoría es monista, en tanto no plantea la existencia de una intervención fantasmagórica como es la sustancia espiritual, planteada por de Eccles (*ibíd.*: 265-68).

La concepción monista materialista-fisicalista, no logra ofrecer teorías y modelos que trasciendan el reduccionismo de los procesos mentales a procesos cerebrales o viceversa. Y, por tanto, no puede aún ofrecer respuestas sobre cómo se producen, en términos de procesos cerebrales, fenómenos mentales tan complejos como la conciencia del yo, los sentimientos, la memoria y el aprendizaje, etc.

Es decir, que las preguntas sobre la identidad o la diferencia entre los procesos mentales y los procesos cerebrales sigue sin una única respuesta. Cada una de estas dos opciones conlleva necesariamente a nuevas preguntas, pues si estos procesos son idénticos, ¿de qué manera los procesos cerebrales producen procesos mentales? Y si son realidades diferentes, ¿cómo interactúan entre sí?

En el marco de esta concepción monista, las teorías y modelos de conocimiento sobre el hombre van desde la negación o eliminación de la mente, como en el caso de la teoría conductista antes mencionada, o la teoría denominada «materialismo eliminativo»⁸⁰, que —al igual que el empirismo y la filosofía positivista—

⁸⁰ «Paul Churchland vuelve a eliminar los estados mentales. Considera que la creencia popular en la existencia de la mente es una teoría primitiva precientífica y que los estados mentales de los que hablamos en el lenguaje ordinario (creencias, deseos, sentimientos, intenciones) no existen realmente. Tal psicología del sentido común o “psicología popular” debe ser sustituida por una

encuentran la solución del problema en la eliminación de la mente, hasta las teorías que intentan ofrecer una solución al problema del reduccionismo materialista, como la teoría funcionalista⁸¹, que plantea una relación de identidad y correspondencia entre los estados mentales internos y los estados funcionales del organismo. Según esta teoría, el organismo tiene entonces a la vez estados mentales y funcionales que se corresponden. Pero la correspondencia, base de esa teoría, es rebatida, pues «puede ocurrir que un mismo estado funcional pueda producir la experiencia de cualidades distintas (de azul, pero también de rojo o verde); en ese caso no habría una correspondencia estricta entre estados mentales y estados funcionales» (De la Cruz, 2004: 31).

Pero el problema, tanto de los planteamientos reduccionistas que vienen principalmente desde la mirada científica –especialmente desde las neurociencias– como de los planteamientos que intentan dar una respuesta más global (holística) –los cuales surgen particularmente desde el campo de la filosofía y las ciencias humanas y sociales–, es que ninguna de estas teorías y disciplinas de manera separada –y desde un solo ángulo, que resulta reduccionista– puede ofrecer una teoría que dé cuenta de la complejidad del funcionamiento y comportamiento del ser humano en sus múltiples niveles, pues el problema de la mente y el cuerpo, o de la mente y el cerebro, pasa por ser finalmente el problema de qué es la «conciencia»⁸².

La búsqueda de la explicación sobre la manera como se producen los procesos mentales –o en últimas sobre la conciencia misma–, bien sea desde un

neurociencia estricta, que parta de la idea de que las actividades cognitivas son en última instancia actividades del sistema nervioso» (De la Cruz, 2004: 27).

⁸¹ «Para tratar de superar las dificultades del monismo, Hillary Putnam y Jerry Fodor propusieron el funcionalismo según el cual los procesos mentales internos son estados funcionales del organismo cuyo órgano no es necesariamente el cerebro. Así, por ejemplo, el dolor no es un estado físico-químico del cerebro o del sistema nervioso, sino un estado funcional del organismo tomado en su totalidad. De este modo, los fenómenos mentales son estados funcionales del organismo y no es posible conocerlos estudiando procesos parciales en los que están implicados, como los procesos cerebrales» (De la Cruz, 2004: 29).

⁸² «Los problemas planteados por el estudio de la mente y el cerebro y sus posibles relaciones o, si se quiere, las relaciones entre el alma y el cuerpo, abarcan un vasto campo que admite una multitud de aproximaciones. Históricamente ha recibido muchos nombres. Parece que actualmente, desde el punto de vista científico, el gran problema se esconde en el qué es la “conciencia”, o lo que son conceptos como la percepción, la capacidad de estar “alerta” (...). Son conceptos relacionados con el sentido común, el libre albedrío, la comprensión, la creatividad» (Ramón, 1995: 175).

nivel puramente biológico, fisicoquímico –como en el caso de las neurociencias, la biología, las teorías de la física, entre otros–, o desde un nivel más centrado en los procesos cognoscitivos, sensibles, emocionales, culturales (imaginarios) y sociales del ser humano –como en el caso de los estudios desde la filosofía cognitiva, la psicología, la antropología, la sociología, etc.–, han aportado y siguen aportando muchísima información sobre el funcionamiento biológico, individual, cultural y social del ser humano. Pero al parecer estamos aún lejos de contar con un conocimiento más global, que nos permita entender la complejidad que subyace en el ser humano y en el universo.

Es razonable, entonces, que frente a las problemáticas no resueltas que suscitan las concepciones dualistas o monistas, surjan propuestas que intenten encontrar respuestas que aborden las relaciones entre mente-cuerpo y mente-cerebro desde un enfoque que busque integrarlas, a partir de reconocerlas como niveles o procesos de la conciencia, con funciones y características no reductibles la una o la otra. Y, en el marco de esta búsqueda, surge la denominada teoría emergentista⁸³, según la cual los procesos neurológicos del cerebro no producen o causan los procesos mentales, sino que estos últimos son propiedades emergentes de los sistemas neurológicos, con ciertas y determinadas características. El cerebro tiene un nivel de estructura y funcionamiento de las neuronas: las micropropiedades; y una estructura y funcionamiento de los procesos mentales: las macroestructuras (*ibíd.*: 30).

⁸³ «Como solución a las dificultades tanto del monismo como del dualismo, algunos autores han propuesto algún tipo de teoría emergentista, según la cual los estados mentales no son idénticos a estados físicos del cerebro ni pueden reducirse a ellos, pero no son tampoco independientes de los mismos.

»La más importante de estas teorías es el *naturalismo biológico* de John Searle. Los procesos mentales, ya sean conscientes o inconscientes, están causados por procesos cerebrales, pero no se reducen a estos sino que son fenómenos o propiedades autónomos que emergen de los sistemas neurofisiológicos en el curso del largo proceso evolutivo de la especie.

»Los procesos mentales de percibir, sentir, recordar, imaginar, desear, pensar, etc., son propiedades emergentes de sistemas neurológicos pero no pueden explicarse simplemente analizando los componentes de estos sistemas porque son distintos a ellos, como la digestión es algo distinto al sistema digestivo o la liquidez es algo distinto de la estructura de las moléculas» (De la Cruz, 2004: 30).

Entre las dificultades que se observan en la teoría «emergentista» están las dudas que suscita la condición de «emergencia» de la conciencia, que desde el punto de vista científico no encuentra explicaciones de tipo físico, experimental, que puedan demostrar ese tipo de emergencias, las cuales aparecen como propiedades «misteriosas» que no son preexistentes en el cerebro, por lo cual son impredecibles e irreducibles a lo ya existente (Pascual, 2004: 179).

A pesar de estas dificultades, lo importante de observar en el enfoque emergentista no está en las respuestas que pueda ofrecer sobre las relaciones mente-cuerpo, sino en que es un enfoque que busca otro camino para entender la globalidad del individuo humano, un camino en el cual las respuestas que se encuentran no son concluyentes, pero aportan en esta dirección.

Como elemento clave de la búsqueda en esta dirección (intentos de superar las concepciones duales o monistas reduccionistas), encontramos que los modelos teóricos propuestos desde este enfoque apuntan a la necesaria búsqueda de categorías que puedan englobar (contener, sustentar, integrar) de manera holística la complejidad del universo, y por ende del individuo humano, en todos sus niveles: materia y conciencia.

Como ejemplo de búsqueda de este tipo de categorías, encontramos la categoría de «estructura», como sustento científico y filosófico del cosmos, planteada por Pedro Laín Entralgo a partir del pensamiento cosmológico de *estructura dinámica de la realidad* de Zubiri. Laín propone que en la estructura global del cuerpo viviente están las estructuras de tipo físico (que tienen propiedades adictivas y estructurales sistémicas) y las estructuras conceptivas (las que la mente idea para entender ciertos conjuntos, como el que forman las palabras de un idioma). Y que estas propiedades estructurales son irreducibles a la suma o la combinación de cada una de las propiedades estructurales, es decir, que el «sujeto agente de propiedades estructurales es, en definitiva, la unidad de la estructura en conjunto», por lo cual su teoría para superar los dualismos y monismos se resume en: «Yo soy mi cuerpo; mi humana realidad no es sino mi cuerpo viviente» (Laín, 2004: 24, 25 y 26).

En el caso de esta teoría, si bien pone en evidencia el principal problema – planteado desde la visión científica– del enfoque «emergentista de reducir a «enigmas» las nuevas propiedades emergentes, como puede observarse en el planteamiento de Laín, según el cual «toda estructura física es la manifestación de un enigma», pues la «realidad» propia de lo que concede unidad esencial y operativa a una estructura física no es ni material ni psíquica (*ibíd.*: 25), no deja de ser por otro lado significativa, en tanto pone el acento en encontrar la *categoría* que pueda englobar esta complejidad.

El camino a seguir, según se observa en tales búsquedas, es establecer una teoría que contemple una categoría que, superando la condición de «emergencia misteriosa» –y por ende fuera del foco de experimentación e investigación científica–, pueda ser objeto de estudio desde diversas ópticas: científicas (materia-cuerpo-cerebro, cosmos); filosóficas, psicológicas (mente: conciencia); sociales, culturales (sistemas, subsistemas, suprasistemas).

En esta dirección están las búsquedas de investigadores como el físico David Bohm y el pensador Edgar Morin. El primero, desde su planteamiento de la *totalidad del universo* a partir del concepto de *orden implicado*, y el otro desde su planteamiento de la complejidad como concepto de «orden» o realidad multidimensional, ambas teorías interrelacionadas.

Es interesante observar cómo, en los más importantes debates sobre la problemática del cuerpo-mente del actor en el siglo xx, manifiestos en las reflexiones sobre las relaciones entre el mundo interior y exterior del actor, entre las acciones y los pensamientos, entre los movimientos y las intenciones, entre la idea creadora y su materialización, etc., la problemática se centra en los tipos de relaciones o modos de relaciones entre cuerpo-mente, y no en la pregunta por la naturaleza misma del cuerpo-mente del actor, de la cual resultan los modos o formas (estructuras) de relación. La problemática se centra en las formas de interrelación, que en el fondo están asentadas en una base de naturaleza dualista de mente-cuerpo (conciencia-materia).

Las diferencias entre una posición y otra están en la preponderancia (en tanto punto de partida del trabajo del actor) que unos u otros le dan al cuerpo o la mente:

es decir, que el actor tenga como punto de partida para el trabajo su mundo interior –motivaciones, sensaciones, ideas–, para materializarlas en sus acciones. O que tenga como punto de partida el mundo exterior –movimientos, acciones–, para llegar a integrar su mundo interior.

El asunto es que aún hoy, tanto en la praxis del actor como en las teorías sobre la concepción del cuerpo-mente del actor, la tendencia es mantener esta falsa oposición entre las denominadas concepciones dual y monista del hombre. Como ejemplo que nos permite ver de manera amplia y bien documentada esta tendencia, observamos cómo María Paz Brozas, en su tesis doctoral *La construcción conceptual de la expresión corporal en el siglo xx*⁸⁴, clasifica las concepciones del cuerpo del actor –presentes en la praxis y teoría del teatro del siglo xx– de acuerdo con estas dos visiones, consideradas como opuestas: por un lado, en su concepto de *cuerpo-instrumento* (concepción dualista), y por el otro, en su planteamiento de la superación del dualismo con el concepto de *cuerpo-energía* (concepción unificadora). Y así clasifica, desde una perspectiva antropológica dual o monista⁸⁵, las prácticas teatrales: la *perspectiva monista* de Artaud, en oposición a la que denomina la *perspectiva dual* de Meyerhold.

Desde su perspectiva de análisis, durante el siglo xx la llamada tendencia unificadora en la comprensión de los distintos aspectos de la personalidad y de la corporeidad del actor, es una expresión de las teorías antidualistas, presentes en las propuestas de Artaud, Grotowski, Brook, entre otros. Y principalmente en Artaud, del que considera que sus planteamientos son una contundente manifestación

⁸⁴ Tesis en la cual presenta un estudio de carácter histórico muy amplio sobre la expresión corporal, resaltando la teoría teatral del siglo xx como uno de los principales espacios de gestación y configuración de esta disciplina. Y presenta, a la par de la reflexión sobre las representaciones del cuerpo en el siglo xx, como aspecto clave para el análisis de la expresividad corporal en la pedagogía teatral, el desarrollo del concepto de expresión corporal como disciplina de preparación del actor (Brozas, 1997).

⁸⁵ «La perspectiva antropológica unitaria de cuerpo-energía enunciada por autores como Antonin Artaud, que nutrirá el teatro de los años sesenta, se plantea como oposición a la visión dualista del cuerpo-instrumento de Meyerhold, en tanto concibe el cuerpo como material al servicio del pensamiento. En los años sesenta, ciertas prácticas como las del Living Theater, las del Teatro Pobre de Grotowski o el Odin Teatret de Eugenio Barba, sabrán aprovechar las aportaciones de Meyerhold en torno a la investigación sobre la expresión corporal del actor. No obstante, a diferencia de la posición dualista de aquel, estos últimos se inscriben en una concepción del cuerpo en la que este no aparece desgajado de los aspectos psicológicos o de interioridad» (*ibíd.*: 151).

antidualista: Artaud como un *monista del gesto*. El gesto como la expresión de la unidad alma-cuerpo, de la inexistencia de estos como separados (Brozas, 1996: 157 y 158).

Pero, Artaud, ¿como un *monista del gesto en oposición a una concepción dual*? En el planteamiento de Artaud, según el cual el carácter del cuerpo es espiritual y el carácter del espíritu es carnal, está presente la dualidad cuerpo-espíritu, en tanto estos tienen una existencia independiente, aunque se manifiesta la del uno en el otro.

En general, los planteamientos que mantienen la oposición entre las denominadas concepciones dual y monista del hombre, parten del enfoque de que en la llamada concepción dual existe una separación entre mente y cuerpo, y que en la concepción *monista* no hay separación de cuerpo-mente, pues existe una relación de mutua interdependencia entre ambas.

Pero ambos enfoques plantean una relación de interdependencia entre cuerpo y mente. Lo que varía son las explicaciones y teorías que fundamentan los tipos y modos de interrelación. Pues vale la pena aclarar que, al referirnos hoy al dualismo, no hacemos alusión al dualismo ingenuo cartesiano, pues los avances científicos del siglo xx –en especial de los últimos sesenta años–, desde diferentes disciplinas del conocimiento, como la física, la biología, las neurociencias, etc., han demostrado que existen relaciones de interdependencia entre la mente y el cuerpo (materia-conciencia). Pero aún no contamos con respuestas definitivas a las preguntas sobre la manera como se producen esas relaciones.

Es importante, pues, esta precisión sobre los llamados enfoques dual y monista, para poder comprender que nuestro planteamiento sobre la concepción de cuerpo-mente del actor no se plantea desde un enfoque simplista o reduccionista, que reduce el problema a partes separadas o partes integradas. En nuestro planteamiento el sistema complejo cuerpo-mente del actor, existe simultáneamente en dos órdenes: el *orden explicado*, en el cual existe la unidad/dualidad cuerpo-mente, y el *orden implicado*, en el cual existe la totalidad materia-conciencia.

A nivel del *orden explicado*, la oposición entre la visión dual y la visión unicista del cuerpo-mente pierde validez, pues desde este orden, de unidad compleja

dual/unicista, estas dos vías se presentan como complementarias en el proceso de aprendizaje de la actuación.

En el entrenamiento corresponden a una unidad compleja antagónica y paradójica, en la que se integran estas dos visiones como complementarias: la «**unidad**» cuerpo-mente es la meta, y la «**dualidad**» mente-cuerpo es un medio (estrategia) para alcanzar la meta. Y en el nivel del *orden implicado*, la relación dual/unicista del cuerpo-mente (materia-conciencia) del actor es una forma particular de manifestación del *orden implicado*, en el cual lo que *existe*, (la poiesis corporal *in vivo*) se experimenta y percibe como una «totalidad de materia-conciencia». En el entrenamiento del actor, el enfoque del sistema cuerpo-mente es abordado desde esta concepción compleja de **unidad/dualidad/totalidad**. Planteamiento que sustentaremos y presentaremos a continuación, desde las categorías de orden dinámico, orden implicado y explicado, teoría de los sistemas complejos y dinámica del movimiento.

3.3. Orden dinámico

El cambio de la concepción, o paradigma, de un «orden estático», determinista del universo, a una concepción de «orden dinámico», en permanente cambio y expansión del universo, supone la revolución más importante del conocimiento humano en el siglo xx. Las implicaciones y consecuencias de este cambio de visión de la naturaleza misma del universo, han conducido hacia muchos de los más importantes avances científicos y humanos. Y a la vez han revelado la complejidad que subyace en ese «orden dinámico».

Complejidad que el conocimiento humano, desde sus diversos saberes y disciplinas, apenas está develando y de la cual estamos aún lejos de tener una comprensión global. Pues, desde cada uno de los saberes (con sus respectivos enfoques, modelos, estructuras y metodologías), se abordan y estudian niveles particulares del «orden dinámico», con resultados que si bien aportan a la comprensión particular de muchos de los fenómenos naturales, humanos y sociales, no son aún suficientes para la comprensión en toda su totalidad y complejidad.

El orden mecanicista del universo, que surge desde comienzos del siglo XVII con las teorías de Galileo y Descartes, quienes ponen los cimientos de la ciencia y la filosofía modernas⁸⁶, y que prevalecerá hasta el siglo XIX en Occidente con la ciencia y filosofía positivistas, es un orden fragmentado, en el cual el universo –y sus niveles natural, social y humano– funciona como una máquina, compuesta de partes diferentes, separadas entre sí. Los objetos mecánicos (materia) existen independientemente de otros objetos mecánicos, por lo tanto se pueden estudiar de manera aislada.

En contraposición a este «orden mecanicista», desde finales del siglo XIX, con los avances científicos y el surgimiento de nuevas teorías y disciplinas como la de la relatividad, de los sistemas, de la física cuántica, etc., surge el planteamiento de un nuevo orden, «dinámico» y no fragmentado. Es decir, un orden unificado, en el cual el Universo funciona como un sistema. Los objetos se relacionan con otros sistemas, que dependen de otros sistemas. Por eso no pueden ser estudiados de manera aislada (sistemas, subsistemas, suprasistemas).

Esta concepción de orden no fragmentado⁸⁷ está en la base de las teorías de la relatividad y de la física cuántica, pero cada una de ellas, como lo plantea

⁸⁶ «Por un lado, la nueva ciencia de Galileo exigía la utilización de un método de investigación experimental para la explicación de los fenómenos físicos; por otro, la nueva filosofía de Descartes quiere sentar las bases de un pensamiento racional autónomo de las ideas religiosas, capaz por sí solo de descubrir certezas. Se produce a partir de entonces en todas las esferas del conocimiento un cambio radical de perspectiva respecto a las cuestiones que se habían planteado desde Platón y Aristóteles. En lo que respecta al problema que estamos examinando, la filosofía de Descartes supone la disolución del planteamiento antiguo del problema como problema de la relación entre el alma y el cuerpo en un Cosmos teleológico, y la emergencia de un nuevo planteamiento del problema como problema de la relación entre la mente y el cuerpo en un Cosmos mecanicista.

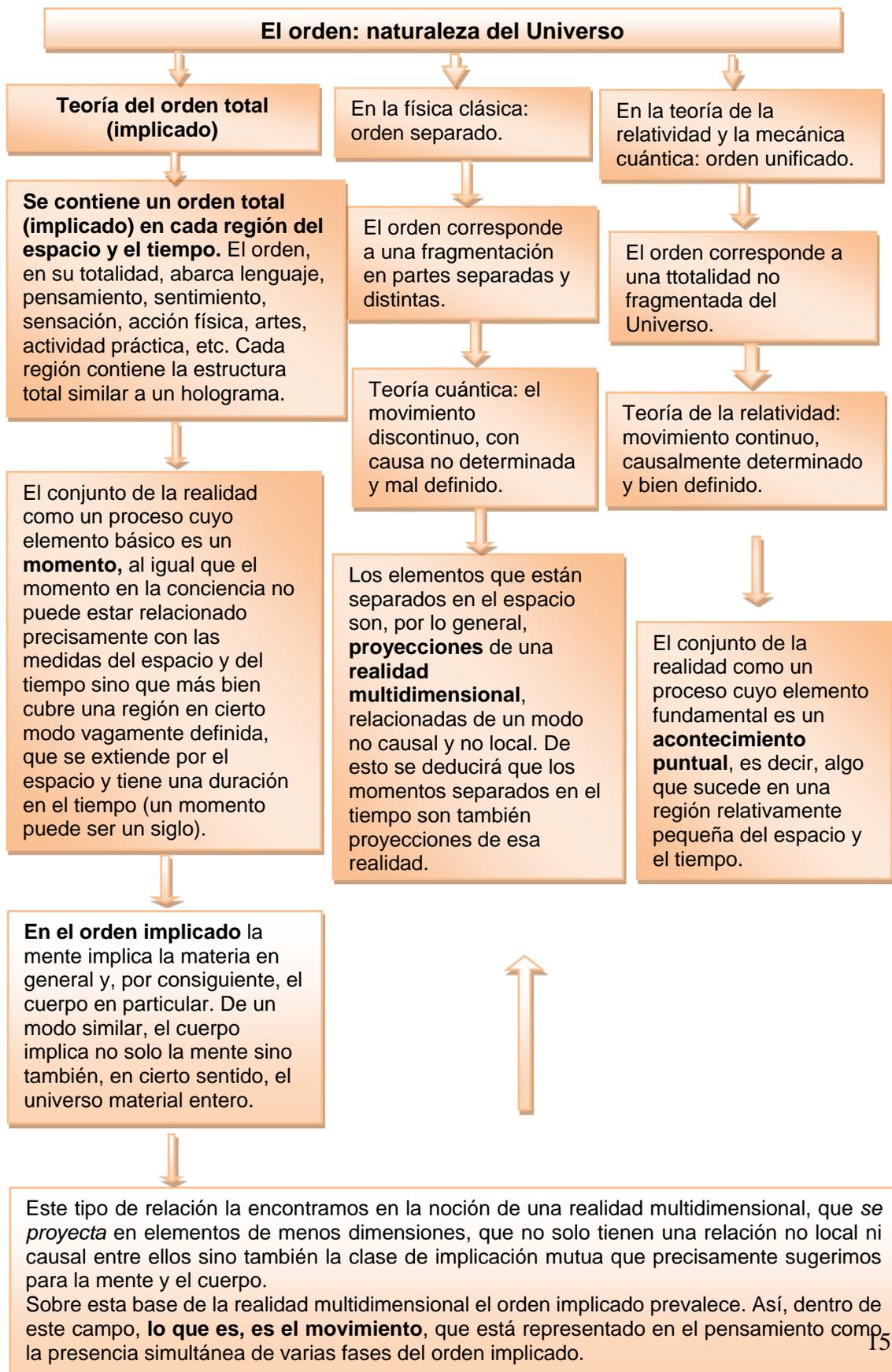
»La *nueva ciencia* de Galileo tiene como consecuencia una nueva concepción de la Naturaleza que desplaza la antigua concepción teleológica del Cosmos, sustituyéndola por una concepción *mecanicista*, en la que la cuestión de los fines queda totalmente relegada» (De la Cruz, 2004: 18).

⁸⁷ «... tanto en la relatividad como en la teoría cuántica, el orden cartesiano plantea serias contradicciones y confusión. Esto es así porque ambas teorías implican una visión de totalidad no fragmentada del universo más que su análisis en partes independientes. Sin embargo, ambas teorías difieren radicalmente, en detalle, en sus nociones del orden. En efecto, en la relatividad, el movimiento es continuo, causal-mente determinado y bien definido, mientras que, en la mecánica cuántica, es discontinuo, con causa no determinada y mal definido. Cada teoría se compromete con sus propias nociones de estática esencial y de modos fragmentarios de existencia (la relatividad, con los acontecimientos separados, relacionables por señales, y la mecánica cuántica con un estado cuántico bien definido). Se ve, pues, que hace falta una nueva teoría que deje de lado estos compromisos básicos y recupere algunos rasgos esenciales, los más que pueda, de viejas teorías,

Bohm (1999), se compromete con una concepción diferente de *orden*, con sus propias nociones de estática esencial y de modos fragmentarios de existencia, razón que lo lleva a plantearse una concepción de *orden* en la cual prevalezca la totalidad no fragmentada, un orden que él ha denominado «orden implicado de la totalidad del universo».

En el siguiente gráfico podemos observar, a modo de resumen y síntesis, los aspectos fundamentales de los diversos enfoques del concepto de *orden*, de acuerdo con los planteamientos de David Bohm en su libro *totalidad y orden implicado*.

como formas abstractas derivadas de una realidad más profunda, en la que lo que prevalece es una totalidad no fragmentada» (Bohm, 1999: 6).totalidad



3.3.1. Orden implicado y orden explicado

Según la teoría del «orden implicado de totalidad del Universo» de Bohm, en cada región del espacio y el tiempo se contiene un orden total, es decir, que cada región contiene la estructura total, similar a un holograma⁸⁸. Pero, a su vez, este orden implicado tiene formas particulares de manifestarse, las cuales Bohm denomina como el «orden explicado» o manifiesto, que es el orden con el cual solemos entrar en contacto en la experiencia común (cotidiana).

En el caso del individuo humano, el orden implicado de totalidad se manifiesta en la forma de implicar (plegar hacia dentro) de la mente (conciencia) y la materia: «... la mente implica la materia en general y, por consiguiente, el cuerpo en particular. De un modo similar, el cuerpo implica, no sólo la mente, sino también, y en cierto sentido, el universo material entero (...) por medio de los sentidos, como por el hecho de que los átomos constituyentes del cuerpo son estructuras reales que, en principio, están implicadas en absolutamente todo el espacio» (Bohm, 1999: 289).

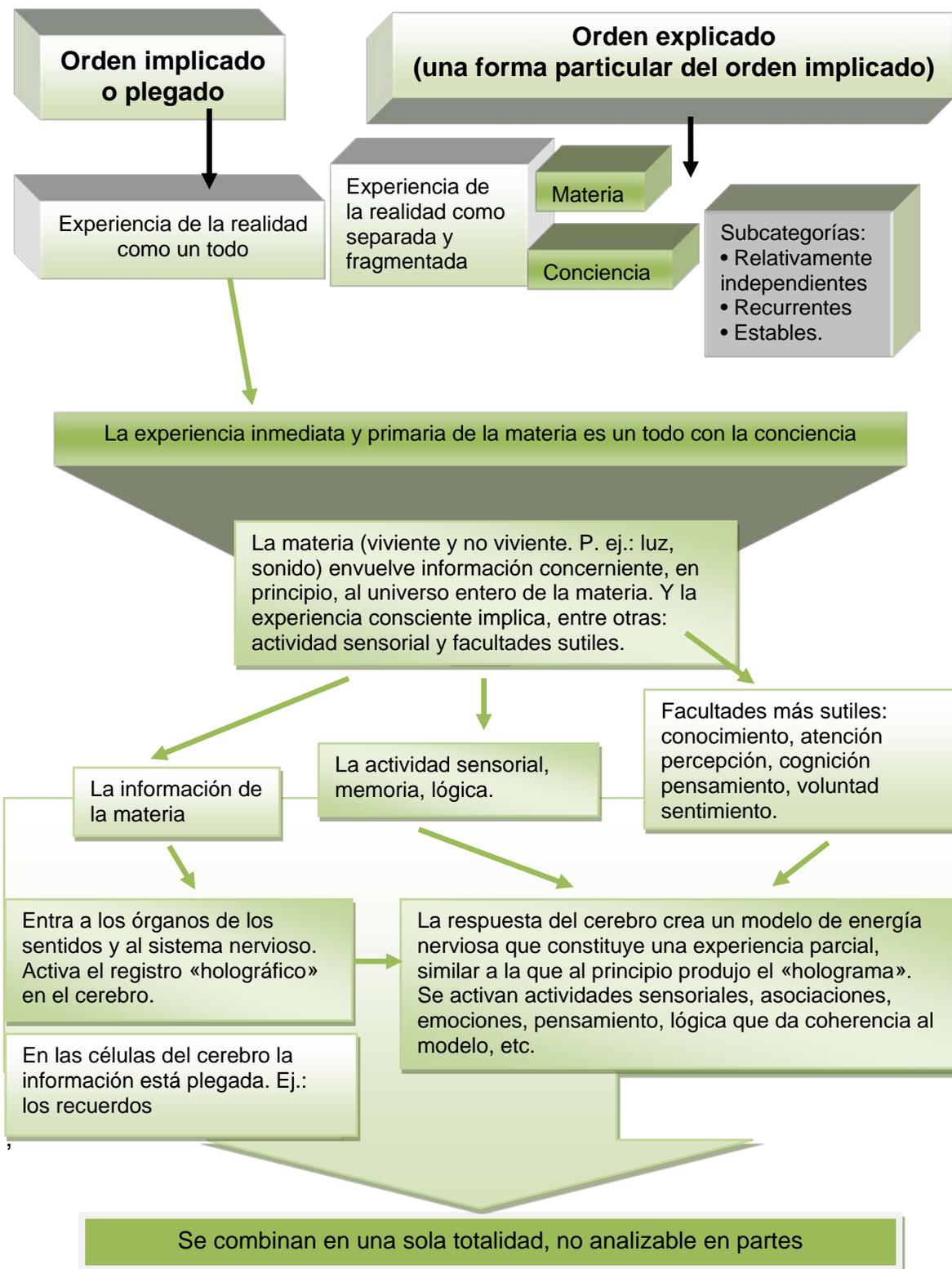
Es decir, que en este orden lo que prevalece es la experiencia inmediata y primaria de que la materia es un todo con la conciencia, es decir una totalidad no fragmentada de cuerpo-mente (materia-conciencia), los cuales no existen como partes separadas con algún tipo de interrelación.

Mientras que en el orden explicado el individuo humano constituye «una subtotalidad relativamente independiente, con una recurrencia y estabilidad de su proceso total (por ejemplo física, química, neurológica, mental, etc.), (...) en este proceso se da el hecho de que el estado físico puede afectar al contenido de la conciencia de muchas maneras. (...) Y viceversa, sabemos que el contenido de

⁸⁸ «¿Existe un instrumento que pueda ayudarnos a obtener cierta penetración perceptiva inmediata en lo que entendemos por totalidad no dividida, del mismo modo que la lente lo hace en lo que entendemos por análisis de un sistema en partes? Aquí sugerimos que se puede conseguir tal penetración si consideramos el *holograma*. (Este nombre deriva de las palabras griegas *holo*, que significa “todo”, y *gramma*, que significa “escritura”. Así, el holograma es un instrumento que, como si dijéramos, “escribe el todo”» (*ibíd.*: 205).

nuestra conciencia puede afectar nuestro estado físico» (*ibíd.*: 288), es decir, que en este orden lo que prevalece es la experiencia de interrelación e interdependencia recíproca entre mente y cuerpo que se influyen y afectan mutuamente.

En los siguientes gráficos presentamos, a modo de síntesis, los principales planteamientos de la teoría del *orden implicado o plegado* y *orden explicado o desplegado*, de Bohm, y su relación con el funcionamiento en el sistema cuerpo-mente (materia-conciencia). Veremos en el primer gráfico la estructura general del *orden implicado* y el *orden explicado*; en el siguiente gráfico, la estructura del orden explicado; luego el gráfico del individuo como una subtotalidad de cuerpo-mente.



Orden explicado (manifiesto)
Es una forma particular del orden implicado

1. Es el orden con el cual solemos entrar en contacto en la experiencia común (cotidiana).
2. Es lo que está manifiesto en la conciencia (manifiesto como: recurrente, estable y separable). Es una subtotalidad relativamente independiente, recurrente y estable.

Un sistema global de conceptos y de imágenes mentales como representación del «mundo manifiesto» (orden explicado).

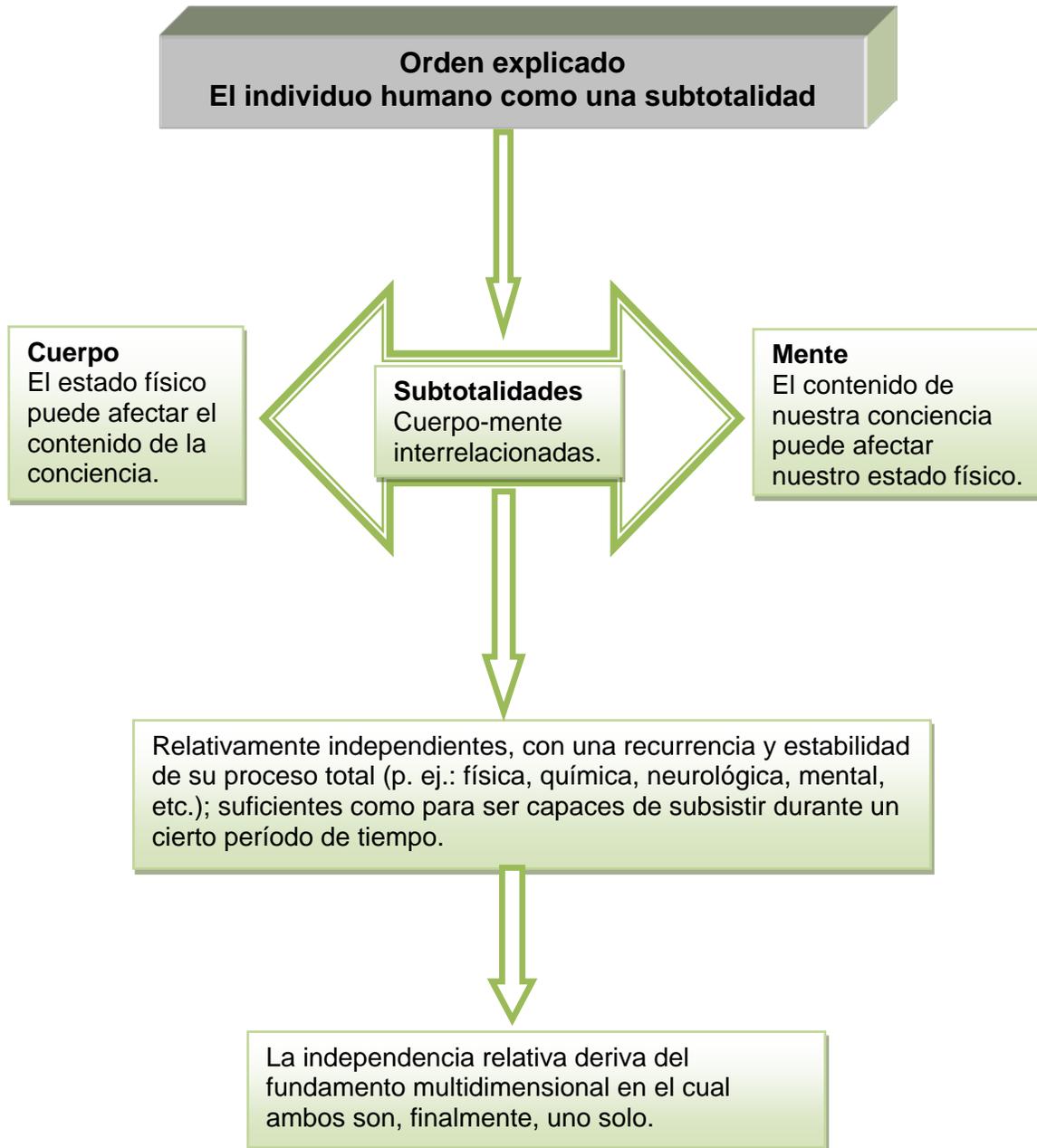
El contenido manifiesto está esencialmente basado en la memoria, la cual permite mantener este contenido con una forma bastante constante (recurrente y estable). El contenido está organizado por: asociaciones; reglas de lógica; categorías básicas de espacio, tiempo, causalidad, universalidad, etc.

El proceso del pensamiento no es una mera *representación* del mundo manifiesto, es una *contribución* importante a nuestro modo de experimentar este mundo.

Es fusión de nuestra información sensorial con la «repetición» de algunos de los contenidos de la memoria.

Contra las cuales los aspectos transitorios y cambiantes del flujo no fragmentado de la experiencia se verán como impresiones pasajeras que tienden a disponerse y ordenarse, principalmente de acuerdo con la vasta totalidad del contenido relativamente estático y fragmentado de los registros del pasado.

Las leyes físicas se han referido hasta ahora principalmente al orden explicado. En efecto, puede decirse que la principal función de las coordenadas cartesianas es, precisamente, la de proporcionar una descripción clara y precisa del orden explicado. El cambio propuesto es que ahora, al formular las leyes de la física, se le dé una relevancia principal al orden implicado, mientras que el orden explicado deberá tener una significación de relevancia secundaria (Bohm, 1999: 210).



3.4. Sistemas complejos

En el «orden explicado» el individuo humano constituye un *sistema*, concepto que abordamos en el marco de la teoría general de sistemas⁸⁹ autoorganizados, en los cuales el ser humano, en tanto sistema vivo, es uno de los sistemas autoorganizados⁹⁰ más complejos⁹¹.

El Individuo humano, en tanto sistema, es una unidad compleja (organización interna) del todo interrelacionado (estructura). Todo sistema tiene una disposición

⁸⁹ «Uno de los aportes más importantes de la teoría sistémica formulada por Bertalanffy es el reemplazo de la concepción todo/partes por la concepción sistema/entorno. La formación de los sistemas no depende de una estructura dada, sino que se logra a través de la interacción con el entorno. El entorno deja de ser un factor condicionante de la construcción del sistema para pasar a ser un factor constituyente de ella. El problema que se plantea es la fijación de los límites entre sistema y entorno. El sistema, para poder ser sistema, debe diferenciarse o independizarse del entorno, pero a la vez debe mantener una dependencia del entorno si quiere sobrevivir y evolucionar. El entorno es a la vez fuente de perturbaciones y desequilibrios y fuente inagotable de recursos que posibilitan la supervivencia y el cambio del sistema» (Moreno, 2004a: 18). «Bertalanffy propuso la perspectiva sistémica como un tipo de explicación que integra aspectos no posibles de integrar por la explicación mecanicista: la relación de adaptación de un organismo con su entorno, el dinamismo y los cambios de ese organismo, las propiedades emergentes de ese organismo» (Moreno, 2002b: 28).

⁹⁰ «... los sistemas no solo se adaptan para lograr su equilibrio como respuesta a lo que los amenaza, sino que era necesario mostrar cómo los sistemas realmente cambian hacia nuevas formas de organización, diferentes a las iniciales, o cómo los sistemas se transforman desde sí mismos (no solo en respuesta a algo) en nuevos sistemas. (...)

»Así como en los sistemas es posible pensar la adaptación a través de procesos de retroalimentación, que para el caso se conocen en la cibernética como procesos de retroalimentación negativa, existe otro tipo de retroalimentación, que es la positiva y que permite explicar el cambio, la transformación radical de la organización del sistema. La comprensión de estos procesos, aplicados a los sistemas, la aportaron autores como Heinz von Foerster, Francisco Varela y Humberto Maturana, y a partir de ellos se generó una nueva concepción de lo sistémico, conocida en general como «teoría de los sistemas autoorganizadores», más completa y poderosa que la primera sistémica» (*ibíd.*: 32).

⁹¹ «La complejidad (...) es vista como la capacidad del sistema para autoorganizarse de manera emergente, en su relación negantrópica con el entorno. Es decir, la complejidad es vista como la emergencia de nuevos órdenes en un entorno que tiende al desorden (...).

»También es vista como la variedad y la cantidad de relaciones holistas de los sistemas con los entornos, que son a su vez otros sistemas (Moreno, 2002a: 18).

«Según la visión sistémica, las propiedades esenciales de un organismo o sistema viviente son propiedades del todo, que ninguna de las partes posee. Emergen de las interacciones y relaciones entre las partes. Estas propiedades son destruidas cuando el sistema es diseccionado, ya sea física o teóricamente, en elementos aislados. El gran *shock* para la ciencia del siglo xx ha sido la constatación de que los sistemas no pueden ser comprendidos por medio del análisis aislado. Las propiedades de las partes no son propiedades intrínsecas, sino que solo pueden ser comprendidas en el contexto de un conjunto mayor» (*ídem*).

de sus partes dentro, en y por un todo (organización), que define la identidad del sistema, y en el cual los diversos modos, tipos y formas de unión y relación entre los componentes o partes del sistema (entre elementos/individuos, y entre estos y el todo), que constituyen su estructura, son la base de la existencia y producción misma del sistema, en tanto que la regularidad y estabilidad de la interrelación produce el sistema (Morin, 1999: 127).

Y, en tanto sistema vivo –dinámico, activo–, a diferencia del sistema artificial⁹² –estable, fijo–, tiene como características fundamentales ser ontológica y existencialmente abierto. «Se alimenta de materia/energía, no solo para trabajar sino también para existir. Su trabajo es existir, es decir, regenerar sus moléculas, sus células, *ergo* su ser y su organización, que se degradan sin tregua (...). No puede nunca dejar de ser abierto, por ninguna parte puede escapar al flujo (Morin, 1999: 320). Y es autopoietico⁹³, es decir, productor de sí mismo, a diferencia del sistema artificial, que es producido desde el exterior.

Es decir, que los sistemas vivos son a la vez sistemas autónomos y dependientes. Son autónomos por su condición de autopoiesis (función al interior del sistema), y son dependientes del entorno: condición de adaptación y cambio. (función al exterior del sistema). Estas dos condiciones constituyen factores fundamentales de la complejidad y potencialidad creativa del ser humano y, por ende, del particular *sistema cuerpo-mente del actor*.

⁹² «La máquina artificial nos aparece en lo sucesivo, ya sea como sistema parcialmente cerrado (en su constitución), parcialmente abierto (en su funcionamiento), ya sea en (reposo) como ser cerrado potencialmente abrible, o (en actividad) como ser abierto potencialmente cerrable (...), [es] un sistema generado desde el exterior» (Morin, 1999: 232).

⁹³ «El concepto de autopoiesis guarda relación con la idea de que los seres vivos son sistemas que se autoproducen de modo indefinido, de tal suerte que un sistema autopoietico es a la vez productor y producto de sí mismo. El concepto fue acuñado por Francisco Varela y Humberto Maturana para explicar la circularidad de la producción de los sistemas vivos, a partir de las investigaciones sobre autoorganización (Heinz von Foerster, Janos von Neumann).

»En un sistema autopoietico, su estructura es susceptible a cambios, mientras su organización se mantiene inmodificable. La estructura es el modo como los componentes del sistema se relacionan entre sí. La organización es la identidad del sistema, la que lo define como tal. Si un sistema pierde su organización, es porque ha llegado al límite de la tolerancia a cambios estructurales. Esto implica la muerte del sistema. En otros términos, un sistema vive si mantiene su organización» (Romero, 2002: 63).

A pesar de que los artefactos sobrepasan hoy en día en prestaciones y en computación a las máquinas vivas, a pesar de que ya existen ordenadores que efectúan operaciones intelectuales sobrehumanas, la más perfeccionada y la más avanzada de las máquinas artificiales es incapaz de regenerarse, de repararse y de reproducirse, de auto-organizarse, cualidades elementales de las que dispone la menor de las bacterias. Sus piezas le son suministradas del exterior, su construcción ha sido operada desde el exterior; su programa le ha sido dado desde el exterior; su control es controlado desde el exterior. Así construida, abastecida, reparada, revisada, programada y controlada por el hombre, no dispone de ninguna generatividad propia. No dispone de ninguna poiesis propia, de ninguna creatividad propia (Morin, 1999: 199).

En el siguiente cuadro, de acuerdo con los planteamientos de Moreno (2002: 18 y 19), presentamos, a modo de resumen y síntesis, las principales características de los **sistemas** (sus relaciones entre organización –ámbito interno–, y sus interrelaciones –ámbito externo / estructura–). El sistema como un todo irreductible, dinámico, adaptable y cambiante. Y en el caso del sistema vivo, su condición de constantemente abierto y autopoietico.

Sistema	Características del sistema
Un todo irreductible	Tiene una organización interna ⁹⁴ (unidad, identidad, autonomía) que se mantiene a pesar de las interrelaciones (el sistema se constituye en tanto relación con otros sistemas –subsistemas y suprasistemas–). Los cambios en estos provocan cambios en el sistema, que a su vez se revierten en los sub y supra sistemas).
Dinámico y adaptable	Por medio de la interrelación entre sus partes y de su intercambio con el entorno, en una permanente adaptación mutua que mantiene un

⁹⁴ «La primera y fundamental complejidad del sistema es asociar en sí la idea de unidad, por una parte, y la de diversidad o multiplicidad por la otra, que en principio se repelen y excluyen. Y lo que hay que comprender son los caracteres de la unidad compleja: un sistema es una unidad global, no elemental, puesto que está constituida por partes diversas interrelacionadas. Es una unidad original, no originaria: unidad que dispone de cualidades propias e irreductibles, pero debe ser producido, construido, organizado (...).

»... no podemos reducir ni el todo a las partes, ni las partes al todo, ni lo uno a lo múltiple, ni lo múltiple a lo uno, sino que es preciso que intentemos concebir juntas, de forma complementaria y antagonista, las nociones de todo y de parte, de uno y de diverso» (Morin, 1999: 128).

	<p>equilibrio dinámico tanto del sistema como del entorno. (Frente a la desorganización entrópica, logra mantener su organización de manera neguentrópica).</p> <p>Los sistemas logran adaptarse y mantener su organización interna ante las perturbaciones provocadas por los cambios en los sub o supra sistemas.</p>
Cambiante	<p>El sistema está en permanente cambio: en los procesos dinámicos y adaptables de los sistemas surgen, en los subsistemas, los suprasistemas o los sistemas; propiedades emergentes que en unos casos permiten la adaptación, pero en otros perturban y provocan o exigen nuevos cambios.</p>
Abiertos y autopoéticos	<p>En el caso de los sistemas vivos, estos nunca pueden dejar de ser abiertos y son productores de sí.</p>

En resumen, en los órdenes implicado y explicado, que existen simultáneamente en el Universo, y que en el individuo humano, como sistema, se manifiestan en la experiencia de totalidad (la materia es un todo con la conciencia) y en la unidad (interdependencia e interrelación de cuerpo-mente), encontramos la base del funcionamiento del sistema complejo de totalidad y unidad del individuo actor.

En el nivel del orden explicado de la experiencia cotidiana, la relación cuerpo-mente integra la dualidad/unidad: se parte de la *dualidad mente-cuerpo* («ficción de dualidad», como lo plantea Barba) para llegar a la unidad cuerpo-mente, lo cual significa que se parte de uno de los polos para integrar el polo opuesto. Esta relación de unidad está en correspondencia con la condición de subtotalidad (sistema) del individuo, que a la vez está organizado en más subsistemas (el cuerpo y la mente pueden constituir a la vez subsistemas).

Es decir, que en el orden explicado se manifiestan las condiciones particulares de recurrencia y estabilidad de los procesos de estos subsistemas, lo cual implica reconocer la organización básica del sistema: su autopoiesis (parte menos variable del sistema, relacionada con la organización mínima de lo vivo) y, a

partir de ella, todas las posibilidades de interrelación (interior y exterior del sistema), es decir, sus condiciones de adaptación y cambio (parte más variable del sistema, relacionada con la congruencia estructural entre el ser vivo y el entorno), y que en el caso del actor implica:

1. Reconocer la organización básica del bios del individuo humano (dualidad/unidad sistema cuerpo-mente) en sus niveles físicos, fisiológicos, psíquicos, sociales y de su estructura de interrelación, mediante la cual se constituye o produce el sistema mismo (cuerpo-mente cotidiano). Es decir, reconocer el denominado por Barba como *nivel individual del trabajo del actor*. Reconocer la existencia de un *bios del teatro* como su organización básica (como sistema), relacionada con lo que Barba denomina *el nivel transcultural, universal* del teatro. Un *bios* que la antropología teatral (Barba) denomina como el *nivel pre-expresivo* del actor, y que desde nuestro planteamiento pedagógico denominamos como el nivel los fundamentos pedagógicos.

2. Reconocer la existencia de una estructura de interrelación entre el *bios individual* y el *bios del teatro*, que está en la base del denominado por Barba como *nivel contextual del trabajo del actor*, es decir, el relacionado con la tradición teatral y el contexto sociocultural. Una estructura de interrelación que la antropología teatral define como *nivel expresivo del actor*, y que desde nuestro planteamiento pedagógico corresponde al nivel de las didácticas específicas, en particular al subnivel II, planteado en la estructura de pedagogía actoral, capítulo II.

3. En el caso del entrenamiento del actor, reconocer las condiciones de organización y las funciones propias de estos subsistemas (cuerpo-mente), y sus formas de interrelación, es el primer paso para abordar un proceso pedagógico, pues esto significa partir de la organización básica del individuo humano, su *bios*, como punto de partida para la incorporación de su bios escénico.

3.5. Dinámica del movimiento

En el orden implicado encontramos como relevante, en función del entrenamiento del actor: la existencia de una base mutidimensional en la cual todo es movimiento.

Pues, si la subtotalidad cuerpo-mente es la manifestación particular de la realidad multidimensional, cuya naturaleza los sobrepasa, y si en este campo de realidad lo que es **es el movimiento**, entonces en el entrenamiento del actor debemos considerar que:

1. Al abordar los subsistemas cuerpo-mente como unidad, el objetivo final es contactar con este orden de totalidad.

La unidad cuerpo-mente es una vía para contactar con este Orden en el cual:

... el conjunto de la realidad es un proceso cuyo elemento básico es un **momento**, que al igual que el momento en la conciencia, no puede estar relacionado precisamente con las medidas del espacio y del tiempo, sino que más bien cubre una región en cierto modo vagamente definida, que se extiende por el espacio y tiene una duración en el tiempo. (...) La relación de cada momento dentro de la totalidad de todos los demás está implicada por su contenido total: la manera que tiene de «mantener» implicados todos los demás dentro de él (Bohm, 1999: 286).

El *orden de totalidad* está en la base misma de la experiencia artística, pues la esencia de esta experiencia está precisamente en ese *momento único*, en el cual *todo* es movimiento fluyente, donde todos los elementos se entremezclan en una simultaneidad de tiempos, presentes en diferentes grados de implicación sensorial, emocional, física, cognitiva, etc.

2. Al abordar en el entrenamiento del actor su poiesis corporal (acciones-movimiento) como la base irrenunciable de su trabajo, estamos partiendo de la base misma de la realidad multidimensional: el movimiento es la esencia de todo lo que existe⁹⁵, por lo tanto, en la dinámica del movimiento está la clave del *orden implicado*

⁹⁵ «Tan lejos como podamos concebir el pasado cósmico, éste es movimientos e interacciones. Tan lejos como pudiéramos concebir las profundidades de las *physis*, encontramos agitaciones e interacciones particulares. Inmovilidad, fijación, reposo, son apariencias locales y provisionales, para ciertos estados (sólidos), a escala de nuestras duraciones y percepciones humanas. La *physis* es activa. El cosmos es activo. ¿Qué significa acción? Acción no significa solamente movimiento que tiene aplicación y efecto. Acción significa, se ha visto, *interacciones*, término clave y central (“Del cual recuerdo la definición: reacciones recíprocas que modifican el comportamiento o naturaleza de los actantes” [nota de Morin al pie de pág.], el cual comporta diversamente *reacciones* (mecánicas, químicas), *transacciones* (acciones de intercambio), *retroacciones* (acciones que actúan hacia atrás sobre el proceso que las produce, y eventualmente sobre su fuente y/o su causa) (Morin, 1999: 183).

de totalidad, así como la clave de la dinámica del movimiento –acciones corporales y/o vocales del actor–, pues, como plantea Bohm (*ibíd.*: 280), existe una similitud básica entre el orden de nuestra experiencia inmediata del movimiento y el orden implicado, tal como se expresa en nuestro pensamiento (es decir, la experiencia de la materia-movimiento como un todo con la conciencia).

En el siguiente gráfico podemos observar las relaciones entre el movimiento y el orden implicado:

El movimiento y el orden implicado

Similitud básica entre el orden de nuestra experiencia inmediata de movimiento y el orden implicado tal como se expresa en nuestro pensamiento (Bohm, 1999: 278, 280 y 279).

La representación (conceptual) del movimiento

Se relaciona lo que es con lo que no es. Un momento presente implica un momento anterior (pasado): se ha *ido*, no existe, nunca volverá. De este modo, al hablar de la velocidad del *ahora* particular estamos intentando relacionar *lo que es* con *lo que no es*. Esto funciona en abstracto y simbólicamente.

Ruptura,
separación

La experiencia inmediata concreta del movimiento

La representación conceptual no funciona, no refleja la experiencia del movimiento. La razón es que en este simbolismo abstracto no se considera que el movimiento –la velocidad de *ahora*– está actuando *ahora*. ¿Cómo podríamos comprender la actividad *presente* de una posición (xr) que es *ahora* no existente, y que se ha ido para siempre?

En el orden implicado

La ruptura entre el pensamiento lógico abstracto y la experiencia inmediata concreta, que ha impregnado durante tanto tiempo nuestra cultura, ya no podrá mantenerse. Por el contrario, se crea la posibilidad de un movimiento fluyente no fragmentado, desde la experiencia inmediata hasta el pensamiento lógico, y viceversa, que terminará así con esta fragmentación.

El movimiento es una relación de ciertas fases de *lo que existe* con otras fases de *lo que existe* que están en diferentes etapas de implicación.

El movimiento (holomovimiento) se comprende como una serie de elementos que se interpenetran y entremezclan con diferentes grados de implicación, *todos ellos presentes a la vez*. De este modo, la actividad de este movimiento no presenta dificultades, porque es un producto de todo este orden plegado, y está más determinado por las relaciones con los otros elementos, que también están presentes, que por las relaciones con elementos que ya no existen.

Los mecanismos de cómo funciona en el orden implicado la experiencia inmediata del movimiento, tal y como se expresa en nuestra pensamiento (conciencia), se puede comprender mejor, como lo plantea Bohm, con la observación de lo que ocurre en ciertas experiencias, como las artes (música, cine, etc.).

3.5.1. Principio de dinamismo

Todos los sistemas del universo, incluido el ser humano, están regidos por el principio de dinamismo: todos están sometidos al cambio, su estado no es permanente, y aun para mantener su estado aparentemente estable, están sometidos a un constante proceso de transformación, regulado por mecanismos de realimentación e iteración⁹⁶. En el cuerpo humano, el dinamismo se manifiesta en su estado de cambio permanente, la llamada homeostasis⁹⁷.

El cuerpo cambia constantemente para mantener el equilibrio, pero desde el dinamismo, pues el equilibrio quiere decir que nada cambia, que los valores se mantienen estables, y esto es opuesto a todo el funcionamiento del cuerpo. Por ejemplo, el dinamismo en el cuerpo se manifiesta en el flujo constante de sustancias químicas que entran y salen produciendo la total renovación del mismo en cinco años: «Cada estructura corporal tiene su propio ritmo de renovación: la capa que recubre el interior del estómago se repone cada semana; la piel se renueva completamente cada mes; el hígado se regenera cada seis semanas (...), estamos en movimiento permanente. Hace cinco años literalmente no existíamos; todos nuestros átomos se han renovado en ese intervalo» (Dossey, 1999: 123).

Las implicaciones de este principio de dinamismo en el entrenamiento del actor, son de varios niveles:

En primer lugar, en la fundamentación misma del entrenamiento, pues en el dinamismo –que en el caso del organismo del individuo humano implica que este no tiene un estado de funcionamiento siempre igual y constante, y por tanto se pueden generar cambios y modificaciones en su funcionamiento de acuerdo con la actividad a la que se le someta–, está una de las bases del entrenamiento del actor: la posibilidad de incorporar un uso del cuerpo-mente diferente al cotidiano, mediante la realización continua y sistemática de actividades y programas que transformen el

⁹⁶ «La iteración –una realimentación que implica la continua reabsorción de lo que ocurrió antes– aparece en casi todo: sistemas meteorológicos, inteligencia artificial, el reemplazo cíclico de las células de nuestro cuerpo (Briggs & Peat, 1994: 66).

⁹⁷ «1. *Biol.* Conjunto de fenómenos de autorregulación, que conducen al mantenimiento de la constancia en la composición y propiedades del medio interno de un organismo. 2. Autorregulación de la constancia de las propiedades de otros sistemas influidos por agentes exteriores» (Diccionario de la Real Academia Española).

cuerpo-mente cotidiano en el cuerpo-mente extracotidiano del actor. Transformación y cambio que dependerán en gran medida de la continuidad en el entrenamiento, pues el logro del cambio, y en especial su mantenimiento en el tiempo, están relacionados con la regularidad del entrenamiento:

Si con el entrenamiento mejoramos, es porque el organismo experimenta cambios positivos; esto demuestra que el estado del organismo no es constante y que depende de lo que se le impone. Por lo tanto, es evidente que las adaptaciones favorables disminuyen cuando cesa el entrenamiento. Las modificaciones debidas al entrenamiento no tienen, por desgracia, un carácter permanente. El descenso de la capacidad de trabajo es ya significativo después de dos semanas de inactividad. En general, de cuatro a ocho semanas después del cese de actividad, casi todo está perdido. Sin embargo, la rapidez del proceso varía según el individuo. Después de años de trabajo físico y fisiológico se puede perder, en pocos meses, la habilidad conseguida con la adaptación. (...) Por suerte la habilidad se recupera en el entrenamiento (Lévesque, 1993: 75).

La regularidad en el entrenamiento es, pues, un factor clave para el mantenimiento de las adaptaciones y cambios en el sistema de totalidad y unidad del actor, base de su trabajo creativo. Esta situación no siempre es comprendida, lo que puede llevar al actor a que olvide que la condición inherente a su práctica profesional está precisamente en mantenerse en óptimas condiciones creativas.

De manera recurrente, Grotowski y Barba han planteado el papel fundamental del entrenamiento, y en particular la necesidad de una regularidad en el mismo, el cual debe ser asumido como una tarea permanente y constante, como parte de la autodisciplina y definición profesional:

El actor necesita un adiestramiento prolongado y sostenido. Grotowski considera que a un actor le hacen falta por lo menos siete años para conocer a fondo su oficio; pero si deja de adiestrarse, entonces la caída de nivel se haría evidente de inmediato; y lo mismo habría caída en el supuesto caso de una estabilización (Temkine, 1974: 110).

3.5.2. Ritmo y asimetría

Algunas de las condiciones inherentes a la dinámica del movimiento, presentes en todos los procesos de la naturaleza como son la alternancia –ritmo– y la asimetría, están presentes en la dinámica de la acción (movimiento) del actor, en su poiesis corporal. Estas dos condiciones implican que todo en el Universo está sometido al ritmo –alternancia–, y avanza en una dirección perceptible –asimetría–.

El concepto de asimetría está implícito en todos los campos de la naturaleza. Como lo anota Larry Dossey: la diferencia entre los procesos físicos simétricos y asimétricos es la clave para comprender el funcionamiento de muchos procesos de la naturaleza⁹⁸. Y esta misma diferencia es importante para el funcionamiento dinámico y orgánico que requiere el arte de la actuación. Diferencia que es fundamental en el tipo de movimiento y acción propios de la escena:

Las posiciones y trayectorias del movimiento simétricas son más fáciles de entender y estudiar que el casi incalculable número de posiciones y trayectorias asimétricas. La simetría del movimiento es menos apasionada que la asimetría. La simetría esconde, mientras que la asimetría revela emociones personales. (...) También se podría decir que los distintos métodos de entrenamiento del movimiento, elaborados a lo largo de los siglos, llevan como objetivo fundamental el dominio del desequilibrio del cuerpo en los movimientos asimétricos (Laban, 1987: 212-213).

¡Si algo es simétrico, entonces no es orgánico! La simetría es un concepto de la gimnástica, no de la educación física necesaria al teatro. Toda simetría debe evitarse. El teatro exige movimientos orgánicos. La significación de un movimiento depende de la interpretación personal (Grotowski, 1970: 161).

Todo en el Universo está sometido a la ley de la alternancia –ritmo–. Como lo apunta Morin: el movimiento como un factor clave de todo lo que existe en el Universo, es

⁹⁸ «Un proceso simétrico es aquel que no podemos percibir como diferente cuando lo observamos desde delante que cuando lo observamos desde atrás. Por ejemplo, el proceso uniforme de movimiento del péndulo... Si se proyectara hacia delante o hacia atrás una película tomada de este movimiento, no podríamos distinguir cuándo iba en una o en otra dirección... En la mayoría de los procesos y acontecimientos, podemos decir si están sucediendo hacia delante o hacia atrás. Las cosas avanzan en la naturaleza, en su inmensa mayoría en una dirección. Este tipo de procesos se denomina *asimétricos*. En ellos la dirección hacia adelante se distingue sin dificultad de la inversa hacia atrás» (Dossey, 1999: 254-55).

antes que nada interacción, es decir acción. La acción entonces no es solo causa-efecto (acción-reacción), es sobre todo modificación de la naturaleza o del comportamiento de los que intervienen en la acción (interacción), la cual es posible por la dinámica de: retroacción/transacción/reacción/ retroacción, y así sucesivamente. Retroacción (sobre el proceso, la fuente o la causa de la acción), transacción (intercambio de acciones), reacción (de diversos tipos: mecánico, químico, orgánico, psíquico) y preparación (retroacción) para un nuevo ciclo.

En el caso de Oriente, se encuentra un ejemplo de este ritmo-alternancia en la expresión *jo-ha-kyu* japonesa, la cual no se presenta solo como una subdivisión en tres partes del incremento del tempo y la intensidad (expresa la asimetría del movimiento) presentes en el teatro noh japonés, sino que representa el ritmo natural de la vida humana (Fushikaden, 1999: 58). *Jo*: retener (oposición entre una fuerza que tiende a desarrollarse y otra que la retiene); *ha*: romper, destrozar (momento en que se libera de esa fuerza), *kyu*: rapidez (la acción alcanza su cumbre, para detenerse en una nueva resistencia) (Barba, 2009: 299).

Esta dinámica, o ritmo, que está presente en la organización de todos los sistemas, es también expresión del ritmo vivo –orgánico– de todo ser vivo, que se replica en toda estructura, bien sea a nivel micro o macro. Como plantea Lecoq (2003), el ritmo es orgánico mientras la medida es geométrica, el ritmo es la respuesta a un elemento vivo, entrar en el ritmo es entrar en el gran motor de la vida.

En el caso del teatro y del actor, se observa su presencia, como estructura dinámica rítmica, no sólo en todo el espectáculo como suprasistema sino en las unidades más pequeñas de la escena, como son las acciones físicas del actor.

El movimiento, como unidad básica de las acciones del actor, funciona con esta misma estructura rítmica: todo movimiento está dividido en tres momentos o fases: preparación (retroacción), realización (transacción), reacción (a las transacciones, lo cual trae un nuevo proceso de retroacción). En esta estructura está presente una constante relación entre el interior (mente, vida interior, emoción) y el exterior (cuerpo, movimiento) pero no como categorías independientes sino interrelacionadas:

El estudio del movimiento solo puede ser llevado a cabo de un modo convincente si va acompañado de una reflexión sobre la interioridad del sujeto en movimiento, tanto si lo denominamos emoción, imagen mental o vida interior. Obliga a un incesante ir y venir entre moción y emoción. Las diversas teorías y entrenamientos del actor consisten en elucidar este ir y venir, que tanto puede convertirse en búsqueda de la diferencia (dualidad) como, por el contrario, de la fusión, de la organicidad entre cuerpo y espíritu. En la mayoría de los casos se afirma la existencia del vínculo entre moción y emoción... (Pavis, 1998: 304).

Estos tres momentos o fases de la acción, los encontramos en los planteamientos de algunos de los principales maestros del teatro del siglo xx. A modo de ejemplo, los podemos observar en la estructura dinámica de la acción –ritmo– planteada por Meyerhold, Laban y Barba.

Esta dinámica de la acción se corresponde con lo planteado por Meyerhold como los tres estados invariables de cada elemento de la acción: intención (asimilación intelectual de la tarea pre-escrita externamente), realización (ciclo de reflejos volitivos, miméticos y vocales) y reacción (atenuación del reflejo volitivo, realizado de manera mimética y vocal en espera de recibir una nueva intención) (Barba, 2009: 302).

La intención implica un proceso de *retroacción* (un movimiento mental a partir de las demandas del exterior). La intención equivale a la preparación, es decir, al impulso –retroceso– para la acción; la *realización* (reflejos de excitabilidad⁹⁹) está relacionada con *la acción en sí*, en tanto transacción (intercambio de reflejos volitivos, miméticos y vocales), y la reacción (reflejos de inhibición), que no es solo mecánica, física, orgánica, sino que incluye también un retroceso –preparación– para un nuevo ciclo de acción, y así sucesivamente.

Cada una de las tres fases puede subdividirse en tres fases o momentos, como lo propone Laban, quien plantea que hay tres momentos en la fase de

⁹⁹ «El principio de la acción de ejecutar en tres fases fue descrito por Meyerhold: “Un actor debe poseer *reflejos de excitabilidad*. Sin ellos nadie puede volverse actor. La excitabilidad es la habilidad para realizar en sensaciones, movimientos y palabras una tarea que es prescrita por el exterior”» (Barba, 2009: 302).

preparación interior de una acción corporal, es decir, anteriores a la acción corporal exterior, que son: *atención, intención y decisión*.

Estos tres momentos de la preparación corresponden a lo que se denomina la *orientación motriz*. Según estudios (Ratey, 2003: 148): *la orientación motriz consta de tres pasos: desinteresarse, pasar a otra cosa, interesarse*. Estos tres pasos están presentes en los tres momentos de la fase de preparación enunciados por Laban:

La atención implica un proceso de selección (a partir de un estímulo), con el cual dejamos a un lado los estímulos anteriores o diferentes a la acción que deseamos emprender –desinterés– (en el cerebro corresponde a una función de la corteza parietal posterior que ayuda a desengancharnos de un estímulo), y el cerebro puede preparar las rutas motrices para hacer algo nuevo. Entonces, cuando estamos dispuestos a hacer algo nuevo, surge la intención (los ganglios basales y los circuitos parietales frontales de la atención desplazan el centro de la atención a los estímulos nuevos, y un grupo de neuronas del tálamo hace que la atención vuelva a interesarse; centran el cerebro en el estímulo nuevo e inhiben otros ruidos, y por lo tanto la distracción, con lo cual surge la decisión para realizar la acción, como respuesta al estímulo nuevo (Ratey, 2003: 148).

Es decir, que previo a la acción está todo el proceso de preparación o de *orientación motriz*, lo cual equivale a lo denominado por Lecoq como «la sensación motriz» del gesto o de la acción, la cual debe anteceder a la acción misma: «... con frecuencia ven ¡antes de haber visto!, “ilustran” que ven antes de haber visto verdaderamente: están en el terreno de la simulación. Hacen el gesto antes de haber encontrado la sensación motriz» (Lecoq, 2003: 54).

Estos tres momentos o pasos, que están contenidos en la fase de preparación, son movimientos mentales (y por supuesto con manifestaciones físicas, a pesar de la aparente inmovilidad del cuerpo), lo cual implica un proceso de retroacción, es decir, un proceso interno que se dirige sobre la fuente o la causa de la acción, que en el caso del actor se dirige sobre sí mismo y sus motivaciones (instrucciones, órdenes, consignas, objetivos), previo a la transacción que corresponde al proceso exterior de la acción, la cual implica además el proceso de reacción, y a partir de este un nuevo ciclo de retroacción/transacción/reacción, y así

sucesivamente. Estos tres momentos se dan en todo movimiento, gesto, acción corporal, y es parte de la tarea del actor el manejo consciente de estas tres fases.

La dinámica de la acción¹⁰⁰, definida por las interrelaciones entre el interior y el exterior, con sus características particulares de ritmo y asimetría, es la dinámica que caracteriza las acciones del actor.

En ella está una clave importante de la actuación: la acción precede a la reacción, pero la acción solo puede surgir en reacción al exterior –el otro, el mundo–. «... reaccionar es hacer evidente la propuesta del mundo exterior. El mundo interior se revela por reacción a las provocaciones del mundo exterior» (*ibíd.*: 52).

En este sentido, como lo plantea Lecoq, existe una relación directa entre la intensidad y eficacia del juego dramático, y el tiempo que exista entre la acción y reacción. Es decir que la fuerza dramática será proporcional al tiempo de reacción (*ibíd.*: 59).

En el tiempo, como una categoría relacionada mucho más con la sensación subjetiva (interior) y la manifestación externa de este tiempo en el espacio, es decir «el espacio de tiempo entre acción y reacción», con todas sus implicaciones internas y externas, se encuentra una clave fundamental de la eficacia de las acciones poiéticas del actor, lo que Lecoq denomina como una ley fundamental del teatro: «el verbo nace del silencio (...), el movimiento no puede nacer más que de la inmovilidad (*ibíd.*: 60).

Ritmo y asimetría están relacionados con el tiempo y el espacio, respectivamente. Y si bien el tiempo y el espacio tienen existencia independiente, como podemos observar, por ejemplo en la música y la pintura¹⁰¹, en el caso del

¹⁰⁰ «... el juego de la actuación no puede establecerse más que en reacción con el otro. Hay que hacerles comprender este fenómeno esencial: el mundo interior se revela por reacción a las provocaciones del mundo exterior» (Lecoq, 2003: 52).

¹⁰¹ «... –Sin espacio, el tiempo sería pura duración, como la música, por ejemplo. –Sin tiempo, el espacio sería el de la pintura o la arquitectura. –Sin tiempo y sin espacio, la acción no se puede desarrollar» (Pavis, 2000: 158).

teatro el espacio y el tiempo son condiciones de la acción, la cual está estrechamente relacionada con el cuerpo del actor¹⁰².

En el actor las capacidades de manejo del tiempo-espacio están directamente ligadas a su corporalidad, es decir, a su capacidad de uso del cuerpo, de percepción interna y externa, de motricidad, de emociones, de gestualidad, de expresión, de ritmo, este último considerado por Laban (1987: 248) como una relevante manifestación de inteligencia corporal. Esta particular dinámica de la acción está en la base del sistema de totalidad-unidad¹⁰³ del cuerpo-mente del actor.

3.6. Unidad/dualidad cuerpo-mente y orden implicado. Totalidad materia-conciencia

Como lo planteamos anteriormente, con su categoría de *orden*, particularmente su teoría de *orden implicado*¹⁰⁴, Bohm nos ofrece una vía para comprender el Universo y el individuo humano desde un enfoque de totalidad y unidad compleja, en la cual la materia y la conciencia no son partes que se interrelacionan de alguna manera (psicosomática), sino que la conciencia y la materia tienen básicamente el mismo orden: el *orden implicado* como un todo, el cual hace que sea posible una relación entre una y otra. Y Morin, como ya lo vimos, nos plantea desde su teoría del pensamiento complejo sistémico una vía para comprender el Universo y el individuo humano como una organización compleja de sistemas de sistemas, con un orden

¹⁰² «... la acción y el cuerpo del actor se conciben como una amalgama de un espacio y de una temporalidad: el cuerpo no solamente está en el espacio, como dice Merleau-Ponty, sino que también está hecho de ese espacio –a lo que podríamos añadir: y de ese tiempo–» (*idem*).

¹⁰³ «La totalidad del ser humano es la complementariedad de lo visible y lo invisible. Lo invisible el proceso mental, psíquico. Lo visible es su manifestación fisiológica. Cada vez que pienso algo, aun sin darme cuenta, repercute el pensamiento en mi tono muscular» (Barba, 2009: 237).

¹⁰⁴ «... un concepto nuevo del orden que puede resultar apropiado a un universo de totalidad no fragmentada. Se trata del orden implicado o plegado. En el orden implicado, ni el espacio ni el tiempo son ya los factores dominantes para determinar las relaciones de dependencia o independencia de los diferentes elementos. Es posible que exista una relación básica diferente por completo entre los elementos, y que, por ella, nuestras nociones ordinarias del espacio y del tiempo, junto con la de partículas materiales existentes por separado, queden absorbidas en las formas derivadas de este orden más profundo. En efecto, estas nociones ordinarias aparecen en lo que se llama el orden explicado o desplegado, que es una forma especial y particular contenida dentro de la totalidad general de todos los órdenes implicados» (Bohm, 1999: 9).

capaz de integrar lo antagónico y lo paradójico, en el cual ningún objeto existe aislado de un contexto o realidad multidimensional.

La teoría del *orden implicado* nos lleva a una concepción de la naturaleza del cuerpo-mente (materia-conciencia) como totalidad, sin fragmentar en partes distintas y separadas (*orden implicado o plegado*). Y la teoría de los sistemas complejos autoorganizados implica abordar la naturaleza de la materia-conciencia como la organización base del sistema (el nivel del bios –autónomo– del sistema), en tanto la parte menos variable del sistema, y a partir de ella se establecen las posibles formas, modos de interrelaciones al interior del sistema, con los subsistemas y con los suprasistemas (el nivel contextual-interdependencia del sistema). No se elimina ninguna de las dos partes cuerpo-mente (materia-conciencia), las cuales son abordadas como una unidad de relaciones interdependientes, concepto relacionado con la teoría del *orden explicado*.

En el actor, la naturaleza de su sistema de totalidad/unidad, cuerpo-mente «otro», en tanto categoría artística, de creación –*cuerpo poético*–, es compleja, entre otras, porque la organización de su «bios» de actor, si bien parte de la organización –recurrencias– del bios del individuo humano (en tanto categoría universal –especie–, y en tanto categoría contextual –cultura, comunidad–), no puede «existir» (accionar) de acuerdo con las reglas y los mecanismos de interrelación propios del orden explicado; por el contrario, su modo «natural» (espontaneidad reelaborada) de «existir» debe estar en el plano del orden implicado de totalidad, y desde este nivel manifestar su «accionar», su poiesis corporal (orden explicado).

La presencia simultánea del orden implicado (totalidad) y el orden explicado (unidad), es una condición de la organización –bios escénico– de su sistema, en el cual el orden implicado corresponde a un «estado de alerta total» desde el cual se manifiesta su «accionar» (orden explicado).

La condición de simultaneidad de los dos órdenes, que están en la base de la organización del sistema cuerpo-mente del actor, se presenta de la siguiente manera:

Como hemos planteado, el actor de teatro debe transformar su cuerpo-mente cotidiano-automatizado en «otro» cuerpo-mente, «cuerpo poético». Debe provocar cambios, transformaciones, sustituciones, mediante el uso de las técnicas-extracotidianas. Pero un cuerpo-mente «otro», que se constituye no por separación total del cuerpo-mente cotidiano sino por tensión dialéctica entre los dos cuerpos (cuerpo-mente cotidiana / cuerpo-mente extracotidiano).

Tanto en el proceso pedagógico de transformación del cuerpo-mente cotidiano en cuerpo-mente «otro» (cuerpo poético), como en el cuerpo-mente «poético» en tanto producto-ente¹⁰⁵, el orden fundamental y primario de funcionamiento del sistema del actor está en el campo del orden implicado, pues de qué otra forma podrían existir de manera simultánea los tres cuerpo-mente del actor, que se manifiestan en la poiesis corporal del actor en tensión oximónica¹⁰⁶, en tensión paradójica¹⁰⁷ y en tensión metafórica, que se presenta, «existe», en tanto cuerpo-mente «paralelo» al cuerpo-mente natural-social.

¿Cómo, si no es desde el campo del orden implicado, podría percibirse como una totalidad, tanto la simultaneidad de los tres cuerpo-mente como el movimiento –acciones– de la poiesis corporal del actor?

En el orden implicado, en el denominado por Bohm como el holomovimiento, todos los elementos se interpenetran y entremezclan con diferentes grados de implicación, todos ellos presentes a la vez, es decir, que el movimiento está en la relación de ciertas fases de *lo que existe* con otras fases de *lo que existe* que están en diferentes etapas de implicación. Y esta es la forma primaria y fundamental en

¹⁰⁵ «El ente poético es ente porque posee una unidad de materia-forma al que llamamos *cuerpo poético* (materia y principio informador), diverso del cuerpo/cuerpos (unidades de materia-forma) de la realidad cotidiana (...). La existencia de tres campos en tensión ontológica entre la realidad cotidiana y el ente poético, podemos verificarlos en el cuerpo del actor: éste posee un *cuerpo natural-social* (cuerpo biológico y cuerpo social) que por el salto ontológico deviene cuerpo poético, integrándose (desnaturalizándose, des-socializándose, y en consecuencia re-naturalizándose en otra naturaleza, re-socializándose en otro sentido) a la nueva forma; el estado intermedio es el *cuerpo afectado o en estado poético*» (Dubatti, 2010: 66).

¹⁰⁶ Por la fricción-tensión entre el cuerpo individual (natural-social) y el cuerpo poético del actor (cuerpo de absorción y transformación del cuerpo natural-social como materia de la nueva forma) (*ibíd.*).

¹⁰⁷ Solo existe en el cuerpo afectado del actor (cuerpo natural-social afectado, impregnado, modificado por el trabajo *in vivo* en el acontecimiento expectatorial convivial) (*ibíd.*).

que al parecer debe funcionar el sistema cuerpo-mente del actor. Por lo tanto, alcanzar la transformación del funcionamiento del sistema cuerpo-mente cotidiano (natural, social) en un sistema de funcionamiento de totalidad, sería el objetivo base del entrenamiento del actor. Esto implica, entonces, comprender cómo funciona el sistema cuerpo-mente cotidiano, con sus mecanismos y modos de funcionamiento e interrelación –recurrencias– propios del orden explicado, para transformarlo en sistema mente-cuerpo extracotidiano, en el cual los mecanismos y modos de funcionamiento están más relacionados con los mecanismos propios del orden implicado.

Pero, ¿cómo abordar este proceso de transformación, es decir, cuál es la vía pedagógica en el entrenamiento del actor?

Consideremos pues dos aspectos clave: el primero, que los cambios, transformaciones, sustituciones en el cuerpo-mente cotidiano, como lo plantea Barba, se logran mediante el uso de las técnicas extracotidianas (corresponde a los métodos-ejercicios que se utilizan, los cuales no se alejan completamente de las denominadas técnicas cotidianas de uso del cuerpo-mente).

Y por otro lado, como lo apuntamos anteriormente, que de los tres cuerpo-mente del actor, o campos en tensión-fricción: –su cuerpo-mente individual (natural-social); su cuerpo-mente afectado (cuerpo natural-social afectado, impregnado, modificado por el trabajo y la generación del cuerpo poético); y el cuerpo-mente poético (cuerpo de absorción y transformación del cuerpo natural-social como materia de la nueva forma)–, el proceso pedagógico se cumple en el segundo cuerpo-mente: el cuerpo afectado (desterritorializado).

En este nivel el cuerpo natural-social del actor (cuerpo-mente en la realidad cotidiana) está afectado por las condiciones de la «nueva forma» o «ente otro». Es el cuerpo de la tensión dialéctica entre cuerpo-mente cotidiano / cuerpo-mente extracotidiano (el cuerpo-mente de la segunda naturaleza), en el cual se establece el puente entre el cuerpo-mente cotidiano del actor y el cuerpo-mente «otro» poético del actor.

A nivel de la organización del bios escénico del actor, es decir, el nivel planteado por Barba como el nivel «biológico» del teatro sobre el cual se fundan las

diversas técnicas, las utilizaciones particulares de la presencia escénica y del dinamismo del actor, corresponde al punto de conexión entre el cuerpo pre-expresivo y el cuerpo expresivo. Y a nivel de la organización de la escena, corresponde a la acción que «es» y a la acción «en relación» (signos de la presencia e interrelación del actor con la escena, sin que tengan que significar nada concreto para el espectador). Aunque este nivel en su estructura interna es básicamente el cuerpo del nivel pre-expresivo, también está constituido por el primer estadio del nivel del cuerpo expresivo, el que corresponde al nivel expresivo I, es decir, aquel en el que el cuerpo del actor es signo de sí mismo en tanto sujeto poético (presencia poética de su cuerpo-mente extracotidiano), su presencia escénica, la cual depende en gran medida del «estado de alerta total» propio del orden implicado.

Observemos, pues, que en el cuerpo-mente afectado-extracotidiano (nivel básico del trabajo pedagógico relacionado con el sujeto); en las técnicas extracotidianas –métodos, ejercicios– (nivel básico del trabajo pedagógico relacionado con los medios); y en la acción que «es» y la acción «en relación» (nivel básico del trabajo pedagógico relacionado con el objeto-escena), están los tres elementos básicos del proceso pedagógico en el entrenamiento del actor, como son: sujeto de conocimiento, medios o estrategias de conocimiento, y objeto de conocimiento. Elementos que deben operar en un nivel de simultaneidad posible, en la medida en que estén todos presentes a la vez, en diferentes grados de implicación.

En la acción que «es» y la acción «en relación» –el objeto de conocimiento–, como nivel primario y fundamental de la poiesis corporal *in vivo* del actor, está la clave del trabajo pedagógico de transformación del sistema cuerpo-mente cotidiano (orden explicado) en un cuerpo cuerpo-mente «otro» extracotidiano (orden implicado). Veamos cómo funciona:

Si, como lo hemos anotado anteriormente –de acuerdo con la teoría del orden dinámico del Universo, la teoría del orden implicado y la teoría de los sistemas–, el *movimiento* es todo lo que existe y todos los objetos del Universo son sistemas que no existen de manera aislada, entonces podemos plantear que es por medio de la acción (movimiento-interacciones) que el actor puede establecerse en el orden

implicado, por cuanto es en este orden que el movimiento se percibe como primario, y en el que la experiencia inmediata y primaria de la materia es un todo con la conciencia (Bohm, 1999: 284).

Es decir, que en el actor la forma «natural» de funcionamiento de su sistema de totalidad-unidad cuerpo-mente (segunda naturaleza), debería ser desde la experiencia del *orden implicado de totalidad*.

Al parecer, como lo plantea Bohm, existe una conciencia inmediata del movimiento desde el principio mismo de la conciencia del individuo, lo que significa que la experiencia más inmediata y directa es la del *orden implicado*, pues el orden explicado –con sus categorías de espacio, tiempo, causalidad, etc.– requiere de una construcción compleja que se tiene que aprender (*ibíd.*: 284).

Esto significa, que en el proceso pedagógico los métodos y ejercicios deben servir, en primera instancia, para que el actor rompa con los «automatismos» de la experiencia cotidiana, del movimiento desde el orden explicado, y pueda experimentar el movimiento, y desde el movimiento el orden implicado.

En este caso es necesario comprender que uno de los automatismos más arraigados, de acuerdo con la teoría de Bohm, es el de creer que la experiencia del contenido estático, fragmentado, dividido de la conciencia (orden explicado-manifiesto) es la base de la realidad. Y nos acostumbramos tanto a esta experiencia que ya no reconocemos la supremacía del orden implicado.

Una de las causas principales de esta situación, como lo plantea Bohm (1999: 284 y 285): es que el contenido manifiesto de nuestra conciencia está basado en la memoria, es decir, en aquello que es recurrente, estable y separable (asociaciones, reglas de lógica, categorías básicas de espacio, tiempo, causalidad, universalidad, etc.). Por tanto, nuestra atención se enfoca con preferencia en lo estático y fragmentado, y en los aspectos transitorios y cambiantes del flujo no fragmentado de la experiencia (ejemplo: las «transformaciones» de las notas musicales), que tienden a quedar en segundo plano, como impresiones pasajeras de las que apenas somos conscientes.

Para romper con este automatismo, con esta experiencia cotidiana de dualidad, es necesario, como lo habíamos planteado, reconocer en el individuo

humano, en su sistema cuerpo-mente cotidiano, en tanto sistema complejo, su nivel básico de organización –bios– (aquello que es recurrente, estable y separable) y su estructura, es decir el modo como los componentes del sistema se relacionan entre sí: subsistemas (cuerpo-mente, interior/exterior); suprasistemas (cuerpo-mente / entorno), para modelarlo (transformarlo) en el sistema complejo de totalidad/unidad, cuerpo-mente, del actor.

En resumen, estamos planteando que se entrena para «modelar» o «codificar» el sistema cuerpo-mente cotidiano del individuo, en un sistema cuerpo-mente «otro» creativo, expresivo (en las condiciones de representación de la escena –teatralidad–), y eficaz (presencia escénica), en el contacto con el público en el acontecimiento teatral, mediante la utilización de técnicas que operan a nivel del cuerpo-mente extracotidiano. Técnicas que rompen con los condicionantes del uso habitual-cotidiano del cuerpo-mente.

Estas técnicas extracotidianas tienen su base en las capacidades de adaptación del sistema cuerpo-mente del individuo humano y en los principios técnicos escénicos –transculturales– (nivel pre-expresivo). Entonces, para lograr el proceso de modelación o codificación, es necesario determinar cuáles son las características o condiciones de la organización básica y los mecanismos de interrelación del sistema cuerpo-mente del individuo humano, determinantes del sistema cuerpo-mente del actor, los cuales deben ser transformados, modelados y potenciados.

Pero, para poder abordar la respuesta sobre las características, condiciones y mecanismos de interrelación del sistema mente-cotidiano que deben ser transformados, debemos empezar por preguntarnos cuáles son las condiciones o cualidades y capacidades generales que debe tener o desarrollar el actor.

Aun asumiendo que este es un tema complejo y amplio, planteamos las siguientes condiciones y capacidades que debe tener el actor, entendidas como predisposiciones y capacidades que puede desarrollar.

Para esta aproximación nos hemos apoyado, entre otros estudios, en las respuestas de diversos directores, actores y pedagogos sobre las cualidades del actor¹⁰⁸.

Condiciones (predisposiciones)	Capacidades (a desarrollar)
1. Flexibilidad y plasticidad	Capacidad de adaptación. Capacidad de adaptación tónica y de plasticidad del cerebro.
2. Espontaneidad (organicidad)	Capacidad de excitabilidad: (capacidad de reproducir las sensaciones).
3. Autocontrol	Capacidad de inhibir
4. Sensibilidad	Sensibilidad propioceptiva y sensibilidad exteroceptiva
5. Creatividad	Percepción sensible a lo nuevo
6. Disposición (inteligencia) kinestésica	La capacidad de pensar en imágenes (imitar lo observado), la capacidad de manejar el tiempo, la capacidad de manejar el espacio, capacidad de manejo de la acción
7. Disposición (inteligencia intrapersonal)	Capacidad de observación interna, capacidad de autodescubrimiento
8. Disposición (inteligencia interpersonal)	Capacidad de observación externa, capacidad de trabajo en grupo, capacidad de contacto
9. Estado alerta	Presencia escénica

A partir de estas condiciones y capacidades, definimos entonces las características, condiciones y estructura de interrelación de la organización básica del sistema cuerpo-mente del individuo humano, como base o punto de partida del proceso de

¹⁰⁸ La capacidad de pensar en imágenes; la capacidad de habitar la contradicción, es decir, la flexibilidad; la capacidad de compromiso, de entrega, de constancia; la valentía, pues se tiene que enfrentar con miedos, inhibiciones y resistencias; la capacidad de escuchar y la concentración en el afuera; curiosidad y capacidad de observación; un buen nivel cultural (esto es algo que se puede adquirir, que no es innato); observación minuciosa del ambiente y de la gente y la capacidad de imitar lo observado; capacidad de excitación de sus reflejos, es decir, la capacidad de reproducir las sensaciones tanto en el movimiento como en la palabra (trabajo externo) (Caballero; Mesalles; Pastor *et. al*, 2002: 153-67).

modelación o codificación en el sistema de totalidad/unidad del cuerpo-mente del actor (creativo, expresivo y eficaz).

3.7. Características y condiciones de organización y estructura de la interrelación (bios) del sistema cuerpo-mente cotidiano en el sistema complejo de totalidad/unidad cuerpo-mente del actor

Abordaremos algunas de las características y condiciones de la organización y estructura de interrelación (bios) del sistema cuerpo-mente del individuo, básicas en el proceso de **modelación-transformación** del sistema cuerpo-mente cotidiano, en el sistema complejo de totalidad/unidad cuerpo-mente del actor.

Sobre sus características

La organización básica –bios– del sistema cuerpo-mente del individuo humano, es la parte menos variable del sistema; y su estructura de interrelación, referida a los modos de interrelación entre las partes del sistema, es la parte más variable. La estructura comprende los mecanismos de interacción tanto entre las partes del sistema (subsistemas cuerpo-mente) como de los mecanismos de interacción con el entorno y sus procesos de adaptación y cambio, producto de las interacciones.

Sobre sus niveles

La organización básica y la estructura de interrelación comprenden los niveles físico, fisiológico, psíquico y social del sistema cuerpo-mente del individuo humano, y sus mecanismos de interacción. Niveles que existen de forma interrelacionada y nunca aislados entre sí, pues cada uno de ellos influye o determina los otros.

Sobre sus condiciones

Las condiciones y funciones de la organización y estructura de interrelación (bios) del sistema cuerpo-mente del individuo, fundamentales en el sistema de totalidad/unidad cuerpo-mente del actor, tienen relación directa con los niveles y mecanismos de interacción antes mencionados.

En el siguiente cuadro presentamos la organización y estructura de interrelación – bios– del sistema cuerpo-mente del individuo humano determinante en el sistema complejo de totalidad/unidad cuerpo-mente del actor, de acuerdo con sus niveles, condiciones y funciones:

Niveles	Condiciones, características y funciones
Físico Anatomía Arquitectura del sistema cuerpo-mente	<p>La mente, el cerebro, el cuerpo</p> <p>La mente: conciencia.</p> <p>El cerebro como sistema complejo interconectado: cerebro cognitivo y razonamiento lógico, cerebro emocional y cuerpo-movimiento.</p> <p>El cuerpo: su anatomía. Estructuras motoras, estructura nerviosa, estructura orgánica</p>
Fisiológico: modo de funcionamiento del sistema cuerpo-mente	<p>La flexibilidad y la plasticidad, que corresponden a la capacidad de adaptación; la disposición kinestésica; la sensibilidad, que corresponde a la sensibilidad exteroceptiva y la sensibilidad propioceptiva; la creatividad, que se corresponde con la capacidad de percibir lo nuevo; la capacidad de alerta, que corresponde a un tipo particular de percepción –inteligencia-creatividad–</p>
Psíquico y social	<p>Disposición intrapersonal e interpersonal (en esta disposición están presentes de manera especial las capacidades de adaptación y la sensibilidades exteroceptiva y propioceptiva</p>
Mecanismos de interacción	<p>En cuanto a los mecanismos de interacción entre los subsistemas cuerpo-mente y de este con el entorno, abordaremos las condiciones relacionadas con la «espontaneidad» y el «autocontrol», las cuales corresponden con las capacidades de inhibición y de excitabilidad nerviosa. Estas forman en conjunto uno de los mecanismos más importantes de su funcionamiento interrelacionado.</p>

3.7.1. Nivel fisiológico: modo de funcionamiento del sistema cuerpo-mente

En este nivel abordamos las siguientes condiciones básicas de funcionamiento del sistema cuerpo-mente:

La flexibilidad y la plasticidad, que corresponden a la capacidad de adaptación. Entre las condiciones de adaptación consideramos de manera especial la capacidad de adaptación tónica y la plasticidad (adaptación, transformación) del cerebro. Y en relación directa con estas dos condiciones, abordaremos la sensibilidad exteroceptiva y la sensibilidad propioceptiva, las cuales están a su vez relacionadas con la disposición (inteligencia) kinestésica.

En esta consideramos las capacidades de pensar en imágenes (imitar lo observado, reflejos de excitabilidad), de manejar el tiempo, manejar el espacio y manejar la acción. Todas estas condiciones están relacionadas con las disposiciones (inteligencias) intrapersonal e interpersonal, del nivel psíquico y social, por lo cual serán abordadas en el ítem relacionado con el nivel psíquico y social.

Abordaremos además, en este nivel, la creatividad y el «estado de alerta», relacionados con la capacidad de percibir lo nuevo, es decir, una percepción especial-particular, relacionada con un «estado de alerta» o de «inteligencia» y que se manifiesta entre otros en la denominada «presencia escénica» del actor. Un estado de funcionamiento que podemos relacionar con el estado de totalidad (orden implicado) de Bohm; de coherencia o fluidez, en términos de la neuropsicología.

3.7.1.1. Capacidad de adaptación: flexibilidad y plasticidad

En el funcionamiento del sistema cuerpo-mente, en tanto sistema vivo, es decir, constantemente abierto y productor de sí (autopoiético), los procesos de adaptación y de cambio constituyen su base dinámica.

El dinamismo se manifiesta en la «capacidad de adaptación» del individuo humano. Esta capacidad es un factor clave de existencia de los sistemas vivos, así como de los procesos de aprendizaje.

El desarrollo de los sistemas de control (desde la ingeniería) y la posibilidad de considerar al ser humano (en su totalidad física, fisiológica, psíquica, emocional) como uno de los sistemas más complejos de «control adaptativo con

aprendizaje»¹⁰⁹, son dos factores que determinan el interés creciente por el tema de la adaptación. No solo desde la ciencia sino también desde disciplinas como la sociología, la antropología, la psicología y la pedagogía. Interés que incide de manera directa en disciplinas que tienen al cuerpo y el movimiento como objeto de estudio: deporte, danza, mimo, actuación, etc.

En el siglo xx los avances técnicos, especialmente a partir de los años cincuenta con el desarrollo en la ingeniería de los sistemas de control de ciclo múltiple¹¹⁰, la introducción de los ordenadores –con sus sistemas de control cada vez más complejos–, y en general todos los cambios en las relaciones del hombre con su medio ambiente, hacen que el concepto general de adaptación, entendido como la capacidad que tienen los seres vivos de acostumbrarse a las condiciones

¹⁰⁹ El doctor José Antonio García, en su estudio sobre la teoría del control, aplicada a la psicología, aborda los conceptos de control desde la ingeniería y sus aplicaciones en otras áreas del conocimiento humano: «[En] los sistemas avanzados el sistema de control se incluye como una parte del propio sistema y se dice entonces que es un sistema con control adaptativo. La adaptación es la capacidad del sistema para modificar su propia operación, para alcanzar su mejor forma de comportarse.

»Las funciones que implica un sistema adaptativo son las siguientes:

»1. Obtener información constante acerca del estado actual del sistema. 2. Comparar el rendimiento actual con el deseado u óptimo y en su caso decidir si es preciso cambiar el comportamiento del sistema. 3. Cambiar el comportamiento del sistema para alcanzar el comportamiento óptimo.

»Estos tres principios de identificación, decisión y modificación son inherentes a cualquier sistema adaptativo.

»Los sistemas de control adaptativos han tenido un desarrollo importante y así se han desarrollado sistemas adaptativos con optimización dinámica que pretenden alcanzar el objetivo con el mínimo coste. Y los sistemas de control con aprendizaje que pueden desarrollar representaciones del modelo matemático del sistema que controlan y pueden modificar su propia operación para sacar ventaja de este nuevo conocimiento.

»El hombre es un sistema de control adaptativo con aprendizaje y como tal ha sido considerado en el campo de la psicología, bien de forma explícita o bien de forma implícita...» (García Higuera, 1993).

¹¹⁰ «Existen dos tipos de sistemas de control, los proactivos y los reactivos o de retroalimentación (*feedforward* y *feedback*). En los primeros se dan órdenes al sistema para alcanzar el objetivo, ejemplo de ello es los modelos en las máquinas de cortar, el sistema sigue el patrón que se le pone o a través del modelo que se le da. En los segundos la información sobre la marcha del proceso se utiliza para corregir la operación del sistema, es el caso de los termostatos de calefacción.

»Los sistemas de control tienen una larga historia que se remonta hasta los acueductos romanos; pero en general eran sistemas de un solo ciclo, es decir, se tomaba la información y se corregía el comportamiento del sistema en un solo punto. A partir de 1950 se introducen los sistemas de ciclo múltiple en los que la retroalimentación se inicia en varios puntos. La introducción de los ordenadores lleva a un nuevo nivel de sofisticación los sistemas de control» (*ibíd.*).

del medio ambiente, deje de ser solo un concepto biológico y médico para constituirse en tema de interés de sociólogos, ingenieros, pedagogos, psicólogos, etc.

La capacidad de adaptación es un factor clave en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ser humano, bien que impliquen procesos de adiestramiento, reeducación o entrenamiento propiamente dicho.

En el caso del deporte, por ejemplo, el concepto de capacidad de adaptación del cuerpo es el fundamento del entrenamiento deportivo contemporáneo, determinante en la teoría y metodología del entrenamiento deportivo, entendido como proceso y como resultado: designa el proceso durante el cual el organismo se adapta a factores de los medios internos y externos, y designa el resultado del proceso de adaptación (Platonov, 1991: 11-12).

El entrenamiento o *training*, como concepto substancialmente técnico, ha tenido en el deporte un amplio desarrollo, sobre todo por las exigencias de las *performances* deportivas de alto nivel, que desde mediados de los años sesenta se han multiplicado, con aumento de los récords y el énfasis en la competencia.

En el deporte el entrenamiento es la preparación sistemática del individuo, contemplando sus leyes de adaptación con miras a obtener un alto rendimiento. Esto implica que en la progresión del entrenamiento se deben considerar las condiciones fisiológicas particulares de cada deportista (Hegedüs, 1977: 59).

El propósito del entrenamiento deportivo es muy claro: mejorar el rendimiento competitivo del deportista, propósito que en nada tiene que ver con el entrenamiento del actor. Pero, a pesar de las obvias diferencias que existen entre el entrenamiento del deportista y del actor, podemos encontrar que existen elementos comunes a ambos, relacionados con el funcionamiento del cuerpo-mente del individuo humano, en particular con las leyes de adaptación.

Términos como calentamiento, ejercicio (entendido como la unidad elemental del proceso de entrenamiento), resistencia, elasticidad, flexibilidad, estiramiento, adaptación, coordinación, etc., son parte del lenguaje común del entrenamiento en las disciplinas que vinculan el cuerpo y el movimiento.

En el caso particular del teatro, tanto en la praxis como en la teoría de los principales maestros del teatro del siglo xx, podemos rastrear este concepto como un fundamento importante del entrenamiento del actor. Si bien no encontramos en sus teorizaciones una mención directa del término, salvo en el caso de Barba, podemos encontrar que sus métodos y ejercicios se apoyan en esta capacidad de adaptación y cambio del ser humano, condición fundamental en los procesos de aprendizaje.

En las denominadas técnicas de inculturación y de aculturación, que propone Eugenio Barba para explicar los dos caminos que tiene el actor en su proceso de aprendizaje –reelaboración de la espontaneidad–, está implícito el proceso de adaptación¹¹¹.

Adaptación que, en el caso del actor, es un proceso consciente y sistemático para la incorporación de una técnica extracotidiana de comportamiento y uso de su cuerpo-mente en las condiciones de la escena.

En ambas vías –inculturación, aculturación– se da un proceso de adaptación (incorporación) de un *otro* cuerpo-mente extracotidiano, diferente al cuerpo-mente cotidiano. En el caso de la vía de aculturación¹¹², se parte de la codificación-estilización del comportamiento *natural*. Con el entrenamiento el actor se «impone» un nuevo modelo de comportamiento, un comportamiento escénico extracotidiano, «estilizado».

¹¹¹ Barba parte del concepto empleado por los antropólogos de «inculturación», que implica necesariamente un proceso de adaptación: «Los antropólogos llaman “inculturación” a este proceso de pasiva impregnación sensorio-motriz de comportamientos cotidianos, propios de una cultura. La adaptación orgánica de un niño a las conductas y normas de vida de su cultura, el condicionamiento a una “naturaleza” permite una transformación gradual y orgánica que también es crecimiento» (Barba, 1997: 239).

¹¹² «La primera vía para “reelaborar la espontaneidad” procede desde la simplificación hacia la creación de una complejidad diversa y artificial. Es el camino de las tradiciones artísticas “codificadas”: los teatros clásicos de Asia, el ballet, la pantomima, el mimo y, para la voz, la tradición del “*bel canto*”. Entre las amplísimas posibilidades de acción de los seres humanos, algunos aspectos del comportamiento cotidiano “natural” son aislados, reelaborados, rediseñados y potenciados hasta hacerlos frecuentemente irreconocibles (a tal punto que a menudo se habla de estilización y “no realismo”)» (Barba, 2000c).

En la denominada técnica de inculturación¹¹³, se parte del comportamiento *natural*, absorbido por el actor desde su nacimiento dentro de la cultura y el medio social en los cuales ha crecido. Este comportamiento natural («primera naturaleza») es el resultado de un proceso de adaptación cultural que se inicia en la niñez. Con el entrenamiento el actor modela –modifica– su comportamiento *natural* y cotidiano en un comportamiento escénico extracotidiano, con evidencias y subtextos sociales. Las variaciones de esta técnica son denominadas por Barba como transculturales, lo que da las diferencias entre los actores de diferentes contextos geográficos (Barba, 1997: 238).

Es vital poder llegar a una presencia que, respetando los principios transculturales que se encuentran en toda técnica de aculturación, permita la construcción de una técnica personal, de una **presencia con codificación personal**. Es tarea del entrenamiento: dejar de lado la psicología y la preocupación por dar vida a un personaje, para concentrarse en la construcción de una presencia con codificación personal, en la aculturación hacia un comportamiento pre-expresivo. El aprendizaje puede recorrer el camino de la inculturación o de la aculturación. Para ambos el objetivo es la totalidad, el encuentro y la integración con el otro polo complementario que al comienzo no estaba incluido: quien comienza con un «sí mágico» o con cualquier otro procedimiento mental debe materializarlo en una **presencia** sensorialmente perceptible para el espectador. Y quien ha adquirido un comportamiento aculturado debe integrar su universo mental-emotivo. Un camino no es mejor que otro (*ibíd.*: 240-41).

¹¹³ «El otro camino para “reelaborar la espontaneidad” no selecciona sino que utiliza como base el entero abanico del comportamiento cotidiano “natural”. El procedimiento consiste en crear condiciones que modifican las reacciones inculturadas en comportamiento escénico, o en acciones orgánicas y eficaces para los sentidos del espectador. Los actores que, recorriendo este camino, asumen la tarea de dar vida a los múltiples y diversos personajes de las historias representadas, están obligados a conocer los “secretos del oficio” o a inventárselos. Deben hallar el equivalente de aquella codificación evidente, formalizada y compartida, que es el punto de partida de la otra vía. Aquí está escondida, es personal e informal. Pero sin este saber informal, personal y por tanto escondido que guía el uso de la propia presencia escénica, los actores no podrán hacer visibles y creíbles sus intenciones interpretativas, sus creativas y personales visiones de los personajes que encarnan. Es importante que los personajes que representan sean muchos y diversos. La necesidad del actor de detallarlos uno por uno y distinguir uno del otro desarrollará la variedad y complejidad de su propia técnica personal (*ibíd.*).

3.7.1.2. Capacidad de adaptación tónica¹¹⁴

Contar con condiciones óptimas de adaptabilidad o flexibilidad del tono muscular es una condición necesaria para un uso eficaz (en los términos de la escena) del cuerpo-mente del actor.

La capacidad de adaptación tónica está en la base de los movimientos y acciones del actor, pues, como plantea Gerda Alexander (1979), en todas las actividades artísticas se trabaja sobre la capacidad de adaptación tónica.

En el caso de un actor, los gestos, actitudes, movimientos y voz del personaje son producto, en buena parte, de la transformación del propio tono del actor. Esto implica que el actor debe lograr una conciencia clara de cómo realizar una determinada acción, de tal manera que el nivel de tono se adapte de manera refleja al movimiento propio de la acción. Pero la adaptación o flexibilidad del tono muscular depende en buena parte de que el organismo esté libre de fijaciones o bloqueos musculares, y para ello es necesario un trabajo consciente sobre el cuerpo: «La acción sobre el tono se obtiene al principio dirigiendo la atención sobre determinadas partes del cuerpo, sobre su volumen, su espacio interior, sobre la piel, los tejidos, los órganos, el esqueleto y el espacio interior de los huesos» (*ibíd.*: 27).

La utilización y el control de la función tónica es el resultado de un aprendizaje que pone en juego las funciones cerebrales y neurovegetativas¹¹⁵ del individuo

¹¹⁴ «Los psicofisiólogos definen el tono como “la actividad de un músculo en reposo aparente”. Esta definición señala que el músculo está siempre en actividad, aun cuando ello no se traduzca ni en desplazamientos ni en gestos. En este caso no se trata de la actividad motriz, en el sentido acostumbrado de la palabra, sino una manifestación de la función tónica. Esta función tónica tiene la propiedad de regular la actividad permanente del músculo, que condiciona nuestra postura, y hace que la musculatura del cuerpo esté preparada para responder prontamente a las múltiples demandas de la vida. (...) Se necesita más energía para desplazar un cuerpo blando y relajado que uno tenso y tonificado. Los estados y cambios emocionales, así como la angustia o la alegría, las diversas formas de excitación, el agotamiento físico y psíquico y las depresiones, están en íntima relación con el tono. (...) También la conducta de los demás modifica la tonicidad. (...) La flexibilidad del tono permite pasar por toda la escala de sentimientos humanos y volver al tono habitual» (Alexander, Gerda; 1979: 25-26).

¹¹⁵ «El tono muscular es regulado en gran parte por los sistemas involuntarios, por ello para lograr el tono muscular adecuado a todas las situaciones de la vida, es necesario desarrollar una sensibilidad superficial y profunda que pueda influir de modo consciente sobre estos sistemas y sobre el equilibrio neurovegetativo» (*ibíd.*: 26).

(Coste, 1979: 89). El tono muscular puede regularse y adaptarse por medio de un trabajo consciente sobre el cuerpo, para lo cual es necesario el desarrollo de la sensibilidad propioceptiva (sentido kinestésico, también llamado cinestésico), sentido que depende asimismo de la capacidad de observación interna del individuo, pues la observación consciente de los diferentes estados tónicos es clave a la hora de adaptar la tonicidad a la actividad concreta. Y como el sistema cuerpo-mente es una unidad interrelacionada, las acciones sobre el tono muscular tienen su correlato en otros niveles, como las emociones y la respiración¹¹⁶.

La capacidad de adaptación depende entonces del control del tono en sus diferentes esferas, como son el tono básico y el tono postural –relacionado tanto con la función tónica como con el mantenimiento de la postura–. Permite la canalización de la energía tónica para la realización de gestos o para prolongar una acción o posición del cuerpo y un tono de acción (*ibíd.*: 94).

La eutonía es un buen ejemplo de trabajo basado en la adaptación y flexibilidad tónica. Fue creada en 1957 por Gerda Alexander y su punto de partida fue la gimnasia rítmica de Jacques Dalcroze. Es un sistema de conocimiento del cuerpo que se basa en la percepción (variabilidad tónica adecuada a cada gesto y emoción).

Su propósito es lograr que cada individuo desarrolle **su propia individualidad en el movimiento**, descubriendo sus propias posibilidades de movimiento y expresión, y que al mismo tiempo le permita desarrollar sus capacidades artísticas y sociales mediante **una regulación y adaptación consciente del tono**, el cual está presente en todas las acciones y actividades humanas. Regulación que implica la eliminación de las fijaciones que pueden existir en las fibras musculares dentro de un músculo, y la reinserción o integración de estos músculos a la musculatura general, para lo cual es necesario desarrollar una sensibilidad superficial y profunda que pueda influir de modo consciente sobre estos sistemas y sobre el equilibrio neurovegetativo (Alexander, Gerda; 1979).

¹¹⁶ «Los estados de ánimo son acompañados de cambios en el tono muscular (la persona deprimida emocionalmente suele estar también deprimida físicamente: la depresión se asocia con la pérdida de tono de los músculos extensores y la cabeza y el cuello y el dorso hacia adelante)» (Drake, 1994: 66).

3.7.1.3. Capacidad de adaptación y remodelación del cerebro: plasticidad¹¹⁷

Contamos con una capacidad de adaptación y remodelación de nuestros cerebros¹¹⁸: cualquier actividad intelectual, motriz, sensorial, etc., exigente, puede estimular el crecimiento de las dendritas, y se suma a las conexiones neuronales del cerebro:

El cerebro es un ecosistema, en el cual las neuronas y redes participan en una ardorosa competencia por hacerse con los estímulos que se reciben. Las redes que consiguen procesar las nuevas experiencias o comportamientos acaban siendo miembros fuertes, permanentes de la vecindad neuronal, mientras que las que no se usan, apartadas del ir y venir de la información, se ajan y mueren. (...) Como el cerebro quiere mantener un estado interno constante (homeostasis) frente a un mundo cambiante, interpreta sin parar todos esos estímulos que le llegan como instrucciones para modificar los niveles de neurotransmisores y hormonas, el ritmo a que se producen los disparos eléctricos y la excitabilidad química de sus redes neuronales. (...) Saber cómo vemos, cómo oímos, tocamos, olemos, e incluso saboreamos el mundo, pueden decirnos mucho acerca de cómo funcionamos en él (*ibíd.*: 74 y 75).

Algunas de las condiciones y mecanismos de funcionamiento del cerebro, fundamentales en los procesos de adaptación y cambio, son la reiteración y las rutas neuronales comunes:

¹¹⁷ «El descubrimiento de la plasticidad cerebral implica que nuestras actividades y experiencias van modificando nuestro cerebro, capacidad que se debe a que este órgano evolucionó para enfrentar las novedades de la vida y sobrevivir. El conocimiento de que el cerebro es dinámico y maleable ha servido para diseñar terapias de rehabilitación asombrosas. También nos ha enseñado que hacer ejercicio físico y mental, salir de la rutina, aceptar desafíos interesantes, solucionar problemas y divertirnos creativamente tienen efectos positivos porque son formas de influir en nuestros mapas cerebrales. Podemos transformar nuestro cerebro para vivir mejor» (García Bergua, 2008).

¹¹⁸ «Los genes ponen límites al comportamiento humano, pero dentro de esos límites hay un espacio inmenso para la variación determinada por la experiencia, la elección personal e incluso el azar. Las neuronas compiten constantemente por hacer conexiones. Siempre tenemos la capacidad de remodelar nuestros cerebros» (Ratey, 2003: 75). «El cerebro está conformado por las percepciones que experimenta, así que quizás podamos conformarlo mejor siendo conscientes de lo que percibimos y de cómo lo percibimos. La manera en que la información entra al cerebro afecta a su estado final tanto como cualquier otra fase de cognición» (*ibíd.*: 73).

Reiteración¹¹⁹

La repetición, como mecanismo para la creación de nuevas conexiones neuronales y para el afianzamiento de las mismas en el aprendizaje de nuevas destrezas:

Las neuronas que se disparan juntas se conectan juntas quiere decir que cuanto más se repitan las mismas acciones y pensamientos –desde practicar el saque en tenis a memorizar la tabla de multiplicar-, más fomentaremos la formación de ciertas conexiones y más se fijan los circuitos neuronales de esa actividad en el cerebro. (...). «Los usas o los pierdes» es el corolario: si no se ejercitan los circuitos neuronales, las conexiones no serán adaptativas y lentamente se debilitarán, y puede que lleguen a perderse (Ratey, 2003: 45 y 46).

Aplicación en el entrenamiento. La función de la repetición (ejercicio, ensayo) en el entrenamiento es una labor en doble vía: por un lado funciona a nivel del afianzamiento de las nuevas destrezas corporales y vocales, las cuales tienen su correlato en el establecimiento de nuevas redes neuronales; por otro lado, la intervención consciente del actor en el proceso de aprendizaje de las nuevas destrezas, obliga a centrar la atención en el proceso de inhibición de los automatismos, y con ello al establecimiento del nuevo patrón de conexión neuronal.

Para la incorporación de un cuerpo-mente extracotidiano, el actor debe crear nuevas redes neuronales y cambiar el «cableado» –conexiones neuronales– correspondiente al uso cotidiano del cuerpo, es decir, a las acciones «espontáneas» en tanto automáticas. Este proceso implica una atención especial sobre los procesos de percepción (tipo estímulos) implicados en los procesos de aprendizaje del actor, y por otro, una atención sobre el tipo de información y de actividades necesarias para la eliminación de los automatismos y para la adquisición de las nuevas destrezas. Esto, debido a que la estructura del cerebro depende de la información que recibe, y la manera en que perciba esa información determinará su estado futuro (*ibíd.*). Es decir, que es tan importante el tipo de información como la

¹¹⁹ «La reiteración de un patrón intensifica las conexiones neuronales del cerebro, porque recluta neuronas vecinas para que echen una mano. La guía continua excita más rutas cerebrales, con lo cual la tarea mental se liga a la tarea física» (*ibíd.*: 367).

manera en que es percibida, lo cual depende de las funciones mismas de la percepción¹²⁰.

Además, es necesario tener en cuenta que en toda actividad nueva, en la cual se presenta un uso no habitual del alguna parte del cuerpo, el estímulo para un uso diferente al habitual es débil en comparación con el estímulo para el uso habitual de las otras partes del cuerpo que participan en la actividad¹²¹. Por ello, la reiteración y el trabajo consciente de inhibición de los automatismos, son la clave en la remodelación y adaptación del cerebro. Así como la continuidad, en tanto regularidad en el tiempo, de la realización de las actividades necesarias para la eliminación de los automatismos y para la adquisición de las nuevas destrezas, pues esta es la clave para la modificación (remodelación, adaptación) de la fisiología:

Existen en la actualidad pruebas considerables de la plasticidad en las sinapsis químicas. Estas sinapsis a menudo poseen una notable capacidad de modificación fisiológica a corto plazo (de pocas horas de duración) que aumenta o disminuye la eficacia de la sinapsis. Las variaciones a largo plazo (de días de duración) pueden dar lugar a ulteriores modificaciones fisiológicas que inducen alteraciones anatómicas, como es la poda de conexiones preexistentes e incluso el crecimiento de nuevas conexiones (Kandel y Schwartz, 2001: 35).

Redes neuronales comunes

«Muchas funciones cognoscitivas comparten rutas en la compleja maraña de conexiones neuronales del cerebro, por lo tanto, el desarrollo de una destreza puede influir profundamente en otra con la que parezca no tener relación. Como muestra

¹²⁰ «Estamos manipulando constantemente nuestras percepciones, haciendo que el mundo coincida con lo que esperamos percibir, y haciendo, por ende, que sea lo que percibimos que es. El cerebro puede ser moldeado por las experiencias tal y como los músculos responden a ejercicios determinados» (*ibíd.*: 75).

¹²¹ «El uso de una parte concreta en cualquier actividad está íntimamente ligado con el uso de otras partes del organismo, y la influencia ejercida por diversas partes entre sí cambia constantemente según el modo como se usen estas partes. Si una parte que participa de modo directo en una actividad se usa de manera comparativamente nueva y que resulta poco familiar, el estímulo de usar esta parte es débil en comparación con el estímulo de usar la vieja forma habitual las otras partes del organismo, que participan directamente en la actividad (Alexander, Matthias; 1985: 52).

el efecto Mozart, la música y el razonamiento espacial parecen estar ligados» (Ratey, 2003: 59).

Aplicación en el entrenamiento. En el desarrollo de una nueva destreza o afianzamiento de la misma, pueden intervenir muchas rutas de conexiones neuronales, por lo tanto su incorporación –aprendizaje– puede realizarse por medio de actividades que en principio no parecen tener relación con ella. Esta condición o característica de los procesos cognoscitivos del cerebro posibilita que, en el caso del entrenamiento del actor, podamos elegir las actividades o entrenamiento que más nos convengan o interesen, de acuerdo con la destreza o capacidad que buscamos desarrollar en el actor, pues lo fundamental no es la actividad en sí sino el propósito.

Finalmente, la condición de funcionamiento integrado¹²² del cerebro, con sus redes neuronales comunes, y el mecanismo de reiteración, son base fundamental de los procesos de reeducación o remodelación propios del aprendizaje. En el caso del actor, **reeducar-remodelar** los automatismos propios del comportamiento cotidiano implica el establecimiento de nuevas conexiones neuronales, para lo cual es necesario ejercitarse en actividades diferentes, que no resulten familiares, pero que tengan alguna similitud con la destreza o uso diferente del cuerpo que se desea incorporar¹²³. Estas actividades nuevas, si bien guardan alguna relación de similitud con el uso habitual, integran una lógica nueva.

¹²² «En la actualidad entendemos que todas las capacidades cognitivas son el resultado de la interacción de múltiples mecanismos de procesamiento distribuidos en muchas regiones diferentes del cerebro. Las regiones cerebrales específicas no se ocupan de facultades de la mente sino de operaciones elementales de procesamiento. La percepción, el movimiento, el lenguaje, el pensamiento y la memoria son posibles por la interconexión en serie y en paralelo de varias regiones del cerebro, cada una de las cuales posee funciones específicas. Incluso la tarea más simple requiere la coordinación de varias áreas cerebrales diferenciadas» (Kandel y Schwartz, 2001: 15). «Todas las funciones conductuales del cerebro –el procesamiento de la información sensitiva, la programación de las respuestas motoras y emocionales, la actividad vital de almacenar información (memoria)– son desempeñadas por conjuntos específicos de neuronas conectadas entre sí» (*ibíd.*: 25).

¹²³ «Para cambiar el cableado de una destreza debemos empeñarnos en alguna actividad que no nos sea familiar, que nos sea nueva pero que guarde relación con la destreza, porque el mero repetir la misma actividad solo mantiene conexiones ya establecidas. Cuanto más se practiquen habilidades superiores, como montar en bicicleta o la cognición, más automáticas se volverán. Recién establecidas, estas rutinas requieren tensar y forzar la mente (la formación de nuevas y diferentes sinapsis y conexiones y ensamblajes neuronales). Pero una vez la rutina se domina, el procesamiento mental es más sencillo. Las neuronas reclutadas inicialmente para el aprendizaje quedan libres para

En el mecanismo o medio utilizado en el entrenamiento del actor para modelar su sistema cuerpo-mente cotidiano en «otro» sistema cuerpo-mente: creativo, expresivo y eficaz –denominado por Barba como las técnicas extracotidianas–, está presente esta condición de similitud, de cierta familiaridad entre las actividades nuevas y las ya existentes (en su mayoría automáticas). Las técnicas extracotidianas, como plantea Barba, son procedimientos físicos que aparecen fundados sobre la realidad que se conoce, pero según una lógica que no es reconocible inmediatamente.

3.7.2. Nivel psíquico y social. Capacidades de observación interna y externa: sensibilidad propioceptiva (sentido kinestésico) y sensibilidad exteroceptiva

En el actor, las capacidades de observación interna y externa, que corresponden a dos funciones complementarias del ser humano, y las cuales traen aparejado el desarrollo de la «conciencia corporal», o conciencia de sí mismo, deben estar siempre en sincronía¹²⁴, es decir, deben estar constantemente presentes en su trabajo, aunque con diferentes grados de implicación. El actor en su trabajo debe establecer y mantener «contacto consigo mismo», «contacto con los otros» y «contacto con el público»: «En primer lugar, el actor debe sostener una relación profunda y secreta con sus más íntimas fuentes de significado, y aun cuando el actor que interpreta por ejemplo a Hamlet esté escuchando la reacción que provoca el mito en las más recónditas áreas de su psique, también ha de mantener el contacto con los demás actores» (Brook, 1994: 43).

otras asignaciones. Esta es la naturaleza fundamental del aprendizaje del cerebro» (Ratey, 2003: 54).

¹²⁴ «Un estado manifiestamente exteroceptivo excluye de la conciencia una información cenestésica crucial; un estado totalmente introspectivo no logra mantener el sentimiento corporal en contacto con el mundo. Ambos estados nos resultan incómodos. Ambos tienen solución. Sencillamente haz lo siguiente. Cuando te des cuenta de que has perdido la mitad de tu experiencia al perder la conciencia, bien de ti mismo o bien del mundo, límitate a prestar atención a la otra mitad. Verás que no disminuye tu conciencia del uno porque hayas aceptado el otro. Al contrario, una y otra vez, los alumnos comentan que ven y oyen con mayor claridad cuando sus cuerpos están despiertos, o que sus percepciones cinestésicas aumentan cuando se abren al espacio y al tiempo (Conable, 1992: 31).

Para cumplir con la tarea de establecer «contacto consigo mismo» el actor debe desarrollar la capacidad de observación interna o «función de interiorización» –sensibilidad propioceptiva–. La función de interiorización o facultad de introspección corresponde al nivel del sistema neurológico cuerpo-mente del individuo humano, con el desarrollo de los lóbulos frontales:

... como los seres humanos tienen los lóbulos frontales mayores y más desarrollados que el resto de los animales, se los considera «el órgano de la civilización» o la «sede de la inteligencia abstracta». Los lóbulos frontales son importantes también para la introspección, una de las facultades primarias que nos diferencian de los monos. La introspección es la manera que tenemos de saber que somos quienes somos y qué destrezas y debilidades concretas tenemos. (...) La introspección depende de la memoria de trabajo, gracias a la cual sabemos de repente qué sentimos y hemos sentido, y pensado y hecho. Guardar todo eso en la cabeza es lo que nos permite ensayar y planear (Ratey, 2003: 379).

Para cumplir con la tarea de establecer «contacto con los otros-actores»¹²⁵, el actor debe desarrollar la capacidad de observación externa, función de contacto¹²⁶ –sensibilidad exteroceptiva–. La función de contacto, o capacidad de interacción, corresponde al nivel del sistema neurológico de manera especial –no única– con el cerebelo (el cerebro social: relaciones entre el cerebelo y la conducta social):

Coordinar las asociaciones y la atención es esencial para entablar una relación con otro ser humano. Comunicarse, conversar, interaccionar socialmente con gracia, dependen de que se pueda prestar atención a otra persona y a los propios estados internos, y pasar finalmente de lo uno a lo otro. (...) Los autistas

¹²⁵ «Si [el actor] se limita a ser el disciplinado compañero actor, parcialmente desconectado cuando no le toca hablar, no podrá ser fiel a su principal obligación, que es mantener el equilibrio entre su comportamiento externo y sus impulsos más íntimos. Casi siempre descuida algo, excepto en los momentos de gracia, cuando no hay tensión ni subdivisiones, cuando el conjunto que actúa es puro y sin fisuras» (Brook, 1994: 44).

¹²⁶ «Mientras con el tacto permanecemos en la periferia de la piel, con el contacto traspasamos conscientemente el límite visible de nuestro cuerpo. Por medio del contacto incluimos en nuestra conciencia el campo magnético perceptible y eléctricamente medible que existe en el espacio que nos rodea. Es así como podemos tener contacto real con los seres humanos, los animales, las plantas y los objetos a través de su “frontera” exterior, aun cuando no los toquemos directamente» (Alexander, Gerda; 1979: 30).

y quienes tienen lesionado el cerebelo tardan más en captar en el entorno nuevos estímulos y en reaccionar a ellos; por ello, está claro que les cuesta más las interacciones sociales, que se caracterizan por el intercambio constante de estímulos. Como poner los pies donde queremos sin tener que pensar en ello, nuestra capacidad de prestar atención a lo que queremos está coordinada por el cerebelo (*ibíd.*: 375).

Para cumplir la tarea de contacto con el público, la cual implica que su radio de contacto es muchísimo más amplio que el interpersonal, pues debe establecer contacto con un grupo mayor –los espectadores–, de una manera que en la mayoría de los casos no es directa, el actor requiere de una «presencia escénica eficaz» en tanto dilatada –ampliada–, para lograr este contacto. «Presencia escénica eficaz», que dependerá en gran medida de un particular «estado de alerta», es decir, de un estado de percepción y atención ampliado en el orden de la totalidad (orden implicado) y ya no solo en el orden de la unidad (orden explicado) del sistema cuerpo-mente.

Los dos actores que actúan deben ser personajes y cuentistas al mismo tiempo. Cuentistas múltiples, de múltiples cabezas, porque a la vez que interpretan una relación íntima entre ellos, están hablando directamente a los espectadores. (...) Así pues, uno se ve constantemente obligado a luchar por descubrir y mantener esta triple relación: con uno mismo, con el otro y con el público (Brook, 1994: 45 y 46).

Las dos capacidades (facultades de interiorización y de contacto; o sensibilidades exteroceptiva y propioceptiva) están en la base de la disponibilidad (inteligencia) kinestésica¹²⁷, pues esta, en tanto es una capacidad que el actor debe desarrollar, implica no solo el trabajo sobre la sensibilidad propioceptiva, como la base de la disposición kinestésica, sino también sobre la sensibilidad exteroceptiva,

¹²⁷ La kinestesia o cinestesia: «Es uno de los sistemas de información del propio cuerpo, informando sobre la posición del cuerpo en el espacio: posturas, movimiento, equilibrio, orientación. Se considera al sentido kinestésico independiente de las aferencias visuales, aunque en la práctica esté coordinado con las informaciones exteroceptivas suministradas por los órganos de los sentidos. La sensibilidad kinestésica o propioceptiva está en relación con la sensibilidad profunda y visceral (interoceptiva), y estas tres formas de información (exteroceptiva, propioceptiva, interoceptiva) comienzan a realizar su función en el niño hacia la edad de cuatro meses» (Coste, 1979: 31).

pues ambas son complementarias en las relaciones del sistema cuerpo-mente con el entorno: «La kinestesia es el factor clave determinante en el establecimiento de la relación entre el cuerpo y el medio ambiente (principalmente para la exploración); permite, pues, la adaptación a una realidad espacio-temporal (orientación y ritmo)» (Coste, 1979: 31).

Sentir y percibir las cosas a través del cuerpo y la experimentación se corresponde con un sentido kinestésico ampliado, condición fundamental del trabajo del actor, pues este debe hacer la compleja unión entre conceptos mentales y sensaciones físicas. Esta condición está relacionada con su capacidad de pensar en imágenes¹²⁸ con todo el cuerpo, es decir su capacidad de «evocar percepciones subconscientes de la realidad física más profunda; lo que realmente sucede cuando adoptamos otro tipo de existencia» (Oida, 2002: 29).

3.7.2.1. Disposición (inteligencia) intrapersonal

La capacidad de observación interna o sensibilidad propioceptiva o función de interiorización, hace parte de las disposiciones (inteligencias) kinestésica e intrapersonal.

Desarrollar la capacidad de observación interna implica trabajar con lo que se ha denominado el sentido cinestésico (kinestesico) o sentido propioceptivo, que nos proporciona información sobre el flujo sensorial de las partes móviles del cuerpo, permitiéndonos controlar y ajustar su posición, los movimientos y el tono. Este sentido es indispensable para tener conciencia de sí mismo, para sentir el cuerpo como propiedad nuestra, para explorar por sí mismo las diferentes posibilidades de percepción y movimiento.

Capacidad que debe manifestarse en el desarrollo de la «sensibilidad propioceptiva» del actor, que exige un tipo de atención perceptiva centrada en el propio cuerpo y las informaciones sensoriales. Estas dos formas de atención o de

¹²⁸ «La gente de teatro acostumbra decir que un actor debe saber pensar con el cuerpo, que no solo la cabeza sino también los pies deben ser capaces de reflexionar, y que esta “reflexión” es **conocimiento en acción**» (Barba, 2000c:).

sensibilidad están en estrecha relación con la función de interiorización¹²⁹ necesaria para la toma de conciencia corporal:

Las sensaciones propioceptivas son informaciones procedentes de los músculos, tendones, ligamentos, etc., respecto del papel que están desempeñando en el mismo proceso del movimiento. Informaciones sobre el estado de tensión, la utilización de la energía, la relación con la gravedad, el equilibrio, la posición de las distintas partes del cuerpo, la coordinación, el ritmo, la precisión, la fluidez... (Vallejo, 2001: 37).

En el entrenamiento se debe buscar el desarrollo de la sensibilidad propioceptiva¹³⁰, que permite al actor estar en contacto permanente con todo su cuerpo en todo momento, y ser consciente del lugar y la posición que ocupa cada parte del cuerpo cuando realiza sus movimientos y acciones. Esto es a lo que Brook (1994) llama *sensibilidad del actor*. Del desarrollo de esta sensibilidad depende buena parte de las posibilidades expresivas del cuerpo del actor.

La integración de las informaciones sensoriales pasa por los dos tipos de receptores, implicados en lo que Gerda Alexander define como sensibilidad superficial y sensibilidad profunda. Por un lado, en la sensibilidad superficial están los receptores profundos de la piel sensible a las presiones, que permiten tener una conciencia global del cuerpo a partir de las sensaciones de peso del cuerpo que se transmiten por estos receptores; y, por otro lado, en la sensibilidad profunda intervienen, entre otros, los receptores localizados en las articulaciones y músculos, ampliando el campo de conciencia interior de todo el cuerpo. Por ejemplo, en la toma de conciencia global de una postura del cuerpo, la atención perceptiva ha de estar en los puntos de apoyo del cuerpo en el suelo, ahí el peso del cuerpo es el desencadenante de la percepción, pero si lo que se busca es la toma de conciencia

¹²⁹ «... designamos con el nombre de función de interiorización esta capacidad de cortar la atención puesta en el entorno para centrarla en las propias sensaciones corporales, con vistas a hacerlas pasar al nivel consciente» (Boulch, 2001: 117).

¹³⁰ Sobre sensibilidad superficial y profunda: «Para llegar al desarrollo de esta sensibilidad, se requiere de una capacidad de observación profunda, una presencia. Este estado de presencia se desarrolla en la “conciencia despierta”. La primera tarea es la de despertar la sensibilidad de la piel y de este modo recobrar la imagen del cuerpo. Solo entonces se puede desarrollar la conciencia del espacio corporal que abarca los músculos, los órganos y la estructura ósea» (Alexander, Gerda; 1979: 24).

del desplazamiento de una parte del cuerpo, la atención perceptiva ha de estar en los propioceptores articulares. Algunos creadores como Tadashi Suzuki¹³¹ ponen el énfasis del arte del actor en el desarrollo de una percepción propioceptiva global del cuerpo a partir los pies.

La función de interiorización, o sensibilidad propioceptiva, está en la base de la condición (capacidad) o disposición de «autoconocimiento» o «autodescubrimiento» (entendida como actitud y aptitud), reclamada en prácticamente todas las tradiciones teatrales como una condición del ser actor. Esta condición, que es expresión de la disposición (inteligencia) intrapersonal, nos pone en alerta sobre una condición esencial de la percepción y la conciencia, que está en la base de toda experiencia humana: el sujeto es el único testigo de su propia experiencia subjetiva, por tanto es él el llamado a descubrir cómo oye, ve, piensa y siente. Y en el caso del actor, implica una observación consciente de la manera como experimenta el mundo.

En el lenguaje común de los pedagogos y creadores, el autoconocimiento está relacionado con la disposición que debe tener el actor para habitar la contradicción, es decir, la flexibilidad para los cambios internos, para abandonar los estereotipos y hábitos. Para otros está relacionado con la valentía que debe tener el actor para enfrentarse a los miedos, las inhibiciones y las resistencias. Y para otros tiene que ver con el compromiso, la entrega y la constancia que debe tener el actor para asumir el trabajo de reforma de sí mismo.

En todos los casos, el autodescubrimiento implica una disposición personal y consciente del sujeto para iniciar un trabajo de reconocimiento, redescubrimiento y reeducación de sí mismo. Esta «disposición personal» va en estrecha relación con

¹³¹ «... El modo en que se usan los pies es fundamental en la representación escénica. Los movimientos de los pies del actor crean el entorno expresivo. La verdadera esencia del arte radica en establecer y profundizar las relaciones de los pies con la escena, para lograr que los pies desarrollen una expresividad cautivadora. De hecho, este tipo de arte en movimiento está presente en toda representación teatral. (...) El teatro moderno no hace nada para potenciar la expresividad de los pies, y estos no tienen una utilidad diferente a la de la vida cotidiana. El actor adquiere su presencia a partir de la sensación del contacto con la escena, por el modo en que su cuerpo establece contacto con el suelo. Los diversos placeres que el actor siente cuando entra en contacto con el suelo –y el desarrollo de la riqueza y la diversidad de sus respuestas corporales cuando está en contacto con el cuerpo– constituye el primer estadio de su formación como actor. La percepción que el actor tiene de su dimensión física viene de los pies» (Suzuki, 2002: 218-19).

la condición de «creador» del actor, disposición que se traduce en la «actitud» que debe asumir al convertirse en un «explorador consciente de sí mismo». Actitud que se vuelve indispensable para desarrollar la «sensibilidad actoral», es decir, un tipo especial y sutil de conciencia de sí mismo. Conciencia que implica un estado «otro» de percepción, de funcionamiento fisiológico, mental y emocional, diferente al cotidiano.

3.7.2.2. Disposición (inteligencia) interpersonal

La capacidad de observación externa o sensibilidad exteroceptiva o función de contacto, hace parte de la disposición (inteligencia) interpersonal. Capacidad que debe manifestarse en el desarrollo de la «sensibilidad exteroceptiva» del actor, la cual implica un tipo de atención perceptiva centrada en el entorno y las informaciones y sensaciones¹³² exteroceptivas.

La inteligencia interpersonal, el carácter social del ser individuo humano, tiene una base –por lo menos parcialmente– biológica, en el denominado «cerebro social»¹³³, que es en parte el responsable de nuestra conducta social.

En la relación, interacción, entre los seres humanos (Ratey, 2003) se requiere: **atención** (capacidad de prestar la debida atención, capacidad de compartir la atención, capacidad de coordinar las señales que entran y salen); **percepción** (es la puerta de entrada de toda experiencia, una deficiencia perceptiva

¹³² «Las sensaciones exteroceptivas son las procedentes del exterior, donde se desarrolla el movimiento, sobre los objetos que recae la acción y la relación que se establece con ellos. Asociadas y relacionadas con el movimiento, podemos descubrir las sensaciones de peso, consistencia, resistencia, etc., en todos sus contrastes y matices: liviandad, inercia, abandono, suavidad, blandura, densidad. Se producen también las sensaciones espaciales de amplitud o volumen; posiciones; trayectorias; las orientaciones arriba-abajo, adelante-atrás, izquierda-derecha la simetría y asimetría; y también las sensaciones rítmicas: el balanceo, el acento, la pausa, la lentitud, la melodía» (Vallejo, 2001: 37).

¹³³ «Los neurólogos y los neurocientíficos han demostrado que las lesiones de la corteza pueden afectar a la empatía, que los problemas del cerebelo pueden causar autismo y su ineptitud social, y que el déficit del hemisferio derecho puede hacer que cueste entender el cuadro global de la vida. Juntas, todas esas partes constituyen el cerebro social (...). La existencia de un cerebro social indica que nuestras habilidades sociales tienen un fundamento parcialmente biológico (...), comprende una combinación de estructuras y sistemas diferentes que colaboran armónicamente. Distintas regiones de todo el cerebro contribuyen a esa facultad social, desde las aéreas “inferiores” de la parte posterior del cerebro hasta las superiores de su parte frontal. En la base del cerebro está el cerebelo» (Ratey, 2003: 364-368).

puede afectar el desarrollo cognoscitivo, emocional y social); **memoria** (es una de las funciones cognoscitivas más complejas y más sensibles al daño cerebral); **emociones**, para interpretar las intenciones y sentimientos de otros, y **habilidades motrices y lingüísticas**, para reaccionar de manera socialmente apropiada. Y estas funciones están reguladas, en buena parte, por el cerebelo, el cual no solo tiene la función del control y equilibrio motrices sino de regular las asociaciones y los estados de atención. Un déficit o anomalía del cerebelo afecta la capacidad social, lo cual se manifiesta en incapacidad de prestar la debida atención, compartir la atención y coordinar las muchas señales que entran y salen a la vez.

En el caso del actor, es evidente la necesidad de contar con una adecuada «capacidad social» –interrelación–, pues su trabajo, muchísimo más que en la vida cotidiana social, requiere de una alta capacidad de atención y coordinación para establecer las conexiones y contactos permanentes y efectivos consigo mismo, con los otros actores y con el público, así como para establecer los vínculos con todos los lenguajes presentes en la escena.

Si bien, como plantea Ratey, el déficit del cerebelo se manifiesta en la característica «incapacidad social» del autista, se pueden encontrar formas de «incapacidad social» más suaves, como la torpeza, la timidez y la falta de modales. Formas de comportamiento que pueden ser debidas a «anomalías» menos evidentes del cerebelo. Pero lo interesante es que puede «educarse», transformarse el «cerebro social», lográndose una mejoría en el comportamiento social –en el caso de la «incapacidad social leve»–, o, para el caso del actor, la necesaria ampliación de su «capacidad social»:

Los individuos con cerebros sociales defectuosos pueden mejorar su comportamiento viendo algo hecho de manera apropiada, oyendo, recorriendo, ejecutándolo en diversas situaciones. Pueden deconstruir el proceso – descomponerlo en piezas pequeñas y recomponerlos de nuevo– (...) Cuantos más métodos se empleen para mejora la destreza social, tanto mejor. La lección es que la práctica puede llevar a la perfección (Ratey, 2003: 367 y 368).

Y, bueno, qué otra disciplina artística más que el teatro centra su trabajo en la deconstrucción, reflexión, ensayo, reconstrucción, no solo del movimiento sino de

las acciones y situaciones humanas y sociales. De allí uno de sus potenciales educativos más valiosos: aportar al desarrollo del «cerebro social», al desarrollo de la capacidad de interrelación y conexión entre los seres humanos:

«Ningún hombre es una isla». Sin embargo, muchas personas se aíslan porque no son capaces de comportarse apropiadamente en situaciones sociales. La cognición social es la facultad de sentir afecto por un amigo, de comprender y establecer lazos de empatía con otra persona y de comunicar las propias necesidades de manera eficaz. Nuestra mayor virtud humana es nuestra conexión con otros seres humanos, y la actividad social es básica para nuestra salud y felicidad. Nuestros cerebros están reprogramados para buscar a otros seres humanos desde el momento del nacimiento; una interacción social continua con los padres y con los semejantes es esencial para el desarrollo a lo largo de la vida. Todas las diferentes partes del cerebro de que hemos hablado intervienen cuando interaccionamos: necesitamos atención, percepción y memoria para reconocer a otra persona y recordar lo que sabemos de ella, el trato que hemos tenido con ella. Necesitamos emociones para interpretar los sentimientos y las intenciones de otros. Necesitamos habilidades motrices y lingüísticas para reaccionar de maneras socialmente apropiadas (John Donne, citado por Ratey, 2003: 365).

3.7.3. Mecanismos de interacción. Capacidades de inhibición y de excitabilidad nerviosa.

En cuanto a los mecanismos de interacción entre los subsistemas cuerpo-mente y de este con el entorno, abordaremos las condiciones relacionadas con el «autocontrol» y con la «espontaneidad», que se corresponden con las capacidades de inhibición y de excitabilidad nerviosa, las cuales forman en conjunto uno de los mecanismos de su funcionamiento interrelacionado.

3.7.3.1. Capacidad de inhibición¹³⁴ y autocontrol

¹³⁴ «La inhibición es la función central de un sistema nervioso que, cuando funciona bien, es capaz de eliminar los conflictos de mala adaptación sin suprimir la espontaneidad» (Fram Jones, citado por Gelb, 1987: 62).

Si, como plantea Barba, las diferentes codificaciones del arte del actor son, sobre todo, métodos para evitar los automatismos¹³⁵ de la vida cotidiana creando equivalencias, entonces, en la capacidad de inhibir encontramos una base fundamental para alcanzar la ruptura de los automatismos en el uso del cuerpo, sin la cual no hay expresión. En este sentido, desinhibir, como quitar bloqueos para lograr una expresión más rica y personal, parte de aprovechar la capacidad de inhibir –bloquear las acciones y el comportamiento automático– y liberar al cuerpo y la mente de los hábitos y el uso no razonado.

En la base del funcionamiento del cerebro está su capacidad inhibitoria, la cual está relacionada con el desarrollo de la corteza prefrontal, situada detrás de la frente (lóbulos frontales del cerebro, considerados cruciales para la toma de decisiones). Área que también es el conducto por donde entra la información emocional procedente del sistema límbico a la corteza frontal, y es entonces cuando nos volvemos conscientes de lo que sentimos (Ratey, 2003: 357).

La gente no se da cuenta de que en realidad el cerebro es una máquina de inhibir. (...) «Una de las vías de aprendizaje básicas de los seres humanos y otros animales –dice– es el arte de la imitación. Los seres humanos estamos programados para imitar. Míreme (...) –y finge llevarse una taza de café a la boca–: ¿sabe que su cerebro al observarme ha realizado básicamente la misma acción? Somos imitadores natos. Es nuestra manera de aprender. Pero el cerebro tiene que ser capaz de inhibir actos inadecuados, incluida la imitación; es como funciona. (...) El cerebro funciona a todas horas y una de las tareas a la que se dedica es la de inhibirse de toda una serie de acciones. Se esfuerza por resistir el empeño de levantar la tasa de café como hace la persona que está al otro lado de la mesa, y pone el mismo empeño en no hacer una serie de cosas que podrían no beneficiarle. A medida que el cerebro se desarrolla (en los niños, pero también, como está constatando la ciencia, en los adolescentes), lo que que afina es, ni más ni menos que este mecanismo de inhibición. El

¹³⁵ «Los automatismos son el conjunto de actos reflejos, genéticos o adquiridos, cuya dirección escapa a la actividad consciente del individuo. El paso de una conducta **no diferenciada** de automatismos a un comportamiento adaptado, susceptible de un control postural y gestual es, pues, una de las funciones de la reeducación psicomotriz (Coste, 1979: 51).

desarrollo –dice Mazziota– es una inhibición progresiva (John Mazziota, citado por Strauch, 2003: 48-49).

En las principales teorías sobre el arte del actor, y en esa medida en las formas o medios de enseñanza-aprendizaje del mismo, se presentan la «espontaneidad» y «naturalidad», así como el «autocontrol» y el dominio de sus recursos expresivos, como cualidades que debe tener el actor, cualidades no excluyentes sino complementarias.

Hasta principios del siglo xx estas cualidades se presentaban como opuestas y excluyentes entre sí. Pero las discusiones sobre si el arte del actor es el arte de la mentira y del control, necesarios para poder producir y repetir las «mismas emociones y acciones» en cada representación, o si por el contrario el arte del actor debe ser el arte de la sinceridad, del desnudamiento de su propio ser, no tienen validez en tanto se niegan mutuamente¹³⁶. Estas constituyen los dos polos complementarios del trabajo del actor: por un lado la naturalidad, la espontaneidad y la sinceridad, y por el otro el artificio y el autocontrol.

El trabajo¹³⁷ del actor debe inscribirse en el espacio de intersección entre estos dos polos y no en uno de ellos: son cualidades del actor tanto el autocontrol como la espontaneidad, y en esa medida el entrenamiento del actor implica procesos mentales, intelectuales, físicos y emocionales.

¹³⁶ «vii.a) La segunda cualidad del actor es el autocontrol, del mismo modo que se autocontrolan las figuras de un cuadro (Goethe, Diderot), a fin de superar las distorsiones que provoca la situación de representación (Stanislavski), o para evitar que el espectador lo confunda con el personaje (Brecht). Este autocontrol es similar al del obrero fabril (Meyerhold)». «Corolario 1: La finalidad de la formación es conseguir que el actor descubra que la espontaneidad no es más que “un conjunto de reflejos condicionados y de automatismos” (Barba)». «Corolario 2: Los ejercicios de improvisación tienen por objetivo detectar las rutinas mentales del actor y sus inhibiciones». «Corolario 3: el entrenamiento actoral es básicamente intelectual». «vii.b) La sinceridad (Riccoboni) –o la espontaneidad (Schechner, Spolin)– es la principal cualidad del actor». «Debe trasladar a la esfera real de los sonidos y los gestos las pulsiones que, en nuestro psiquismo, separa lo real del sueño» (Grotowski). El actor solo tiene que ser “valiente y auténtico” (Mamet)». «Corolario 1: La finalidad de la formación es conseguir que el actor recobre y desarrolle la espontaneidad perdida». «Corolario 2: Los ejercicios de improvisación tienen por objetivo crear situaciones en las que el actor pueda manifestar sin cortapisas sus impulsos personales». «Corolario 3: el entrenamiento actoral es básicamente físico» (Melendres, 2002).

¹³⁷ «Actuar –mostrar– y vivir –identificarse con– son dos procesos antagónicos que confluyen en el trabajo del actor (Pavis, 1998: 242).

La espontaneidad está asociada a la «naturalidad»¹³⁸ con la que el actor debe realizar su trabajo escénico. La espontaneidad y la plasticidad son condiciones que conllevan una labor de eliminación de bloqueos, hábitos, resistencias presentes en un proceso de autoconocimiento. Proceso inherente a la labor pedagógica, pues el actor debe realizar, tanto en su entrenamiento actoral como en todo su proceso formativo, un trabajo personal de autodescubrimiento¹³⁹, pues sin una labor consciente, por parte de este, de reconocimiento de sus propias condiciones psicofísicas, de sus bloqueos y resistencias, es imposible lograr tanto el autocontrol como la recuperación de la «espontaneidad».

El actor debe adquirir ciertas habilidades y destrezas, y desarrollar unas capacidades especiales, por lo cual tiene que ser consciente, por ejemplo, de sus hábitos y fijaciones musculares, resultado de un uso¹⁴⁰, a menudo inadecuado, del cuerpo en la vida cotidiana.

La complejidad¹⁴¹ misma de las actividades necesarias para desarrollar las habilidades propias del actor, puede producir una amplificación de sus estereotipos y bloqueos corporales, y con ellos un deficiente desempeño escénico. El autocontrol en estos casos va aparejado con la búsqueda de una expresión personal consciente, pues es necesario para una eficaz labor escénica que el actor rompa con los movimientos y comportamientos regidos por mecanismos de control no

¹³⁸ «En manos de un verdadero artista todo parece natural, aunque su forma exterior sea tan artificial que no se halle equivalente en la naturaleza. Natural significa que en el momento en que ocurre algo no hay análisis ni comentario, sencillamente parece auténtico. Todos los estilos o convenciones son artificiales sin excepción. Todo estilo puede parecer falso. La tarea del actor consiste en hacer que cualquier estilo sea natural: me dan una palabra o un gesto y yo los hago “naturales” por el modo en que los asumo» (Brook, 1994: 88).

¹³⁹ Louis Jovet es quien lo dice y lo subraya: «Se trata de considerar el ejercicio del comediante como una *reforma de sí mismo*, una ampliación de sí mismo (...), por medio de una conquista del papel y del personaje, por medio de una *posesión de sí mismo* (calidad y naturaleza de esta posesión)» (Louis Jovet: *Le comédien désincarné*, citado por Temkine, 1974: 115 y 115).

¹⁴⁰ «El uso es el modo en que utilizamos nuestro cuerpo en cada momento de la vida. No solamente cuando nos movemos sino también cuando nos quedamos quietos...». «El uso incorrecto de nosotros mismos tiene un papel importante en la generación de todo tipo de tensiones innecesarias y desperdicio de energía» (Alexander, Matthias; 1995: 13 y 19).

¹⁴¹ «Los malos hábitos, a menudo consecuencia de pautas generales de mala utilización en la vida cotidiana, pueden exagerarse en gran manera cuando se practica regularmente una actividad difícil o delicada. Por ejemplo el teatro y la música, que requieren de un intérprete que necesita adquirir ciertas habilidades» (Gelb, 1987: 3).

razonado –hábitos–. Es decir, que es necesario escoger entre la expresión y la creación escénica del actor, controlada por los mecanismos de control no razonado, lo que Barba ha denominado «primera naturaleza»; el comportamiento que el actor ha absorbido desde su nacimiento dentro de la cultura y el medio social en los cuales ha crecido. O la otra alternativa es la de modelar esa «primera naturaleza», para lograr un comportamiento escénico extracotidiano, con subtextos sociales y personales, lo que Barba ha denominado la «segunda naturaleza» del actor, y para ello es indispensable adquirir nuevos mecanismos de control razonado –autocontrol consciente–.

Mecanismos que se apoyan en la capacidad de inhibición del individuo humano, la cual es parte del funcionamiento del organismo, como lo planteó Jacobo Bronowski (citado por Gelb, 1987: 61): «En el hombre, antes de que el cerebro sea un instrumento para la acción ha de ser un instrumento para la preparación», esta capacidad de detenerse, de suspender nuestra reacción hasta estar adecuadamente preparados, es lo que Alexander denominó inhibición».

Como un ejemplo de la importancia y aplicación de la capacidad de «inhibición», encontramos el método¹⁴² de Matthias Alexander de educación constructiva, basado en la inhibición, por medio del cual podemos reeducar nuestros malos hábitos. Alexander buscaba un método para enfrentarse al problema de los hábitos y cómo cambiarlos: llegó al camino de la instrucción consciente y razonada, como forma de imponerse a la instintiva y no razonada. Su base está en la atención al proceso –la calidad de la acción más que al objetivo en sí–.

No recibimos un entrenamiento práctico y sistemático para la inhibición consciente, y en consecuencia no aprovechamos todo el potencial de nuestra capacidad inhibitoria para mantener nuestro equilibrio psicofísico. La técnica Alexander desarrolla esta capacidad inhibitoria de un modo que pone en juego todo el organismo, y no solo el intelecto (Gelb, 1987: 64).

¹⁴² «Al método indirecto de cambio, Alexander lo llamó “el enfoque del medio por el cual”, que cabe definir como “una conciencia de las condiciones existentes, una consideración razonada de sus causas, la inhibición de las respuestas habituales y la realización conscientemente dirigida de la serie indirecta de pasos necesarios para alcanzar el objetivo”. Dicho escuetamente, el método Alexander trata sobre la forma de lograr inteligentemente nuestros fines» (*ibíd.*: 87).

Los mecanismos de «autocontrol» consciente –capacidad de inhibición–, exigen observación consciente y razonada para poder contrarrestar los hábitos y uso instintivo del cuerpo-mente; ampliar el campo de la conciencia, de modo que no solo incluya la excitación sino también la inhibición¹⁴³, es decir, el «no hacer» tanto como el «hacer», a fin de obtener una mejor integración de los elementos reflejos y voluntarios en una pauta de respuesta eficaz; conciencia de las emociones, todo ello, como la base para una expresión espontánea, orgánica, natural. Los sentimientos, la emoción no son aislables del pensamiento, de la razón, del movimiento y de la acción misma.

Lo natural, espontáneo, también llamado «orgánico», es una cualidad o condición técnica que se manifiesta en el resultado de la actuación, no es un problema filosófico o moral sobre la verdad o la mentira, sobre el sentir y el fingir, ese no es el problema del arte. Como condición técnica, implica que el resultado de la acción escénica debe verse y percibirse por el espectador como espontánea, natural u orgánica, aunque la forma exterior de esa acción escénica sea completamente artificial. Natural no en cuanto sinónimo de cotidiano, de parecido a la «realidad», sino en cuanto a la fluidez con que el actor asume el nuevo comportamiento escénico, alejado de las leyes del comportamiento cotidiano. Es decir, que el actor en su fisiología, su psiquis, su cerebro, su cuerpo, su energía, etc., asume la tarea escénica como algo natural, orgánico, que tiene vida, que transmite vida, a pesar de estar sometida a otras leyes: las de la representación escénica.

3.8. Sistema de unidad/dualidad cuerpo/mente en el entrenamiento del actor

En el entrenamiento del actor están presentes dos condiciones antagónicas complementarias: control/espontaneidad. Y en relación con el cuerpo-mente del

¹⁴³ «... el dominio del cerebro sobre los mecanismos reflejos no adopta la forma de una intervención en los detalles del reflejo sino más bien dicta al mecanismo “puedes actuar” o “no puedes actuar” (...). «El descubrimiento de Alexander de la importancia de la inhibición en la conducta de la persona fue paralelo a un descubrimiento similar en el campo de la neurología: en la acción integrativa del sistema nervioso, Sherrington escribió: “No hay prueba de que la inhibición de un tejido se acompañe alguna vez del menor daño a dicho tejido. Por el contrario, parece predisponerlo a una mayor actividad funcional tras la inhibición”, inhibición y excitación forman conjuntamente un acorde de armonía del funcionamiento saludable del organismo» (*ibíd.*: 49 y 62).

actor, igualmente dos condiciones antagónicas: es a la vez Instrumento (objeto) y expresión (sujeto).

Así, en el entrenamiento, en el nivel del orden explicado, el cuerpo-mente del actor es una unidad compleja de instrumento (cuerpo-mente que debe ser adiestrado, controlado) y de expresión de individualidad (cuerpo-mente que debe ser liberado).

El cuerpo-mente como instrumento (control) y el cuerpo-mente como expresión (espontaneidad reelaborada), es una unidad compleja que integra los dos polos antagónicos dualidad/unidad:

... cuando el actor, aceptando la ilusión de la dualidad, consigue superarla, entonces pasa de una espontaneidad inculturada (comportamiento cotidiano) a una espontaneidad aculturada (comportamiento escénico), es decir, que incorpora una nueva «naturaleza –una espontaneidad reelaborada–, entonces ya no tiene necesidad de conducirla conscientemente como un piloto: ahí la intención y la acción, la mente y el cuerpo no pueden distinguirse más (Barba, pdf: 4).

En el caso del entrenamiento del actor, las concepciones del cuerpo-instrumento (dualidad cuerpo-mente) y del cuerpo-expresión (unidad cuerpo-mente) son dos caminos complementarios en el proceso de aprendizaje del arte de la actuación. Es decir, que el *dominio del cuerpo* (cuerpo-instrumento) tiene sentido en tanto se alcance la *libertad del cuerpo* (cuerpo-expresión); y la libertad del cuerpo no es posible sin el dominio del cuerpo, cada uno es el punto de partida para llegar a su contrario.

En el caso del entrenamiento del actor, la concepción del cuerpo-mente como unidad es un objetivo a lograr, no un punto de partida, como plantea Barba (2009: 176): «La expresión «cuerpo-mente» no es una expresión expedita para indicar la obvia inseparabilidad entre uno y otro. Indica un objetivo difícil de lograr cuando se pasa del comportamiento cotidiano al comportamiento extra-cotidiano, que el actor debe saber repetir y tener en vida noche tras noche».

En el entrenamiento del actor, en el nivel del orden explicado, están presentes dos condiciones antagónicas complementarias: control/espontaneidad.

Esto implica, por un lado, un trabajo de control: dominio del cuerpo-mente, en el cual el cuerpo-mente del actor es asumido como un instrumento (objeto), con un énfasis en la ficción de dualidad cuerpo-mente. Y, por otro lado, un trabajo de búsqueda de expresión individual: integración cuerpo-mente, en el cual el cuerpo-mente es manifestación de su ser individual (sujeto), con un énfasis en la unidad cuerpo-mente.

En el caso del cuerpo-mente como instrumento, no implica la separación entre mente-cuerpo, o espíritu-cuerpo, desde el punto de vista de la dualidad propia del modelo cartesiano, sino que es vista desde el punto de vista del proceso pedagógico como «ficción de dualidad», es decir, como el punto de partida para alcanzar la unidad del cuerpo-mente, en la cual se reconoce la interdependencia e inseparabilidad de ambas. Una concepción unificadora de los aspectos de la personalidad, las acciones y la corporeidad del actor, en la cual se asume la idea de que existe una unidad intrínseca de cuerpo y mente, no simplemente como partes interconectadas por una relación de causalidad sino como un todo dinámico complejo.

En el proceso pedagógico la «ficción de dualidad», como lo plantea Barba, es una estrategia para alcanzar la unidad cuerpo-mente. En el entrenamiento puede abordarse siguiendo una de las dos vías posibles: por un lado la vía que va del interior (mente, emociones) al exterior (cuerpo, movimiento) o la que va del exterior al interior. En el proceso de aprendizaje, estas vías no son excluyentes, al contrario, son complementarias.

En el entrenamiento estas dos vías implican un énfasis, bien en el trabajo de control del cuerpo-mente (instrumento), como un proceso que va del exterior (cuerpo) al interior (mente). O bien un énfasis en el trabajo de expresión del cuerpo-mente (sujeto), como un proceso que va del interior (mente) al exterior (cuerpo). En ambas la dualidad es solo un «ficción pedagógica», pues siempre el propósito es integrar el otro polo. Control y expresión (espontaneidad) se manifiestan como unidad en el trabajo de creación personal del actor. Como un ejemplo de ello, en la pedagogía de la Escuela de Lecoq estas dos vías de trabajo están claramente establecidas e integradas:

La pedagogía de la escuela se desarrolla en dos cursos, a lo largo de los cuales se sigue un doble camino: por un lado la vía de la actuación, de la **improvisación** y de sus reglas; por otro, la **técnica de los movimientos** y el análisis de estos. Estas dos líneas de trabajo se complementan con los auto-cursos donde se elabora el teatro de los alumnos (...). Se trata, a través de la improvisación, de hacer surgir al exterior lo que está en el interior; por otra parte, la técnica objetiva del movimiento nos permite realizar el proceso inverso, del exterior hacia el interior (...), la posibilidad de una búsqueda de creación personal a partir de los auto-cursos (Lecoq, 2003: 32 y 48).

Estas dos vías, en tanto complementarias, están presentes en la pedagogía de los grandes maestros del teatro del siglo xx; las diferencias están en el énfasis en una u otra de las dos vías.

1. Vía del exterior al interior: énfasis en el dominio del cuerpo. Cuerpo-mente como instrumento. Control-dominio del cuerpo

En el significado original de la palabra «*training*» o «entrenamiento»¹⁴⁴, como aprender a manejar, dominar, someter «algo» al control de la voluntad personal, está implícito el concepto del cuerpo como un instrumento que puede ser adiestrado, dominado por el sujeto. Esta es una de las bases del entrenamiento en las artes escénicas y en general en las técnicas corporales, en las cuales se parte de la idea de que es posible adquirir y desarrollar, por medio del aprendizaje, la capacidad para someter «algo» (el cuerpo del actor, del mimo, del bailarín, etc.) al control (dominio, mando) de la voluntad personal.

Ejemplo, entre otros, de la vía de entrenamiento que parte del exterior al interior, la encontramos en los planteamientos de Laban y Meyerhold. El énfasis de sus planteamientos pedagógicos está en el dominio del cuerpo-mente del actor, con un cierto énfasis en la capacidad de la mente, de la voluntad para dominar y afectar el cuerpo.

¹⁴⁴ «... la destreza que había que alcanzar en el manejo de las riendas para controlar los movimientos de los caballos que tiraban de un carro (...), y aprender a tirar de las cosas para conseguir que vayan como tienen que ir» (Prieto).

Para Rudolf Laban (1987: 5, 21, 32, 159, 163 y 233) el problema central del teatro es aprender a usar el «pensamiento en términos de movimiento», con el propósito de dominar el movimiento. Laban incluye aquí no solo el movimiento del cuerpo sino también el movimiento de la mente. En el entrenamiento se busca adiestrar el cuerpo como un instrumento de expresión.

El actor debe adiestrarse en el control de sus propios hábitos de movimientos personales. Por tanto, la expresión efectiva y el control de los movimientos es un arte que solo puede ser dominado por quienes hayan aprendido cómo dar rienda suelta a sus movimientos. Laban reconoce la existencia de las interrelaciones entre cuerpo-mente desde una dimensión pedagógica-pragmática, es decir, aquella en la cual no solo entendemos el uso del movimiento desde una mirada científica, para reflejar, por ejemplo, estados de ánimo, sino para plantear desde la práctica pedagógica (pragmática) un camino para trabajar esa relación¹⁴⁵.

Laban amplía el significado del término movimiento, al afirmar que el movimiento humano, con todas sus implicaciones físicas, emocionales y mentales, constituye el común denominador del arte dinámico del teatro.

El cuerpo controlado por la mente se entrena para reaccionar con prontitud, y con mejores configuraciones de «esfuerzo», a todas las demandas de situaciones diferentes, hasta que la adopción de la mejor pase a ser automática. Con «esfuerzo» el autor se refiere a los impulsos interiores que originan el movimiento. Para él, se llama juego en los niños y animales –en estos últimos sin control consciente–, y en los adultos se llama interpretación o danza. Para Laban, entre las motivaciones internas del movimiento y las funciones del cuerpo existe una relación casi matemática.

En Meyerhold (Ceballos, 1986: 59, 82 y 112) la vía seguida es la del exterior al interior. Si bien en su planteamiento del actor como aquel que contiene en sí mismo tanto a quien organiza como a lo que es organizado, está implícita la necesaria unidad e interrelación entre cuerpo-mente del actor, observamos un

¹⁴⁵ «... el uso del movimiento para un propósito definido, fuere como medio de trabajo externo, o para reflejar ciertos estados de ánimo y actitudes mentales, deriva de un poder de naturaleza no explicado todavía. Poder que no es desconocido, porque puede observarse en distintos grados de perfección allí donde existe la vida» (*ibíd.*: 41).

énfasis en la dualidad mente-cuerpo, en tanto el segundo debe estar sometido al primero. Fórmula: $N = A1 + A2$. El valor A1 es el constructor que formula mentalmente y transmite las órdenes para la realización de la tarea (principio activo). A2 es el cuerpo del actor, el ejecutor que realiza la idea del constructor (principio pasivo). La principal tarea del actor está en la realización de una determinada idea: la orden exterior.

En este sentido, con el entrenamiento se busca adiestrar el material con que cuenta el actor, es decir, su propio cuerpo, para que pueda ejecutar instantáneamente las órdenes recibidas desde el exterior (del propio actor y del director).

2. Vía del interior al exterior: énfasis en la expresión. El cuerpo-mente como expresión: espontaneidad reelaborada.

En la vía del entrenamiento, en la cual el cuerpo-mente es expresión de la individualidad, se parte del interior al exterior. El énfasis está en las motivaciones internas, en el sujeto, por lo cual la eliminación de los obstáculos que bloquean el proceso creador del actor y su comunicación es su principal función.

En la vía del cuerpo-mente como expresión, el entrenamiento del actor se entiende como un proceso de búsqueda que conduce a la aniquilación de las resistencias (físicas, emocionales, mentales) del propio cuerpo, que obstaculizan la expresión creativa.

El énfasis en la expresión individual como unidad de cuerpo-mente, vía del interior al exterior, a modo de ejemplo, la encontramos en algunos de los planteamientos pedagógicos de Grotowski y Barba.

En los planteamientos de Grotowski (1970: 90) sobre las condiciones del arte de la actuación, observamos un énfasis en las condiciones personales e individuales del actor, como son:

- Estimular el proceso de autorrevelación, llegando hasta el inconsciente y canalizando los estímulos para obtener la reacción requerida.
- Eliminar del proceso creativo las resistencias y los obstáculos causados por el propio organismo (tanto físicos como psíquicos).

- Aprender a conocer los actores por sí mismos sus limitaciones personales, sus propios obstáculos y cómo eliminarlos.
- Articular el proceso, disciplinarlo y convertirlo en signos (la partitura del actor).

Para Eugenio Barba (1997: 327), el entrenamiento (*training*) es el proceso de autodefinición y autodisciplina cotidiana. Es personalización del trabajo, demostración de que se puede cambiar. Es estímulo y efecto sobre los compañeros y sobre el ambiente (énfasis en la vía del interior al exterior). Pero a la vez su pedagogía contempla un trabajo riguroso a partir de las formas físicas (partitura), en un trabajo que va del exterior al interior: el actor reacciona con todo el cuerpo y disciplina sus reacciones a través de formas físicas, que son ejercicios. Una vez que el actor consigue dominar el ejercicio (es decir, que ya no hay resistencia a superar), este ejercicio debe servir para poner a prueba la capacidad del actor de alcanzar una condición de presencia física total, condición que más tarde deberá encontrar en el momento creativo de la improvisación y el espectáculo.

CAPÍTULO 4

Conclusiones: hacia una perspectiva pragmática del entrenamiento del actor (fundamentos pedagógicos)

En los capítulos anteriores hemos abordado los fundamentos etimológicos, ontológicos y científicos del entrenamiento del actor en el siglo xx, fundamentos que abren un camino para plantear el estudio de la pedagogía actoral desde la perspectiva de «aprender a construir pedagogía». Es decir, abordar el estudio de la pedagogía actoral trascendiendo las didácticas o el *training* de cada uno de los grandes maestros para acercarnos a sus fundamentos transversales.

Esto nos lleva a la posibilidad de plantear otro tipo de fundamentos que llamaremos *pragmáticos*. Un tema que por su amplitud y complejidad deberá ser objeto de estudio de investigaciones futuras, pero que queremos plantear en las conclusiones de la tesis, como un camino para abrir nuevas vías en la manera de acercamiento al estudio de la pedagogía actoral.

4.1. Entrenamiento actoral: innovación pedagógica del siglo xx en el teatro occidental

En el siglo xviii se presenta un punto de inflexión importante en cuanto al interés por el conocimiento en relación a cómo debían actuar los actores, es decir, por establecer las reglas de la actuación. Pero debemos esperar hasta el siglo xx para el inicio de un cambio cualitativo en la formación del actor en Occidente, pues podemos afirmar que antes de este siglo no existía un saber configurado sobre la pedagogía de la actuación.

Antes del siglo xx, como podemos observar en algunos de los documentos y manuales de los que tenemos conocimiento, no se aprecia una preocupación por la pedagogía actoral, pues la atención estaba centrada en establecer las reglas y formas de actuar. Como ejemplos, encontramos los siguientes textos: *Manual para oradores públicos, juristas y diputados*, escrito hace más de dos mil años por

Quintiliano, el cual, aunque no fue escrito con la intención de ser aplicado a los actores, sirvió de fuente para los primeros manuales sobre la expresión vocale y física que debían adoptar los actores. Encontramos también el texto de Conrad, un manual publicado en 1657, que surge como resultado de los esfuerzos de los académicos franceses por crear una teoría estética que incluyera todo. Un manual que al igual que el anterior tampoco surgió de la experiencia teatral. Y el texto de Grimarest, publicado en 1707, que establece las reglas para el uso de la voz (Cole, 1964)¹⁴⁶.

Pero es solo a principios del siglo xx, con los aportes de Stanislavski, que se inicia el cambio del paradigma de la pedagogía actoral. Un cambio que llevó al surgimiento del *training* o entrenamiento del actor, y que abrió el camino para que los grandes reformadores del teatro, a quienes denominamos *constructores de pedagogía* del siglo xx, exploraran y crearan nuevas estrategias didácticas, como son los «ejercicios» y las «improvisaciones».

En este sentido, podemos plantear que en el campo de la pedagogía actoral existe una etapa anterior al siglo xx, que podríamos denominar como el periodo pre-stanislavskiano, y una etapa que inicia en el siglo xx, que podríamos denominar como el periodo post-stanislavskiano.

Vale la pena recordar como un caso especial, anterior al siglo xx, las investigaciones realizados por Delzarte, hacia los años 60 y 70 del siglo xix, que constituyen lo que podemos denominar como la prehistoria del «*training*» (tema que abordamos en el primer capítulo).

Entre los principales aportes pedagógicos de Stanislavski, está el hecho de haber construido un *training* amplio, complejo y muy estructurado, para regular un aprendizaje global del actor. Siguiendo el legado de Stanislavski, a lo largo del siglo xx los reformadores del teatro (*constructores de pedagogía*) centraron su trabajo en desarrollar los métodos de entrenamiento del actor (su propio *training*), basándose especialmente en el diseño de ejercicios.

¹⁴⁶ Prólogo de Lee Strasberg, con un breve recorrido histórico sobre los principales textos o manuales del oficio de actor.

En la estructura misma de los ejercicios, como estrategia pedagógica, está contenida la información técnica sobre el qué y el cómo se aprende:

De Meyerhold a Brook, pasando por Appia, Craig, Reinhardt, Copeau, Dullin, Decroux, Lecoq, Vitez y Book, todos los maestros se han esforzado en concebir ejercicios apropiados para permitirle al actor una formación del cuerpo y el espíritu. Si tuviéramos que comparar el tipo de ejercicios preconizados por unos y otros, no sería difícil constatar que cambian totalmente entre un abordaje y otro. Estas diferencias se justifican por la trayectoria personal de los artistas y por el género de representación teatral que privilegian, así como la finalidad buscada, pues cada ejercicio ha sido concebido para un fin específico (Féral, 2007: 25).

Para entender mejor los aportes de Stanislavski, y el salto cualitativo que se presenta en la pedagogía actoral en el siglo XX, abordaremos de manera general una revisión de las características y estrategias utilizadas para la enseñanza de cómo debían actuar los actores presentes en el denominado periodo pre-stanislavskiano. Una aproximación que hacemos a partir de lo que escribe T. O. Toporkov¹⁴⁷, después de la muerte de Stanislavski, en la introducción del libro *Stanislavski dirige. Teoría y práctica del teatro*, en la cual compara la pedagogía de Stanislavski con la que él había recibido antes en la Escuela Teatral de San Petersburgo.

La descripción de Toporkov sobre el aprendizaje con Stanislavski, es reveladora de las condiciones generales sobre las que se asentaba la enseñanza de la actuación en las escuelas de formación antes de la llegada de Stanislavski, las cuales podemos resumir en las siguientes características:

– Se consideraba como normal y propio de la naturaleza del teatro la falta de conocimientos precisos y de bases teóricas del oficio del actor. Situación que contribuía, en gran parte, a crear las crisis por las que pasaba el actor en el proceso creador.

¹⁴⁷ Actor de la escuela rusa en la primera mitad del siglo XX, quien, como caso único, trabajó con Stanislavski, pues este solo trabajaba con actores que habían sido formados en su Escuela de Arte y no con actores profesionales.

– Los alumnos no recibían en las aulas los conocimientos y los hábitos necesarios en el campo de la técnica interpretativa. Una técnica que diera a los actores una base artesanal en la que fundamentar su talento.

– Los alumnos aprendían practicando escenas del repertorio, guiados por el espíritu creador de sus preceptores, con quienes el alumno se identificaba.

– El estudio en las escuelas era relevante por la obtención de un diploma oficial, no porque significara el conocimiento de las bases del arte del actor, a diferencia de lo que sucedía con el estudio en la escuela de Stanislavski.

– La labor pedagógica de los maestros estaba limitada a las exigencias y condiciones que imponía el medio laboral, en este caso las condiciones de los teatros de provincia, que eran la mayoría en Rusia, en los cuales se exigía actores con un vasto repertorio, capaces de aprender los papeles en un par de ensayos.

– La duración de los estudios en esas escuelas era de tres años, considerada más que suficiente, pues era en los escenarios profesionales donde el actor adquiriría el perfeccionamiento de su arte interpretativo.

En cuanto a las estrategias para enseñar a actuar, Toporkov nos devela en sus descripciones en qué consistía la labor «pedagógica» de los maestros en las escuelas y cómo operaban las estrategias¹⁴⁸ utilizadas: *ensayos de texto, elaboración de los espectáculos e imitación del modelo interpretativo del maestro*.

La labor pedagógica de los maestros en estas escuelas se centraba en exigir a los alumnos el resultado esperado, sin el conocimiento consciente de cuáles eran los caminos y el modo de llegar a los resultados esperados. Caminos que estos maestros no lograban explicar a sus alumnos, a pesar de que estuvieran interesados en ello, pues su preocupación no estaba centrada en la pedagogía de la actuación sino en cómo debían actuar los actores, es decir, en buscar

¹⁴⁸ «Los ensayos y el espectáculo eran las dos realidades por las cuales transitaba el actor europeo. Aprendía esgrima porque quizás algún día interpretaría a Hamlet o Romeo; hacía ejercicios de voz, de dicción, pero todo ello era funcional, utilitario, podía relacionarlo directamente con textos o espectáculos de repertorio. En cambio los ejercicios que Stanislavski practicó o inventó no parecían tener utilidad inmediata para la actuación. Más bien se asemejaban a la gimnasia o la danza. La gente de teatro, empezando por su propio colaborador Nemirovich Danchenko, pensaba que Stanislavski y sus adeptos eran extravagantes y se preguntaba para qué servían estos ejercicios» (Barba, 2007: 72).

determinados resultados actorales. En sus estrategias pedagógicas, como lo explica Toporkov, por ejemplo en el caso de los *ensayos de texto*, el maestro detallaba y explicaba a los actores sus fallas y aciertos de interpretación, con explicaciones que en teoría les parecían a los actores claras, lógicas y convincentes, pero que dejaban de ser tan claras cuando empezaban a ensayar. Entonces todas las indicaciones del maestro se tornaban inabordables, pues con su escasa técnica lo actores apenas podían cumplir con un mínimo de tareas, es decir, de los resultados exigidos por el maestro.

Al no obtener el resultado deseado, los maestros asumían posturas que, en términos pedagógicos, resultaban muy poco efectivas: manifestaban su descontento y apatía, llegando incluso a dormirse durante los «ensayos de texto»; en otras ocasiones manifestaban su enojo con los actores, regañándolos y calificando negativamente su desempeño, e incluso parodiando con caricaturas demoledoras sus interpretaciones; y por último, interpretaban los papeles de modo genial, mostrando a los actores el modo como debían hacerlo. Pero esta estrategia de *imitación del modelo interpretativo del maestro* generaba aún más problemas para el estudiante, pues se basaba en el carácter, temperamento y talento del maestro, desconociendo las condiciones particulares de los alumnos, sus rasgos individuales, temperamento, carácter y hábitos.

Un camino de enseñanza de la actuación que Toporkov no duda en calificar como completamente falso, conducente a la senda «prohibida», la que lleva a la coacción del sentimiento. En sus descripciones sobre el trabajo que realizaba el actor y maestro Iákovlev con sus alumnos, basado en obligar a sus discípulos a buscar exclusivamente el resultado final, es decir, la imagen exterior del personaje, Toporkov resalta cómo Iákovlev, con un temperamento vigoroso y de profundo sentir, era especialmente exigente con sus alumnos al abordar el problema de las emociones. Y para ello imponía a los alumnos obras o monólogos de marcado contenido emocional, limitando su labor pedagógica, en estas ocasiones, a exigir del alumno mucho temperamento y mucho sentimiento, sin considerar que lo que a él le resultaba fácil, por su talento y temperamento, no lo era para sus estudiantes, pues él con solo desear expresar algo lo lograba enseguida.

Por otro lado, en la estrategia de los «ensayos de texto» el estudiante debía repetir y repetir el monólogo, la escena o el poema, tratando de evocar o buscar los efectos deseados, la imagen exterior del personaje, bajo la presión del maestro que, en el caso de Lákovlev por ejemplo, incluía como método especial para sugestionar al actor golpear el piso con un pie durante el ensayo, para animar al alumno sin interrumpirlo. Así, los alumnos que buscaban el desarrollo de su temperamento recitaban toda clase de poemas y frases de tinte heroico y dramático, motivados por la imagen de su ídolo, el maestro Lákovlev, en la «inspiradora» actitud de golpear el piso con el pie, sin encontrar o ver con su ojo interior las imágenes sugeridas por los mismos poemas.

En la «elaboración de los espectáculos» o clases sobre el escenario se procedía de igual forma, es decir, con los métodos demostrativos de cómo había que hacer determinado papel o escena. Pero, como plantea Toporkov:

... en realidad hubiera resultado mucho más correcto y eficaz interrumpir al intérprete, empeñado en «desgarrar las pasiones», tranquilizarlo y llevarlo a la idea de la imagen buscada, a la evocación de la misma, además de otros elementos de la técnica escénica, utilizadas por Stanislavsky para provocar en el alumno el estado anímico auténtico y vivo. (...) Lákovlev, como muchos maestros de estas escuelas, desconocía aún los intrincados caminos circundantes que conducen al actor hacia los sentimientos auténticos, hacia el temperamento vivo y genuinamente orgánico; no conocía las “entradas” de acceso a la deseada meta, la “entradas” que posteriormente encontró Stanislavsky. (...) También comprendía, de modo vago por cierto, el significado de las acciones simples en el escenario y guiaba nuestra atención sobre ellas sin presentir, empero, que allí estaba el embrión del futuro método (Toporkov, 1961: 37, 38 y 39).

En resumen, antes de la llegada de Stanislavski las preguntas sobre la actuación se centraban en las formas, técnicas y reglas sobre cómo debían actuar los actores, pero no existía un pensamiento y conocimiento formalizado sobre cómo debían aprender los actores a actuar. La principal forma de enseñar a los actores cómo debían actuar era mediante la «imitación del modelo interpretativo» del maestro. Y como recursos o estrategias contaban con los «ensayos de obras», la «elaboración

de los espectáculos o clases sobre el escenario», la memorización de los textos, la decisión del rol y las dotes naturales del aprendiz. El proceso era más o menos el siguiente: los «aprendices de actor» debutaban con pequeños papeles al lado de los «actores con experiencia», a quienes seguían e imitaban.

El paso de «aprendiz» a «actor» se ganaría con la experiencia en el escenario, con papeles cada vez más largos, hasta tener un repertorio más o menos amplio. La labor de los maestros se centraba en exigir a los alumnos el resultado esperado, es decir, en cómo debían actuar, sin ofrecer un «medio» o recurso de cómo aprender a actuar, de cómo llegar a la deseada meta, más allá del uso del método «demostrativo» («imitación del modelo interpretativo del maestro») y la exigencia del conocimiento de «todo» tipo de habilidades y destrezas, como cantar, bailar, números de prestidigitación, etc., las cuales podían ser útiles para la interpretación de los roles o papeles.

En contraposición a ese trabajo pedagógico, que exigía a los actores buscar exclusivamente el resultado final, la imagen exterior del personaje, Stanislavski plantea un camino pedagógico contrario: *partir de la propia esencia humana, del sentir íntimo y de la exteriorización condicionada por las exigencias de la obra*. Stanislavski plantea un nuevo método, alejado de los ensayos y la producción de espectáculos de repertorio. Plantea un método basado en «ejercicios» que él mismo creó, los cuales no tenían una función utilitaria directamente relacionada con los textos o espectáculos, y además tampoco parecían tener utilidad inmediata para la actuación (Barba, 2007: 72).

Los *ejercicios* son el resultado de una labor ardua y continua de experimentación, profundización y sistematización. Como estrategia pedagógica están fundamentados en la información técnica sobre el qué y el cómo se aprende, que subyace en su misma estructura: una información técnica sobre qué se aprende realizando tal o cual ejercicio, que va más allá de la incorporación de determinadas habilidades:

Más allá de la diversidad de las prácticas, a menudo resulta que la naturaleza del ejercicio no es el principal aspecto del entrenamiento. En el extremo, la naturaleza de los ejercicios practicados tiene poca importancia en comparación

con los juegos de fuerzas de energía, con los ritmos, las tensiones, los bloqueos, los rebases que suscitan» (Féral, 2007: 20).

De otro lado, es importante observar que la información técnica sobre *el qué y el cómo se aprende*, que subyace en los ejercicios, debe ser abordada desde dos perspectivas diferentes: por un lado, la perspectiva analítica de quien organiza el *training*, y por el otro la perspectiva de la persona que realiza el *training*. Desde la perspectiva de la persona que realiza el *training*, la perspectiva analítica no solo no es relevante sino que en la mayoría de las cosas puede ser nociva. Por ejemplo, en la biomecánica el actor no puede estar pendiente o pensando en mantener el equilibrio mientras realiza el ejercicio. Al realizar el ejercicio, la información (destreza de equilibrio) se va incorporando sin que se dé cuenta, por la información misma que contiene la estructura del ejercicio.

Entender este nivel pragmático es fundamental para entender la pedagogía de los grandes maestros del siglo xx, pues cuando plantean cómo hay que proceder para lograr que el actor incorpore tal o cual destreza o información, en tanto fundamentos pragmáticos, lo que están planteando es que la pedagogía actoral es indirecta, pero también que esta información no siempre es relevante para el actor en su proceso de formación, pues el proceso por el cual avanza el actor es hacia la construcción de un *conocimiento tácito*. De allí la importancia de la estrategia de los *ejercicios* como base del *training*, ya que es precisamente en la estructura de los ejercicios donde encontramos el *qué se aprende* y el *cómo se aprende*. Entender esta dinámica es importante para abordar el estudio de la pedagogía desde el nivel de los fundamentos, y no sólo desde el nivel de las didácticas.

4.2. Teorización general sobre el entrenamiento del actor

En este apartado abordaremos tres aspectos puntuales como son la delimitación y uso del término; la definición del concepto y el propósito del entrenamiento.

En relación con el uso del término, retomamos el estudio de los fundamentos etimológicos abordados en el capítulo 1. En cuanto a la definición del concepto y el

propósito de *training* o entrenamiento del actor, nos apoyamos en los fundamentos ontológicos de la pedagogía actoral abordados en el capítulo 2 –los cuales son una base para nuestro planteamiento sobre la definición de este concepto–, capítulo en el cual abordamos las preguntas sobre la especificidad del teatro y la especificidad del trabajo del actor, que sirven de base para dilucidar algunas de las respuestas a las preguntas sobre qué es el entrenamiento, qué se entrena, y cuáles son los fundamentos, principios y fines del entrenamiento. Pues, por ejemplo, en la pregunta sobre la especificidad del trabajo del actor está implícita la problemática sobre qué se entrena y cuáles son las actitudes y aptitudes que requiere el actor para un desempeño escénico eficaz.

4.2.1. Entrenamiento del actor: delimitación y uso del término

Desde el punto de vista de los fundamentos etimológicos, hemos delimitado el uso y sentido que le damos al concepto de «entrenamiento» o «*training*», en tanto consideramos que es un concepto específico y fundamental de la formación del actor en el siglo xx. Concepto ligado a las investigaciones y praxis de los maestros de este siglo, quienes concibieron el proceso pedagógico precisamente en términos de *training*, y quienes plantearon como principales estrategias pedagógicas, y punto de partida del *training*, los «*ejercicios*» y las «*improvisaciones*».

El sentido del concepto «entrenamiento» trasciende el nivel técnico, aunque lo contiene, pues este tiene dos propósitos claramente identificables: como concepto técnico, alude a la creación de las condiciones necesarias para que el alumno pueda aprender, pero como medio para la transmisión de una herencia, constituye el vehículo para incorporar no solo los principios técnicos básicos del arte del actor sino sus fundamentos filosóficos y éticos, es decir, para incorporar un modo de ser y pensar. En este sentido, como lo plantea Barba, el aprendizaje es entendido como la compleja relación entre la transmisión del saber formalizado y el proceso no formalizado, no programable, que forma la personalidad profesional particular del alumno y que da forma a la individualidad del actor.

4.2.2. Entrenamiento del actor: definición del concepto

En el marco de esta investigación, el entrenamiento del actor es entendido como el proceso sistemático de incorporación de un cuerpo-mente escénico, que una vez incorporado funciona como una «segunda naturaleza» del individuo, contemplando sus niveles de organización básica (bios) y la estructura de interrelación (capacidades de adaptación) en las condiciones de representación de la escena (teatralidad), así como los fundamentos pedagógicos de la actuación, con miras a obtener una mayor efectividad en el proceso creativo y en el contacto con el público durante el acontecimiento teatral.

En esta definición del entrenamiento del actor es importante resaltar –con respecto a los llamados «fundamentos pedagógicos de la actuación» o fundamentos pragmáticos– que están planteados a modo de hipótesis general, pues formular y probar la existencia de estos es una tarea sumamente compleja e imposible de abarcar en este estudio. Lo fundamental en este planteamiento está en la consideración de que la pedagogía actoral debería pensarse en términos de principios y no de ejercicios, y en este sentido, como un aporte para avanzar en esta dirección, planteamos tres posibles fundamentos: principio de unidad, principio de totalidad y principio de acción/tensión.

Otro aspecto relevante en la definición sobre el entrenamiento del actor es que en la base de los procesos pedagógicos y técnicos del entrenamiento están presentes, de manera implícita, los tres niveles de organización del trabajo del actor planteados por Barba. Es decir, una equivalencia, en la base de los procesos pedagógicos, entre el nivel I –de los fundamentos (principios pedagógicos)– y el nivel II –de las didácticas (principios técnicos)–, planteados en esta investigación, y los tres niveles de organización del trabajo del actor planteados por Barba, como son: individual, contextual y universal:

Nivel individual. Relacionado con la personalidad del actor (sensibilidad, inteligencia artística, individualidad social), está presente en «contemplando sus niveles de organización básica (bios) y de la estructura de interrelación (capacidades adaptación) en las condiciones de representación de la escena (teatralidad). Este aspecto implica el conocimiento de los sistemas orgánicos del individuo y sus mecanismos para responder al cambio y mantenimiento de las

nuevas condiciones adquiridas (o por adquirir: –segunda naturaleza–). En relación con la pedagogía, este es el nivel de mayor variabilidad, por su relación con el individuo, pues implica condiciones de aprendizaje específicas en función de las condiciones particulares del actor: proceso de aprendizaje personalizado.

Pero es fundamental aclarar que si nos basamos en la pedagogía (praxis) de los maestros del siglo xx, este nivel es el menos relevante, en comparación con el nivel contextual. Pues el trabajo pedagógico de estos maestros está en la línea de encontrar herramientas objetivas comunes para todos los actores, con el propósito de que cada uno las use y por medio de ellas se conecte con su ser individual. No es posible estructurar una pedagogía si partimos de la individualidad de cada alumno, por ello el *training* propuesto por estos maestros empieza con ejercicios de base que todos los actores deben realizar, y a partir de su ejecución van incorporando y conectando su individualidad. En la pedagogía de la actuación la individualidad no es el punto de partida sino el punto de llegada.

En este nivel de organización están presentes los principios técnicos del entrenamiento del actor, que denominamos principio de individualidad y principio de recuperación.

Nivel contextual. Relacionado con la particularidad de la tradición escénica y del contexto histórico-cultural a través de los cuales la irreplicable personalidad del actor se manifiesta. Este nivel está presente en el «proceso sistemático de incorporación de una “segunda naturaleza” del individuo», e implica la relación entre los tipos de *performance* y teatralidad, y la definición y selección del método de entrenamiento. Es decir, la relación entre el «nuevo comportamiento escénico» que debe asumir el actor según los tipos de *performance*, y las técnicas y métodos necesarios para lograr este propósito.

En relación con los dos niveles de la pedagogía que hemos planteado, el nivel contextual corresponde al nivel de las didácticas pedagógicas (es decir, al campo de los ejercicios concretos de un determinado *training*). Es un nivel de mediana variabilidad, relacionado con el contexto histórico-cultural y las tradiciones escénicas (base común a un grupo de individuos –reglas–). Implica unas

condiciones de aprendizaje de acuerdo con el saber explícito de una tradición escénica (métodos y técnicas).

Podemos plantear que desde este nivel se ha considerado a la pedagogía de la actuación como la forma en que cada individuo aprende, es decir, la pedagogía como el *training* completo que va ligado a un determinado modelo de actor (Grotowski, Stanislavski, etc.), y en este sentido la pedagogía se ha planteado desde la dimensión de los ejercicios. Por el contrario, como lo hemos enunciado anteriormente, queremos dejar abierta una nueva perspectiva de estudio de la pedagogía actoral, en términos de principios y no de ejercicios. Perspectiva que nos llevaría al estudio comparado de los diversos y concretos *trainings* propuestos por cada maestro, y, desde una mirada transversal, formular la hipótesis sobre la existencia de los «principios pedagógicos».

En este nivel contextual de organización está presente el principio técnico del entrenamiento del actor, que denominamos principio de especificidad.

Nivel universal. Relacionado con la utilización del cuerpo-mente –según técnicas extracotidianas basadas en principios que retornan transculturales (campo de lo que Barba llama la pre-expresividad)–. Está presente en **los fundamentos pedagógicos de la actuación**. Este aspecto implica el conocimiento de la dinámica de funcionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en el oficio de actor. Asimismo, implica la existencia, como hipótesis, de un nivel pedagógico que tiende a ser recurrente en los procesos de enseñanza-aprendizaje del arte del actor. Un nivel que, al igual que el nivel pre-expresivo explorado por la antropología teatral, es independiente del género performativo, de las tradiciones teatrales y de la personalidad individual del actor.

En relación con la pedagogía, este corresponde al **nivel de los fundamentos pedagógicos**, que, como hemos planteado, se refiere a los fundamentos recurrentes, transversales, que subyacen en la gran variedad de didácticas y *trainings*. Es pues, un campo en el cual podemos encontrar algunas lógicas y principios comunes, independientes de la vía elegida para la «reelaboración de la espontaneidad». Desde este nivel, que planteamos de mínima variabilidad, es que proponemos abordar en investigaciones futuras el estudio del corpus de los grandes

maestros del siglo xx, para trasladarlo al modo de fundamentos o principios pedagógicos transculturales. Es decir, la búsqueda transversal, en este corpus, de un nivel pedagógico común, en tanto condiciones de aprendizaje: principios transculturales que en el plano operativo pedagógico construyan la base del aprendizaje y el conocimiento escénico actoral.

Desde este nivel podríamos entonces plantear la perspectiva de «aprender a construir pedagogía». Es decir, estaríamos planteando la posibilidad de que cada pedagogo pueda plantearse las respuestas a la pregunta de cómo construir un *training* para determinados actores (por ejemplo de Medellín o Barcelona). Y en este punto nos alejamos de la pedagogía entendida como el diseño de un *training* que sirva para todos los actores –por ejemplo, que sea común para todos los actores occidentales–, más relacionada con lo planteado en el nivel contextual.

En este nivel de organización está presente el principio técnico del entrenamiento del actor, que denominamos *principio técnico de adaptación* y los principios pedagógicos de unidad, totalidad y acción/tensión.

Finalmente, este concepto de entrenamiento hace explícito el propósito mismo de la pedagogía actoral, la cual, en el marco de esta investigación, se plantea como la búsqueda de la incorporación de un saber, con sus lógicas y principios, «con miras a obtener una mayor efectividad en el proceso creativo y en el contacto con el público durante el acontecimiento teatral». Este es el propósito general del entrenamiento del actor, el cual determinará las relaciones entre el método de entrenamiento y los resultados buscados. Es importante recordar aquí, como lo planteamos en el capítulo 2, que tanto el nivel de los fundamentos pedagógicos como el de las didácticas, operan superpuestos en la realidad de los *trainings*. Por lo tanto, la separación de estos dos niveles o dimensiones de la pedagogía responde a determinada conceptualización, orientada a ganar operatividad pragmática a la hora de intentar construir pedagogía actoral.

4.2.3. Entrenamiento del actor: su propósito o función

El propósito del entrenamiento del actor es *lograr una presencia escénica eficaz en el contacto con los espectadores, fundada en la conversión del comportamiento cotidiano del individuo en comportamiento escénico.*

Es decir, que desde el punto de vista de la pedagogía actoral planteamos que se entrena para «modelar» o «codificar» el sistema cuerpo-mente cotidiano del individuo en un sistema cuerpo-mente «otro» creativo, expresivo (en las condiciones de representación de la escena –teatralidad–) y eficaz en el contacto con el público durante el acontecimiento teatral. Para ello se recurre a lo que Barba denomina *técnicas extracotidianas*, las cuales no respetan los condicionantes del uso habitual-cotidiano del cuerpo-mente.

Para el caso del proceso pedagógico de la actuación, la eficacia del entrenamiento está en el proceso de bloqueo del cuerpo-mente cotidiano (territorializado), mediante estrategias (técnicas extracotidianas) de «des-territorialización» del cuerpo-mente, que abran el camino para una nueva «re-territorialización» de ese cuerpo-mente del actor y funcionen como una segunda naturaleza. Es decir, la incorporación de un saber específico del actor – conocimiento tácito–, por el cual las técnicas aprendidas se transforman en acciones personalizadas; conocimiento que actúa como una segunda naturaleza.

El proceso de incorporación de las técnicas extracotidianas (o cualquiera otra), tiene su base en la lógica pedagógica que subyace en el nivel de los fundamentos pedagógicos. La pregunta sobre *cómo* proceder para que el alumno incorpore esas técnicas –es decir, para «modelar» o «codificar» su sistema cuerpo-mente cotidiano en un sistema cuerpo-mente escénico–, encuentra sustento en los fundamentos o principios pedagógicos –lógica pragmática–.

Desde este punto de vista, estamos entonces planteando que la incorporación de las técnicas extracotidianas tiene su sustento en las condiciones y capacidades de adaptación del sistema cuerpo-mente del individuo humano (base científica), en los principios técnicos escénicos –transculturales– (nivel pre-expresivo), en los fundamentos o principios pedagógicos transculturales (nivel de los fundamentos de la pedagogía actoral), y en los principios técnicos generales del entrenamiento (relacionados con el nivel de las didácticas pedagógicas).

4.3. Teorización sobre algunos fundamentos pedagógicos (fundamentos pragmáticos), y sobre los principios técnicos y pedagógicos del entrenamiento del actor

Hemos planteado, en el capítulo 2, la existencia de dos niveles en la pedagogía actoral: uno, referido al nivel de los fundamentos pedagógicos, el cual nos permite sustentar a modo de hipótesis la existencia de algunos principios pedagógicos del entrenamiento del actor, como son el principio de unidad, el de totalidad y el de acción/tensión; y otro, referido a las didácticas específicas en la pedagogía actoral (*trainings* de cada uno de los maestros), el cual nos permite plantear, a modo de hipótesis, la existencia de algunos principios técnicos del entrenamiento, como son el de individualidad, el de recuperación, el de adaptación y el de especificidad. Estos dos últimos, por sus características, tienen además una relación con el nivel de los fundamentos pedagógicos.

Apoyados en los fundamentos ontológicos y científicos abordados en los capítulos 2 y 3, y en algunos de los planteamientos de la antropología teatral, abordaremos las particularidades de estos niveles: los principios técnicos y los principios pedagógicos del entrenamiento del actor.

En relación con los principios, consideramos importante establecer las relaciones y diferencias entre los principios escénicos transculturales del actor – planteados por la antropología teatral–, y los principios técnicos y pedagógicos del entrenamiento del actor, planteados a modo de hipótesis en esta investigación.

Los principios escénicos del actor –transculturales– nos permiten acercarnos a las condiciones y particularidades del conocimiento de la técnica; los principios técnicos del entrenamiento nos permiten acercarnos al conocimiento de los medios o mecanismos que posibilitan la incorporación-apropiación de esa técnica, es decir, las formas como se transmite el conocimiento; y los principios pedagógicos nos permiten acercarnos al conocimiento de las vías o mecanismos para la construcción/enseñanza del conocimiento, es decir, las formas como se construye el conocimiento.

En el siguiente cuadro presentamos, a modo de resumen, los tres tipos de principios: escénicos, técnicos y pedagógicos:

Principios escénicos de la actuación (cuatro). Antropología teatral	Principios técnicos del entrenamiento (cuatro)	Principios pedagógicos del entrenamiento (tres)
Relacionados con las condiciones y particularidades del conocimiento.	Relacionados con cómo se transmite el conocimiento.	Relacionados con cómo se construye el conocimiento.
Corresponde a los postulados esenciales que posibilitan la práctica y el conocimiento de la actuación. Principios transculturales, definidos por la antropología teatral (comunes a todas las <i>performances</i>).	Corresponde a los postulados esenciales que posibilitan la incorporación-apropiación de la técnica de la actuación (comunes a todos los <i>trainings</i>).	Corresponde a los postulados esenciales que posibilitan el proceso de construcción/enseñanza/aprendizaje de la actuación (comunes a todos los <i>trainings</i> y las <i>performances</i>)
Principios	Principios	Principios
<ul style="list-style-type: none"> – De alteración del equilibrio – De oposiciones – De simplificación – De coherencia incoherente. 	<ul style="list-style-type: none"> – De adaptación – De especificidad – De individualidad – De recuperación. 	<ul style="list-style-type: none"> – De unidad – De totalidad – De acción/tensión.

4.3.1. Nivel de los fundamentos pedagógicos

De acuerdo con la hipótesis que hemos venido planteando en esta investigación, estamos equiparando el nivel pre-expresivo propuesto por la antropología teatral – el cual se rige por unas lógicas y principios independientes del género performativo, de las tradiciones teatrales y de la personalidad individual del actor–, con el nivel de los fundamentos pedagógicos. Planteamos que, así como la antropología teatral logró –a partir del estudio transversal y transcultural del arte del actor– establecer la existencia de un nivel pre-expresivo del actor –el cual está regido por los principios de: alteración del equilibrio, oposiciones, simplificación y coherencia incoherente–, entonces es posible, desde un estudio transversal de la base pedagógica recurrente presente en el corpus de los grandes maestros del siglo XX, plantear la existencia

de un nivel de los fundamentos pedagógicos, nivel que se apoya en las lógicas presentes en la técnica de la actuación, entendida como modelación o codificación de la segunda naturaleza del actor por medio de las técnicas extracotidianas del uso creativo y eficaz del cuerpo-mente. Y que, al igual que esta, se rige por unas lógicas pragmáticas diferentes a las lógicas presentes en las técnicas cotidianas del uso del cuerpo-mente.

El nivel de los fundamentos pedagógicos, tal y como lo hemos planteado en el capítulo 2, es un nivel abstracto que se materializa solo a través de las didácticas y *trainings* concretos, y está sustentado en lo que hemos definido como la especificidad de la pedagogía actoral, entendida como el proceso de des-territorialización y re-territorialización. En este sentido, la eficacia del entrenamiento está en el proceso de bloqueo del cuerpo-mente cotidiano-territorializado, mediante estrategias –técnicas extracotidianas– de des-territorialización del cuerpo-mente, para llevar a cabo la re-territorialización.

Este proceso se cumple de acuerdo con unas lógicas pedagógicas que se alejan de los condicionantes de la lógica del aprendizaje propios del uso del cuerpo-mente cotidiano, es decir, del modo en que utilizamos nuestro cuerpo en cada momento de la vida, tanto en movimiento como en quietud. En la lógica de aprendizaje del uso del cuerpo cotidiano, encontramos una relación directa entre el propósito (territorialización) y el medio (técnica cotidiana - automatización), es decir, un proceso que desde la antropología es denominado «inculturación», en tanto proceso de pasiva impregnación sensorio-motriz de comportamientos cotidianos propios de una cultura. A diferencia de la lógica presente en el nivel de los fundamentos pedagógicos, que responde a la necesidad de crear las condiciones que conviertan –mediante bloqueos, tensiones, oposiciones, fricciones, inhibiciones– las reacciones «inculturadas», propias del cuerpo-mente cotidiano (territorializado), en comportamiento escénico, o en acciones orgánicas y eficaces para los sentidos del espectador, como lo plantea Barba.

En este sentido, planteamos que el nivel de los fundamentos pedagógicos del entrenamiento está regido por una ley que, a modo de hipótesis, denominamos «ley de los contrarios» o de «fricción-tensión», en la cual no se respeta la lógica de

aprendizaje del uso del cuerpo propia de los procesos de inculturación, y por el contrario se establece, en algunos casos, una relación de oposición paradójica entre el propósito y el medio; es decir, entre la re-territorialización (segunda naturaleza) y la técnica extracotidiana, utilizada como medio para la des-territorialización-desautomatización.

Y en otros casos se establece una relación de negación (inhibición-bloqueo) del cuerpo-mente cotidiano (territorializado) para alcanzar el proceso de re-territorialización, el cual solo puede suceder en el cuerpo-mente des-territorializado.

Planteamos, entonces, que la «ley de los contrarios de fricción-tensión», en términos de la pedagogía actoral, es la manifestación de *la teatralidad específica del teatro*, entendida como la relación de fricción-tensión (oximonórica) entre dos mundos opuestos (universo cotidiano y universo extracotidiano) y la consecuente emergencia –«instauración»– del mundo poético (universo poético - ente poético), en tanto paralelo al mundo cotidiano (metafórico), que se produce en el acontecimiento teatral (convivial, poiético, expectatorial).

Asimismo, es la manifestación de las características que definen y diferencian las particularidades específicas de la «actuación» del actor de teatro, en tanto está referida a la producción de acciones corporales «in vivo» –oximonóricas, paradójicas y metafóricas–. Oximonóricas, porque se producen en la fricción-tensión entre el cuerpo territorializado y el cuerpo re-territorializado. Paradójicas, porque solo existen en el *cuerpo afectado* del actor –des-territorializado– (cuerpo natural-social afectado, impregnado, modificado por el trabajo *in vivo* en el acontecimiento expectatorial convivial). Metafóricas, porque solo existen si crean su propio régimen de existencia (alejado, diferente, autónomo) respecto de la realidad cotidiana, y se ofrecen como complemento y ampliación de la realidad cotidiana – mundo paralelo al mundo– (cuerpo poético).

La *ley de los contrarios* se presenta, entonces, bien por la vía de la *negación-inhibición-bloqueo*, o por la de la *oposición paradójica*. La primera vía implica que en el proceso pedagógico se trabaja a partir del punto opuesto al que quiero llegar, en este sentido se presenta una atención mayor al proceso que al objetivo o meta en sí. El énfasis está en la lógica de la inhibición –negación, bloqueo– del cuerpo

territorializado. En la segunda vía, en el proceso pedagógico, se mantiene una relación de tensión permanente entre dos opuestos, que se materializa en la síntesis de un tercero (paradójico).

4.3.1.1. Ley de los contrarios por la vía de la negación-inhibición

La *ley de los contrarios por la vía de la negación-inhibición* significa trabajar en el punto opuesto al que quiero llegar (punto opuesto a la meta). Es decir, que a nivel pedagógico no se aborda el aprendizaje mediante una labor dirigida de manera directa al objetivo sino de manera indirecta, partiendo del punto opuesto al que quiero llegar. En este sentido es más una labor de inhibir que de hacer:

El actor no centra su trabajo en el resultado sino en reconstruir la complejidad que subyace en el resultado (...). Los mejores atajos, a pesar de lo que digan nuestras ilusiones, son siempre sinuosos. Son caminos que para llegar a la meta han de comenzar alejándose, a fin de lograr alcanzarla eficazmente (Barba, 2009: 242).

La Ley de los contrarios por la vía de la negación está presente en la técnica del arte del actor planteada por los grandes constructores de pedagogía del siglo xx. Ejemplos de ella los encontramos en la «vía indirecta» de la enseñanza, planteada por Lecoq (2003: 85): «Toda la escuela es “indirecta”, nunca vamos en línea recta hacia el lugar donde queremos que los alumnos lleguen. Si alguien me dice: “Yo quisiera ser *clown*”, le aconsejo trabajar la máscara neutra, trabajar el coro. Si es *clown*, ¡ya se verá!».

Y está presente en los planteamientos de Grotowski (1970: 74), en la afirmación de que su técnica es negativa (desaprender), en contraposición a una técnica positiva (aprender):

Creemos que con el objeto de lograr esa individualidad no es necesario aprender cosas nuevas sino más bien liberarse de viejas costumbres. Cada actor debe advertir claramente cuáles son los obstáculos que le impiden expresar sus asociaciones íntimas, y que originan su falta de decisión, el caos de su expresión y su falta de disciplina; qué le impide experimentar el sentimiento de su propia libertad, qué obstáculos hay para que su organismo sea totalmente libre y poderoso y para que nada este más allá de sus

posibilidades (...). Eliminamos lo que bloquea al actor, pero no le enseñamos a crear; por ejemplo, cómo interpretar Hamlet, en qué consiste el ademán trágico, cómo actuar una farsa, porque es precisamente en ese «cómo» donde el germen de la banalidad y del clisé que desafía a la creación se asienta (Grotowski, 1970: 89 y 90).

La ley de los contrarios por la vía de la negación-inhibición está presente en la relación antagónica entre automatización/desautomatización, por cuanto en el aprendizaje de la actuación una de las metas principales está en la eliminación de los automatismos propios del uso cotidiano del cuerpo. En este sentido, una parte muy importante del trabajo del actor está en desaprender viejos hábitos. Es decir, eliminar –inhibir– más que incorporar.

En los procesos de des-territorialización está presente la relación entre automatización/desautomatización, pues en ellos lo que se busca es bloquear los automatismos del uso cotidiano del cuerpo-mente, para crear un cuerpo mente para la escena:

Las diferentes codificaciones del arte del actor son, sobre todo, métodos para evitar los automatismos de la vida cotidiana, creando equivalencias. Naturalmente, la ruptura de los automatismos no es expresión. Pero sin ruptura de los automatismos no hay expresión. Lo contrario de unir automáticamente es crear conscientemente una nueva conexión. La búsqueda de las oposiciones puede conducir a la ruptura de los automatismos en las técnicas cotidianas del uso del cuerpo (Barba, 2009: 56).

Es importante precisar que en la relación antagónica entre automatización/desautomatización existe una diferencia importante entre la pedagogía actoral occidental –es decir, para actores no codificados– y la pedagogía actoral para actores codificados (ejemplo, teatro oriental). Para el caso de los actores codificados, esta lógica está muy clara, pues aprenden e incorporan estos códigos sistemáticamente, por imitación, deformación, etc. Pero en los actores no codificados este proceso está menos definido, tanto por la diversidad de variantes de «modelación» como por el énfasis en la expresión individual y contextual.

En la vía de la inhibición, entonces –en la cual se trabaja desde el punto opuesto a la meta–, toda la atención se centra en el proceso, es decir, en la calidad misma de la acción, del movimiento, del ejercicio, lo cual implica usar al máximo el mecanismo de inhibición, para poder detener, suspender, bloquear las reacciones y los comportamiento automáticos (actos reflejos, genéticos o adquiridos que escapan a la actividad consciente del individuo), hasta estar preparados. Como lo plantea Matthias Alexander: para que la instrucción consciente y razonada pueda imponerse a la instintiva y no razonada. Integrar el «no hacer» tanto como el «hacer», a fin de obtener una mejor integración de los elementos reflejos y voluntarios en una pauta de respuesta eficaz.

Esta vía de inhibición de la ley de los contrarios, la apoyamos en el hecho de que en la base del funcionamiento del cerebro está su capacidad inhibitoria, la cual, como lo apuntamos en el capítulo 3, está relacionada con el desarrollo de la corteza prefrontal, situada detrás de la frente (lóbulos frontales del cerebro, considerados cruciales para la toma de decisiones). El cerebro es una máquina de inhibir, pues dado que su mecanismo de aprendizaje está basado en la imitación, tiene que ser capaz de inhibir no solo los actos inadecuados sino también la imitación, pues, por ejemplo, al observar una acción este realiza esa misma acción, y debe ser capaz de inhibir la acción de imitar. Este es el mismo mecanismo (neuronas espejo) que le permite al ser humano conectarse con los otros seres humanos, intuir, percibir la intención en la acción de los otros.

Otro ejemplo de manifestación de la ley de los contrarios por la vía de la negación, lo encontramos en la siguiente afirmación, planteada por Barba (2009: 79): «El actor aprende a no aprender a ser actor, es decir a no aprender a actuar». Esto significa que el actor no puede expresarse como actor sin haber construido primero su instrumento creativo (cuerpo-mente extracotidiano) y sin haber aprendido a utilizarlo de manera eficaz. Y esto era precisamente lo que sucedía en la formación en las escuelas, antes de la llegada de Stanislavski, pues se buscaba desde el principio que el aprendiz actuara en los ensayos de texto y en la producción de espectáculos, imitando el modelo interpretativo del maestro sin haber pasado primero por la contracción de su instrumento creativo.

En esta tarea de construir su instrumento creativo, la labor principal de la pedagogía actoral, como ya lo hemos planteado, está en el proceso de desterritorialización, lo cual implica un proceso de inhibición en el que el actor, más que aprender, debe desaprender (inhibir su cuerpo-mente cotidiano).

4.3.1.2. Ley de los contrarios por la vía de la oposición paradójica

La ley de los contrarios por la vía de la oposición paradójica implica una relación dialéctica, por tracción antagónica, entre dos contrarios con presencia simultánea de los dos opuestos, sin separación total entre ellos. En el caso de la técnica de actuación, podemos observar claramente esta relación, pues como hemos abordado en el capítulo II, la eficacia de la poiesis del actor está en relación con la intensidad de la fricción-tensión- entre los cuerpos opuestos (cuerpo cotidiano territorializado / cuerpo poético (re-territorializado)) que se manifiesta en el cuerpo afectado (des-territorializado durante la producción del acontecimiento teatral).

Es decir que esta ley, por la vía de la oposición paradójica, está presente en la que hemos denominado, desde la ontología del actor, como la base irrenunciable del trabajo del actor: la tensión dialéctica entre cuerpo-mente cotidiano /cuerpo-mente extracotidiano. Es decir entre el cuerpo natural-social del actor (cuerpo-mente cotidiano), el cual debe obligatoriamente transformarse, para constituir un cuerpo «*otro*» «cuerpo poético». Pero un cuerpo «*otro*» que se constituye no por separación total del cuerpo cotidiano, sino por tensión dialéctica entre los dos cuerpos (cuerpo-mente cotidiana/cuerpo-mente extracotidiano)

En el nivel de los fundamentos pedagógicos esta ley está presente la tensión dialéctica entre *territorialización-des-territorialización-re-territorialización*. En el caso de la praxis de los grandes maestros del siglo XX, se presenta esta tensión precisamente en el bloqueo del cuerpo-mente cotidiano- (des-territorialización) como condición para el proceso de re-territorialización (cuerpo-mente extracotidiano). La pedagogía actoral se enraíza en el cuerpo-mente extracotidiano (re-Territorializado), es decir, en la construcción del instrumento creativo (cuerpo-mente escénico) y en el aprendizaje de su uso eficaz, pero desde el bloqueo, (tensión) del cuerpo-mente cotidiano (des-territorializado), y para ello, busca

estrategias pedagógicas que obliguen al sujeto a des-territorializarse (ese es el *training*).

En el proceso pedagógico, la oposición, por tracción antagónica, se presenta precisamente en el proceso de construcción (des-territorialización) del instrumento creativo -cuerpo-mente escénico-, pues, además de que se presenta un proceso de inhibición del cuerpo territorializado, el proceso de des-territorialización solo es posible desde el reconocimiento y presencia del este cuerpo cotidiano (territorializado). El sujeto, una vez ha pasado este proceso pedagógico, en el cual está presente la oposición entre cuerpo-mente territorializado/cuerpo-mente des-territorializado, puede producir la síntesis de los dos cuerpos en la creación – ensayo– del espectáculo. El proceso pedagógico está en la construcción del cuerpo-mente escénico (desterritorializado) para llegar a la síntesis.

4.3.1.3. Presencia de la ley de los contrarios en el campo de la técnica de la actuación (nivel pre-expresivo y principios escénicos) planteada por la antropología teatral

En el nivel de los fundamentos (principios) escénicos de la actuación planteados por la antropología teatral, la presencia de esta ley la encontramos en la oposición dialéctica entre técnica cotidiana y técnica extracotidiana, y está en la base de los principios del arte del actor (nivel pre-expresivo) planteados por la antropología teatral.

Es claro que este nivel de los fundamentos escénicos está relacionado con el actor que ya ha pasado por un proceso pedagógico y no con el proceso pedagógico en sí. No obstante, como en el proceso pedagógico se busca la incorporación de una técnica (segunda naturaleza), no se puede perder de vista sobre cuáles fundamentos –principios y lógicas– está sustentada esta técnica.

La técnica, entendida en este caso como un particular uso del cuerpo, que implica que este se utilice de manera diferente en la vida cotidiana –bajo el condicionamiento de la cultura y la sociedad (técnica cotidiana)– y en la *performance* teatral –de acuerdo a la tradición teatral, los principios del bios escénico y las reglas particulares del microcosmos poético (técnica extracotidiana)

–. En la relación dialéctica que implica la presencia simultánea –por tracción antagónica– de las dos técnicas, se encuentra la vida del actor:

Las técnicas cotidianas del cuerpo tienden a la comunicación, las del virtuosismo a provocar asombro. Las técnicas extra-cotidianas tienden, en cambio, hacia la información: estas, literalmente, ponen-en-forma al cuerpo, volviéndolo artístico/artificial pero creíble. En ello consiste la diferencia esencial que la separa de aquellas técnicas que lo transforman en el cuerpo «increíble» del acróbata y el virtuoso (Barba, 2009: 35).

En el caso de la actuación, no existe una relación dialéctica con las *técnicas* «otras», alejadas de las técnicas cotidianas, pues, como lo plantea Barba, son técnicas que crean el cuerpo inaccesible del virtuoso, no el «cuerpo artístico/artificial pero creíble» del actor. La relación dialéctica se presenta entre técnicas cotidianas y extracotidianas. No obstante, es importante resaltar que a nivel del proceso pedagógico estas técnicas «otras», como la acrobacia, la danza, etc., son técnicas valiosas porque tienen el valor pedagógico de ser herramientas eficaces para el proceso de des-territorialización, es decir, para inhibir la territorialización. La tensión dialéctica en el proceso pedagógico está entre las técnicas cotidianas y las técnicas eficaces para la des-territorialización.

En las llamadas técnicas extracotidianas, que se alejan de las técnicas cotidianas pero sin separarse completamente de ellas (como otra técnica –extraña–), manteniendo su tensión (ley de los contrarios –tracción antagónica–), se sustenta el arte del actor. Estas técnicas ponen «en forma» el cuerpo-mente cotidiano del actor, el cual, al transformarse en el cuerpo-mente extracotidiano, informa al cuerpo-mente cotidiano, diferenciándose de él, pero sin separarse completamente. Pues, como hemos planteado anteriormente, el actor de teatro «es» en tanto y solo cuando produce *poiesis* corporal *in vivo* (acciones corporales que deben ser en primera instancia signo de su propia presencia poiética (pre-expresiva); y en segunda instancia signo de un universo referencial (expresivo). Como lo plantea Barba (2009) las técnicas extracotidianas están en contraposición a las técnicas cotidianas:

- Dilatan la presencia del actor, su presencia (expresión –vida–) puesta en visión del espectador: vuelven significativo un aspecto que en el accionar cotidiano está sumergido.
- Permiten al actor aprender a traducir en impulsos físicos las imágenes mentales.
- Ponen en visión del espectador la expresión –la vida– del actor, la cual se revela en las tensiones de fuerzas contrapuestas. La intensificación de las tensiones de las fuerzas contrapuestas son percibidas por el espectador, independientemente de la amplitud de la acción (absorción de la acción: restringir el espacio de la acción, por ejemplo, solo al tronco). «Hacer ver es ya hacer interpretar» (*ibíd.*: 47).
- Permiten al actor asimilar una nueva cultura del cuerpo –segunda naturaleza–. Una nueva coherencia artificial (incoherente), en contraposición a la coherencia cotidiana.

Otra manifestación de la ley de los contrarios, por la vía de la oposición paradójica, la encontramos en la tensión dialéctica entre realidad y ficción. Particularmente en lo relacionado con las acciones del actor (su poiesis), en tanto estas acciones deben ser «reales» (no realistas), aunque el contexto de la escena sea de ficción:

A pesar de que las acciones del actor se ejecuten en un contexto caracterizado por la ficción, las acciones del actor tienen que ser sustancialmente reales, auténticas acciones psicofísicas, y no gestualidad vacía. (...) Se trata siempre de contrastar la tendencia de la ficción a transformarse en falsedad: el riesgo de que la ficción se degrade en ineficaz e inocuo aparentar (Barba & Savarese, 1990: 83).

Si bien esta relación dialéctica es muy clara en la poiesis del actor, en el proceso pedagógico no se presenta esta oposición, pues a nivel, por ejemplo, de los ejercicios de acrobacia, biomecánica, segmentación, etc., no existe esta tensión, pues no está presente el nivel de la ficción. En el caso de la estrategia pedagógica de las improvisaciones, sí se presenta esta tensión.

También encontramos una manifestación de esta ley en la relación antagonica del uso del cuerpo, manifiesta en el movimiento/quietud. En cuanto a

esta relación, el uso del cuerpo, aun en su función más básica (Barba, 2009), implica la presencia de una serie de interacciones y tensiones musculares que se manifiestan, incluso en la inmovilidad aparente de un cuerpo erguido en un mismo lugar, en minúsculos movimientos que desplazan el peso. En esta constatación se encuentra un factor fundamental de la técnica del actor, pues precisamente en los micromovimientos (reducidos, ampliados, controlados) está la fuente de la vida que anima la presencia del actor. Es decir, que desde la técnica de la actuación, el actor debe saber hacer inmovilidad dinámica (dramatúrgica), pero solo puede hacerlo una vez pasado el proceso pedagógico de des-territorialización/re-territorialización.

4.3.2. Principios técnicos del entrenamiento del actor

Los principios técnicos del entrenamiento del actor están relacionados, sobre todo, con el nivel de las didácticas específicas, en el cual se integran las diversas técnicas, métodos y estrategias de enseñanza. Como principios, corresponden al campo de estudio transversal del diseño y aplicación de las didácticas o *trainings*, para la incorporación/apropiación de la técnica de la actuación.

Planteamos, a modo de hipótesis, la existencia de cuatro principios técnicos del entrenamiento del actor, apoyados en el estudio previo que realizamos en la tesina para la Maestría, con el título de *Aproximaciones al concepto de training o entrenamiento del actor en el siglo XX*, la cual constituye el primer acercamiento al estado del arte del tema de investigación de esta tesis doctoral. Los cuatro principios técnicos que presentamos son el resultado del acercamiento al corpus teórico de algunos de los principales maestros constructores de pedagogía del siglo XX, y a la teoría y sistematización del entrenamiento deportivo.

En el caso del entrenamiento deportivo, es claro que existen muchas diferencias entre los propósitos y naturaleza del entrenamiento de un actor y de un deportista, pues en el caso del entrenamiento deportivo se busca un alto rendimiento, competición y progreso en los récords, y las técnicas específicas, métodos y sistemas están en directa relación con el tipo de deporte. Caso muy diferente al del entrenamiento del actor, que no persigue este tipo de propósito ni

tiene una delimitación tan marcada de sus *performances*. No obstante, ambos tienen en común el movimiento y sus implicaciones biomecánicas y fisiológicas.

En el deporte se han definidos cinco principios, que fundamentan el entrenamiento deportivo sobre la base de algunas leyes universales del funcionamiento orgánico (físico, mental, emocional) del ser humano. Precisamente por su carácter universal, son principios técnicos que pueden observarse y aplicarse, con los debidos ajustes, en el entrenamiento del actor.

Aunque en la teoría y praxis actoral no se les reconozca y denomine con estos nombres, encontramos en el rastreo preliminar de las prácticas teatrales y pedagógicas más significativas del siglo xx, la aplicación de por lo menos cuatro de los cinco principios generales del entrenamiento deportivo, como son: adaptación, especificidad, individualidad y recuperación. El quinto principio del entrenamiento deportivo, denominado de sobrecarga, no tiene aplicación en el entrenamiento del actor, dado que está directamente relacionado con la búsqueda del rendimiento y progreso en los récords.

4.3.2.1. Principio técnico de adaptación

En el entrenamiento del actor, el principio técnico de adaptación está relacionado con el proceso consciente y sistemático por el cual debe pasar el actor para la incorporación de una técnica extracotidiana de comportamiento y uso de su cuerpo-mente en la escena. En el caso del entrenamiento del actor, este principio técnico se apoya en dos condiciones o capacidades inherentes al ser humano, como son la capacidad de adaptación tónica y la de adaptación y remodelación del cerebro (plasticidad). Estas dos capacidades son la base del proceso de adaptación-incorporación de un *otro* cuerpo-mente extracotidiano, diferente al cuerpo-mente cotidiano del actor. Es decir, que son base del proceso de incorporación de la técnica extracotidiana de comportamiento y uso de su cuerpo-mente en las condiciones de la escena, bien como proceso de modelación o de codificación. En el capítulo 3, relacionado con los fundamentos científicos del entrenamiento del actor, abordamos la capacidad de adaptación, con sus dos condiciones o capacidades.

El fundamento científico de este principio está en que el organismo humano no tiene un estado de funcionamiento siempre igual y constante, y por tanto se pueden generar cambios o modificaciones en su funcionamiento, de acuerdo con la continuidad o discontinuidad del entrenamiento o actividad a la que se le someta.

Pues, como lo planteamos en el capítulo 3, en la incorporación de una actividad o destreza nueva son fundamentales la reiteración, el trabajo consciente de inhibición de los automatismos y la continuidad (regularidad), para la modificación (remodelación, adaptación) de la fisiología. Pues en las actividades que implican un uso no habitual del cuerpo, el estímulo para ese uso diferente es débil en comparación con el estímulo para el uso habitual.

La capacidad de adaptación es una condición constante del ser humano, entendido como uno de los sistemas de organización más complejos. Condición que se refleja en todos los componentes y sistemas del organismo del ser humano: desde el cerebro hasta los músculos; así como en sus niveles o sistemas de organización sociales, culturales, etc. En el caso del proceso de aprendizaje del arte del actor, se trabaja a partir de dos procesos (capacidades, funciones) de adaptación básicos del sistema cuerpo-mente del individuo humano, como son: la capacidad de adaptación tónica¹⁴⁹ y la capacidad adaptación y transformación del cerebro¹⁵⁰.

En tanto capacidades, son complementarias, la una con su manifestación externa –cuerpo–, y la otra con su manifestación interna –mente–, pero que no son independientes ni antagónicas, ambas están integradas en el individuo humano como un *sistema de unidad cuerpo-mente*.

¹⁴⁹ En todas las actividades artísticas se trabaja sobre la capacidad de adaptación tónica. Cuando un actor se mete en la piel de un personaje y lo recrea mediante sus actitudes, sus movimientos y su voz, esto es producto sobre todo de la transformación de su propio tono (...). Una vez obtenidos la toma de conciencia y la liberación de las fijaciones tónicas –que son manifestaciones de inhibiciones y de traumatismos–, y obtenidas la regularización y el equilibrio del propio tono, es necesario adaptarlo a variaciones mayores que las del propio temperamento personal. En algunos esta capacidad de variación está muy desarrollada, en otros es débil y debe ser liberada (Alexander, Gerda; 1979: 49).

¹⁵⁰ «... tenemos el poder de cambiar nuestro cerebro. La asombrosa plasticidad del cerebro humano nos permite establecer continuamente nuevas conexiones y aprender no solo por medio de los estudios académicos sino de la experiencia, el pensamiento, la acción y la emoción» (Ratey, 2003: 445).

... el pensamiento es real. Su realidad se puede demostrar mediante instrumentos como el electroencefalograma, donde se comprueba que no hay pensamiento sin cambios eléctricos y químicos, tensiones musculares, etc. Pero esta actividad que, por una parte, se revela a través de tales instrumentos, por otra se considera una función significativa, interna y externa (el aspecto interno es el pensamiento, la imaginación, etc., mientras que el externo es el lenguaje, la comunicación, la actividad práctica. (...)) Aunque seamos capaces de escuchar a nuestro pensamiento, hemos de ser conscientes del mismo como tal; es decir, como un movimiento real y continuo, que se sucede interna y externamente con efectos reales de gran significado y alcance, que se invaden mutuamente y que acaban por fusionarse con el conjunto de la realidad en que viven (Bohm, 2002: 112 y 123).

En el funcionamiento del sistema cuerpo-mente, en tanto sistema vivo, es decir constantemente abierto y productor de sí (autopoiético), los procesos de adaptación y cambio constituyen su base dinámica, y son precisamente la clave de la existencia de los sistemas vivos, así como de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ser humano, bien que impliquen procesos de adiestramiento, de reeducación o de entrenamiento propiamente dicho.

Este principio está relacionado con el nivel universal del trabajo del actor, planteado por Barba, y con los tres principios pedagógicos del entrenamiento del actor, presentes en el nivel de los fundamentos pedagógicos de su entrenamiento: principio de unidad, principio de totalidad y principio de acción/tensión.

4.3.2.2. Principio técnico de especificidad

Uno de los aspectos más recurrentes en las reflexiones y prácticas pedagógicas de los constructores de pedagogía del siglo XX, está precisamente en la búsqueda de las técnicas, métodos y los ejercicios más adecuados y específicos para las necesidades del actor y de la escena. Una búsqueda que los lleva a la construcción de sus propios entrenamientos y didácticas. Stanislavski, Meyerhold, Grotowski, Barba, entre otros, centraron su labor pedagógica precisamente en el diseño de ejercicios que respondieran a las necesidades específicas del trabajo del actor, y aunque valoraban el aporte de otras disciplinas, como por ejemplo la acrobacia,

danza, boxeo, karate, esgrima, etc., estas eran consideradas útiles para el actor solo en el caso de que sirvieran como apoyo al trabajo central y específico del entrenamiento del actor, que en el caso de Meyerhold debía estar centrado en la biomecánica (Meyerhold, 1986: 84); y en el caso de Grotowski, en ejercicios relacionados directamente con la función del actor y del teatro:

... un adiestramiento específico del actor, que pone en práctica ejercicios precisos en relación con lo que debe hacer y significar en teatro. No brinda un «arsenal de medios» considerados como la «adición de conocimientos diferentes». Los actores saben que los bloqueos del organismo limitan su acción, y por ello buscan adquirir soltura, fuerza, agilidad practicando esgrima, judo, equitación, canto, ortofonía. Todo es útil, pero al margen de su oficio, bueno para cualquier hombre cuidadoso de su estado (Grotowski, 1970: 152).

En el caso de Barba, el entrenamiento está basado en ejercicios específicos y particulares, que deben funcionar como medio para que el actor incorpore un cuerpo-mente extracotidiano y paradójico: «... los ejercicios son pequeños laberintos que el cuerpo-mente del actor puede recorrer una y otra vez para incorporar un modo de pensar paradójico, para distanciarse del propio comportamiento cotidiano y desplazarse al campo del comportamiento extracotidiano de la escena (Barba, 1997: 110).

El principio de especificidad en el entrenamiento deportivo está referido precisamente a que, de acuerdo con el tipo de deporte, se debe priorizar el trabajo sobre los sistemas del organismo predominantes en él:

... el entrenamiento debe desarrollar los sistemas del organismo que predominan en la actividad deportiva que ha elegido el deportista o atleta. En la búsqueda de resultados, cualquier entrenamiento suplementario al de la actividad principal es accesorio y solo sirve como complemento al programa principal. La frecuencia de estos entrenamientos no debe superar la del tiempo dedicado al entrenamiento principal (Lévesque, 1993: 71 y 72).

En el caso del entrenamiento del actor, el principio técnico de especificidad está referido precisamente a que se debe centrar el entrenamiento del actor en el desarrollo de los sistemas del organismo implicados en la adaptación del mismo al

comportamiento escénico. Es decir, que en el entrenamiento deben privilegiarse los «medios» o recursos didácticos mediante los cuales puede lograrse la incorporación del nuevo comportamiento escénico extracotidiano, en cualquiera de los dos caminos: bien como proceso de modelación o como proceso codificación del comportamiento cotidiano del individuo.

En el entrenamiento debe trabajarse fundamentalmente, y de manera específica, sobre los diferentes niveles de organización básica (bios) y de estructuras de la interrelación del cuerpo-mente cotidiano, en las condiciones de representación extracotidianas de la escena –teatralidad–. Es decir, trabajar de manera específica sobre los niveles de organización y estructura implicados en la adaptación del sistema cuerpo-mente cotidiano a un sistema cuerpo-mente extracotidiano, productor de comportamiento escénico. Un nuevo comportamiento que, como abordamos en el capítulo 3, requiere de la incorporación de un nuevo sistema cuerpo-mente, entendido como totalidad/unidad en sus relaciones con los niveles internos y externos del sistema: subsistemas cuerpo-mente (interior/exterior); suprasistemas: cuerpo-mente / entorno, para modelarlo (transformarlo) en el sistema complejo de totalidad/unidad cuerpo-mente del actor. Sistema complejo que sustenta los principios pedagógicos de unidad y totalidad que abordaremos más adelante.

En el entrenamiento debe trabajarse de manera específica sobre las condiciones de la organización básica y los mecanismos de interrelación del sistema cuerpo-mente del individuo, determinantes del sistema cuerpo-mente del actor, los cuales deben ser transformados, modelados, potenciados. Organización básica y mecanismos de interrelación que corresponden a los niveles físico, fisiológico, psíquico y social del sistema cuerpo-mente, los cuales existen de forma interrelacionada y nunca aislados entre sí, pues cada uno de ellos influye o determina los otros. Niveles que fueron abordados en el capítulo 3.

De manera más particular, estamos planteando que en el entrenamiento debe trabajarse de manera específica sobre las condiciones, cualidades y capacidades que debe tener y desarrollar el actor, y sobre su relación con la organización básica del sistema cuerpo-mente del individuo humano; las cuales, en

el marco de esta investigación, están referidas, tal y como lo presentamos en el capítulo 3, a los siguientes:

En el nivel fisiológico (relacionado con el modo de funcionamiento del sistema cuerpo-mente) el trabajo se centra en la flexibilidad y la plasticidad que corresponden a la capacidad de adaptación, en particular la capacidad de adaptación tónica y la plasticidad (adaptación, transformación) del cerebro. Y en relación directa con dicha capacidad, se abordan el desarrollo de la sensibilidad exteroceptiva y la sensibilidad propioceptiva, las cuales están a su vez relacionadas con la disposición (inteligencia) kinestésica; en las cuales se resaltan las capacidades de pensar en imágenes (imitar lo observado, reflejos de excitabilidad), de manejo del tiempo, el espacio y la acción.

En el nivel psíquico y social se trabaja sobre las capacidades de observación interna y externa: la sensibilidad propioceptiva y la sensibilidad exteroceptiva. Estas dos capacidades, que corresponden a dos funciones complementarias del ser humano, relacionadas con la conciencia corporal o conciencia de sí mismo, deben estar en el actor en sincronía, pues en su trabajo en escena el actor debe mantener un equilibrio entre su comportamiento externo y sus impulsos más íntimos. Y debe establecer y mantener el contacto consigo mismo, para lo cual requiere de la capacidad de observación interna o «función de interiorización» –sensibilidad propioceptiva–. Debe establecer y mantener el contacto con los otros actores, para lo cual requiere de la capacidad de observación externa, función de contacto –sensibilidad exteroceptiva–. Y debe además establecer y mantener contacto con el público, lo cual implica establecer un radio de contacto muchísimo más amplio que el interpersonal. Para lograrlo, el actor requiere alcanzar un «presencia escénica eficaz» en tanto dilatada y ampliada. Presencia que depende en gran medida de un particular «estado de alerta», el cual, como lo planteamos en el capítulo 3, corresponde a un estado de percepción y atención ampliado en el orden de la totalidad (orden implicado), y ya no solo en el orden de la unidad (orden explicado) del sistema cuerpo-mente.

En cuanto a los mecanismos de interacción entre los subsistemas cuerpo-mente, y de este con el entorno, se abordan en el entrenamiento desde dos

condiciones o capacidades, como son: el «autocontrol» o capacidad de inhibir, y la «espontaneidad» o capacidad de excitabilidad nerviosa, las cuales forman en conjunto uno de los mecanismos de funcionamiento interrelacionado de la organización básica del sistema cuerpo-mente del individuo humano. La capacidad de inhibir es la base fundamental para alcanzar la ruptura de los automatismos en el uso del cuerpo, sin la cual no hay expresión. La espontaneidad está asociada a la «naturalidad» y fluidez con que el actor debe realizar su trabajo escénico. Esto quiere decir que el resultado de la acción escénica debe verse y percibirse por el espectador como espontánea, natural u orgánica, aunque la forma exterior de esa acción escénica sea completamente artificial.

Los principios técnicos del entrenamiento del actor –de adaptación y de especificidad– están relacionados con el nivel pedagógico de los fundamentos, es decir, que están en la base de los principios pedagógicos de su entrenamiento.

Los principios de individualidad y recuperación que abordaremos a continuación, están más relacionados con el nivel de las didácticas específicas, y con el nivel individual del trabajo del actor planteado por Barba.

4.3.2.3. Principio de individualidad

En el deporte, este principio está fundamentado en la posibilidad de potenciar los resultados: «Los beneficios tan buscados por el entrenamiento se ven favorecidos, e incluso maximizados, cuando se elaboran programas de entrenamiento en función de las necesidades individuales y de las capacidades iniciales de cada individuo» (Lévesque, 1993: 73).

El principio técnico de individualidad en el entrenamiento del actor, busca que el individuo desarrolle al máximo todo su potencial creativo, y en este potencial –amén de una buena técnica y fundamentación teórica–, está básicamente implicado su carácter subjetivo y sus condiciones personales iniciales. Pero es importante y necesario aclarar nuevamente que desde la óptica pedagógica el principio técnico de individualidad no es el punto de partida sino el punto de llegada. Pues creemos que desde el nivel de los fundamentos pedagógicos, y de los niveles contextual y

universal del trabajo del actor, se pueden abordar las bases del trabajo actoral comunes a todos los actores, las cuales, una vez se van incorporando mediante el entrenamiento, permiten al actor conectar con su propia individualidad y expresión subjetiva, esencia del trabajo artístico.

En la búsqueda de un entrenamiento en el cual se considere la especificidad del trabajo del actor y de la escena, creadores pedagogos del siglo XX, como Grotowski y Barba, enfatizaron en la importancia de reconocer las necesidades y particularidades individuales de cada actor. Un énfasis que responde a la búsqueda no solo de una técnica sino de una ética, de un ethos para el actor, fundamentado en la disciplina, en la búsqueda del sentido de su trabajo y en sus condiciones individuales. Proceso de individualización al que se llega después de un largo proceso de decantación del propio *training*, como observan Barba y Grotowski:

La visión de este *training*, su forma y su finalidad, han sufrido una continua evolución, debida a la experiencia adquirida, al aporte de los nuevos miembros y a las necesidades surgidas durante nuestro trabajo. Al principio el *training* estaba compuesto por una serie de ejercicios tomados de la pantomima, del ballet... El *training* era colectivo, todos realizaban los mismos ejercicios al mismo tiempo y del mismo modo. Con el pasar del tiempo nos dimos cuenta de que el ritmo es distinto según el individuo. Algunos tienen un ritmo vital más veloz, otros más lento. Empezamos a hablar de un ritmo orgánico, en el sentido de variación, tal como nos lo muestra un cardiograma. Desde entonces el *training* se basó en ese ritmo, personalizándose poco a poco hasta volverse individual (Barba, 1997: 81 y 82).

... los ejercicios del entrenamiento son individuales y responden a una investigación continua y total. Solo los ejercicios que «investigan» hacen participar el organismo total del actor para movilizar sus recursos escondidos. Los ejercicios que sólo intentan «repetir» las cosas son mediocres (...). Ejercicios básicos que le permitan descubrir a los miembros jóvenes hacia dónde deben dirigir su esfuerzo de eliminación (de los obstáculos que bloquean el proceso creador), y que les vuelve aptos para orientar su adiestramiento de una manera personal (Grotowski, 1970: 98 y 127).

4.3.2.4. Principio de recuperación

En el entrenamiento deportivo, este principio está claramente sustentado en la necesidad de equilibrar las altas demandas de rendimiento con el mantenimiento de una adecuada forma:

El entrenamiento es una actividad que le exige mucho al organismo. Si no prevenimos ninguna forma de recuperación, el organismo no podrá dar los resultados deseados y estará en baja forma. El organismo se adaptará a las condiciones de entrenamiento con la única condición de que se le deje tiempo para descansar, si no, se fatiga, y esto es nefasto para el entrenamiento (Lévesque, 1993: 76).

Si bien en el entrenamiento deportivo los niveles de esfuerzo físico y orgánico para el deportista suelen ser muy altos –en correspondencia con las expectativas de rendimiento competitivo–, y por lo tanto la planeación de los mecanismos de recuperación del organismo son igualmente importantes, no podemos dejar de considerar que, en el caso del entrenamiento del actor, su organismo está sometido igualmente a unas exigencias de funcionamiento y uso de su cuerpo-mente en la escena que son muy superiores a las del rendimiento físico y orgánico cotidianos.

Tanto modelar el comportamiento cotidiano del actor en su comportamiento extra-cotidiano, como imponerse un nuevo comportamiento codificado, exigen un esfuerzo completo del actor, a todos los niveles: físico, orgánico, emocional, mental, intelectual. Por tanto, en el entrenamiento del actor el proceso de asimilación del comportamiento extracotidiano (segunda naturaleza), debe estar apoyado igualmente en un adecuado proceso de recuperación, como condición del organismo para adaptarse a los requerimientos del entrenamiento. Sobre esta condición o principio queda abierta una puerta para investigaciones futuras, pues no observamos de manera clara cómo es abordado en los diversos *trainings*.

En Meyerhold, por ejemplo, se evidencia una preocupación por las relaciones entre el trabajo y el descanso, en la que está implícita la inquietud por los mecanismos de recuperación orgánica. Y en este sentido podríamos plantear que en su entrenamiento está presente la búsqueda por integrar intervalos de reposo como parte constitutiva del entrenamiento: «La cuestión fundamental en las

condiciones del trabajo de los actores es la del cansancio. (El arte del futuro depende de su solución). Introducir el descanso en el proceso de trabajo, sin transformarlo en unidad independiente. Toda la cuestión consiste en regular los intervalos dedicados al descanso» (Ceballos, 1986: 81).

En los planteamientos del entrenamiento de Grotowski y Barba encontramos un énfasis especial en la continuidad sin interrupciones de los ejercicios durante el entrenamiento. Para ellos la continuidad es una condición fundamental para lograr superar las resistencias y bloqueos del propio cuerpo, así como para adquirir una autodisciplina. Continuidad que está asociada además a buscar que en el entrenamiento cada acción, ejercicio, movimiento, responda a un impulso, a una necesidad interior. Pero no se observa un planteamiento sobre lo que debería ser el proceso de recuperación durante o posterior al entrenamiento.

Todos los ejercicios del entrenamiento deben realizarse sin interrupción, sin ninguna pausa para descanso o reacciones privadas. Aun los descansos breves deben incorporarse como una parte integral de los ejercicios, cuyo objetivo no es un desarrollo muscular o un perfeccionamiento físico sino un proceso de búsqueda que conduce a la aniquilación de las resistencias del propio cuerpo (Grotowski, 1970: 109).

... lo que cuenta no es el ejercicio en sí mismo –por ejemplo hacer flexiones o saltos mortales– sino la justificación que cada uno da a su propio trabajo, una justificación que, aunque sea banal o difícil de explicar en palabras, es fisiológicamente perceptible, evidente para el observador (...). Esta necesidad interior determina la calidad de la energía y permite trabajar sin descanso, sin preocuparse del cansancio cuando se está exhausto; entonces continuar sin rendirse: esta es la autodisciplina (Barba, 1997: 93).

4.3.3. Principios pedagógicos del entrenamiento del actor

Creemos que la hipótesis sobre la existencia de principios pedagógicos del entrenamiento del actor –que en el marco de esta investigación están referidos al principio de unidad, principio de totalidad y principio de acción/tensión– abre un campo para investigaciones futuras, las cuales, en una primera etapa, deberían abordar el estudio transversal del corpus pedagógico (*trainings* o métodos de

entrenamiento) de los más importantes constructores de pedagogía del siglo xx, para verificar la existencia y aplicación de estos tres principios, y la posible existencia de otros principios pedagógicos. Y a la vez abre un campo para la investigación, desde la praxis pedagógica de la actuación, y para la construcción de pedagogía (*trainings* específicos), a partir de la indagación y aplicación de estos principios.

En el campo de la praxis pedagógica he avanzado, desde 2012 hasta la fecha, en la indagación, exploración y aplicación de los resultados de esta investigación –y en particular de los principios pedagógicos para la construcción de *trainings* específicos–, en mi práctica como docente de los cursos de actuación, dentro de los programas de pregrado en teatro de la Universidad de Antioquia, Colombia.

Experiencia pedagógica que he realizado durante cuatro semestres, en los cursos de Actuación I (año 2012, semestres I y II; año 2014, semestres I y II) en los cuales he abordado la indagación, aplicación, verificación y retroalimentación de los avances de esta investigación, en un proceso que va de la teoría a la práctica y de esta a la teoría. Si bien los resultados preliminares de este proceso pedagógico, y sus posteriores desarrollos, hacen parte de un campo de investigación que excede el tema de la presente tesis, es importante resaltar que esta experiencia pedagógica ha sido clave para la comprensión y estructuración de la hipótesis sobre los fundamentos pedagógicos del entrenamiento, desarrollada en esta tesis.

La hipótesis sobre la existencia de estos tres principios pedagógicos, está especialmente sustentada en el estudio de los fundamentos científicos del entrenamiento del actor abordados en el capítulo 3, en la aproximación general al corpus pedagógico de los principales maestros del siglo xx, y en los aportes de la antropología teatral, por cuanto esta nos ofrece un estudio transversal de los fundamentos escénicos del trabajo del actor. Como lo hemos planteado anteriormente, los principios pedagógicos del entrenamiento del actor están relacionados con el nivel de los fundamentos pedagógicos, correspondientes al campo de estudio transversal de los postulados esenciales que posibilitan el proceso de construcción/enseñanza/aprendizaje de la actuación (comunes a todos

los *trainings* y las *performances*). No obstante, es importante resaltar que, si bien en el caso de la pedagogía no puede perderse de vista que su función principal está en el proceso de construcción del cuerpo-mente escénico (des-territorialización), tampoco se puede desconocer que esta función no está completamente separada del proceso de re-territorialización, que se materializa –como síntesis– en el cuerpo poético del actor, de acuerdo con las lógicas de los fundamentos escénicos, y del nivel pre-expresivo y sus principios, planteados por Barba. Por ello, al abordar los principios pedagógicos será necesario establecer su relación con los principios escénicos (bios del teatro), por cuanto el proceso pedagógico está dirigido precisamente a la incorporación de un cuerpo-mente extracotidiano (segunda naturaleza, regida por estos principios escénicos).

4.3.3.1. Teoría del orden dinámico, como base de los tres principios pedagógicos

Retomaremos lo planteado en el capítulo 3, sobre los fundamentos científicos del entrenamiento del actor, en particular lo referido a la teoría del orden dinámico, como base de la fundamentación de los tres principios pedagógicos. De acuerdo con esta teoría, podemos observar que, en oposición al orden mecanicista –fragmentado– propio de las teorías positivistas del siglo XVII, en las cuales el Universo funciona como máquina, compuesto por partes diferentes y separadas entre sí, surgieron desde finales del siglo XIX planteamientos sobre un orden «dinámico» y no fragmentado, en el cual el Universo funciona con un orden unificado: interrelaciones entre sistemas, subsistemas y suprasistemas.

En el marco de esta nueva visión de orden, la teoría de *orden implicado de totalidad del Universo*¹⁵¹, planteada por Bohm, nos presenta una vía para

¹⁵¹ «... un concepto nuevo del orden que puede resultar apropiado a un universo de totalidad no fragmentada. Se trata del orden implicado o plegado. En el orden implicado, ni el espacio ni el tiempo son ya los factores dominantes para determinar las relaciones de dependencia o independencia de los diferentes elementos. Es posible que exista una relación básica diferente por completo entre los elementos, y que, por ella, nuestras nociones ordinarias del espacio y del tiempo, junto con la de partículas materiales existentes por separado, queden absorbidas en las formas derivadas de este orden más profundo. En efecto, estas nociones ordinarias aparecen en lo que se llama el orden explicado o desplegado, que es una forma especial y particular contenida dentro de la totalidad general de todos los órdenes implicados» (Bohm, 1999: 9).

comprender el Universo y el individuo humano desde un enfoque de totalidad y unidad compleja, en la cual la materia y la conciencia no son solo partes que se interrelacionan de alguna manera (psicosomática), sino que la conciencia y la materia tienen básicamente el mismo orden: *el orden implicado* como un todo, el cual hace que sea posible una relación entre una y otra. Un orden que tiene a su vez formas particulares de manifestarse, las cuales Bohm denomina como el «orden explicado» o manifiesto en la conciencia (una subtotalidad relativamente independiente, explicada, recurrente y estable) que es el orden con el cual solemos entrar en contacto en la experiencia común (cotidiana).

En términos de los principios pedagógicos, planteamos una relación entre el *orden explicado* y el bios cotidiano (cuerpo-mente territorializado) y entre el *orden implicado* y el bios escénico (cuerpo-mente re-territorializado).

Veamos una síntesis del orden implicado y el orden explicado, y su relación con los principios pedagógicos:

De acuerdo con la concepción de *orden implicado*, en el cual prevalece la noción de totalidad no fragmentada, se observa que en cada región del espacio y el tiempo se contiene un orden total, es decir, la estructura total, similar a un holograma. (El concepto de orden abarca el lenguaje, pensamiento, sentimiento, sensación, acción física, actividad práctica, etc.).

En este orden lo que prevalece es la experiencia inmediata y primaria de que la materia es un todo con la conciencia, que se manifiesta en la forma de «plegar[se] hacia adentro» de la mente y la materia, las cuales no existen como partes separadas sino que tienen algún tipo de interrelación. Este plegar o implicar funciona, según la teoría de Bohm, de la siguiente manera: la materia (viviente y no viviente) –como por ejemplo la luz y el sonido– envuelve información concerniente, en principio, al universo entero de la materia. Y la experiencia consciente implica, entre otras, actividad sensorial, memoria, lógica, y facultades sutiles como el conocimiento, atención, percepción, cognición, pensamiento, voluntad, sentimiento. En el orden implicado, la información de la materia entra a los órganos de los sentidos, al sistema nervioso y activa el registro «holográfico» en el cerebro, el cual, como respuesta, crea un modelo de energía nerviosa que constituye una

experiencia parcial, similar a la que al principio produjo el «holograma»: entonces se producen las actividades sensoriales, asociaciones, emociones, pensamiento y lógica que da coherencia al modelo, etc. (un ejemplo de la forma como la información está plegada en las células del cerebro lo encontramos en los recuerdos).

En cambio, en el *orden explicado*, como lo vimos en el capítulo 3, la experiencia de la realidad se percibe como fragmentada y separada. En este orden lo que prevalece es la experiencia de interrelación e interdependencia recíproca entre mente y cuerpo, que se influyen y afectan. Orden explicado que, de acuerdo con la teoría de Bohm, corresponde al contenido manifiesto en la conciencia, que está esencialmente basado en la memoria, la cual permite mantener este contenido en una forma bastante constante (recurrente y estable). El contenido está organizado por las asociaciones, reglas de lógica, categorías básicas de espacio, tiempo, causalidad, universalidad, etc. (corresponde al sistema global de conceptos y de imágenes mentales como representación del «mundo manifiesto» –orden explicado–). El proceso del pensamiento no es una mera *representación* del mundo manifiesto, es una *contribución* importante a nuestro modo de experimentar este mundo. Es fusión de nuestra información sensorial con la «repetición» de algunos de los contenidos de la memoria, contra los cuales los aspectos transitorios y cambiantes del flujo no fragmentado de la experiencia se verán como impresiones pasajeras que tienden a disponerse y ordenarse, principalmente de acuerdo con la vasta totalidad del contenido relativamente estático y fragmentado de los registros del pasado.

La relación que establecemos entre los principios pedagógicos y los *órdenes explicado e implicado* (los cuales corresponden, respectivamente, al orden de funcionamiento del bios cotidiano –cuerpo-mente territorializado– y al orden de funcionamiento del el bios escénico –cuerpo-mente re-territorializado–, se manifiesta en el propio proceso pedagógico de la siguiente manera:

Dado que el propósito del entrenamiento del actor es lograr una presencia escénica eficaz en el contacto con los espectadores (presencia fundada, como lo planteamos anteriormente, en los modos de modelar o codificar el comportamiento

cotidiano del individuo en comportamiento escénico), entonces, en términos pedagógicos, el proceso implica el bloqueo del cuerpo-mente cotidiano, es decir, del bios del individuo humano (en tanto categoría universal –especie–, y en tanto categoría contextual –cultura, comunidad–), el cual opera mediante lógicas, reglas y mecanismos de interacción propios del orden de organización del bios territorializado (orden explicado).

El proceso de bloqueo (des-territorialización mediante técnicas extracotidianas) debe operar directamente en el nivel del «bios» del individuo humano, que funciona de acuerdo con las *recurrencias* del orden explicado, para poder llegar al nivel de la organización de su «bios» re-territorializado, que actúe como una segunda naturaleza, funcionando de acuerdo con las *recurrencias* del orden implicado. Esto significa que para poder construir un nuevo bios, el cual no puede existir o accionar de acuerdo con las reglas y los mecanismos de interrelación propios del bios territorializado, es necesario trabajar en la incorporación de las lógicas y mecanismos de interacción propios del bios escénico (nivel pre-expresivo).

En esta medida sustentamos que los principios pedagógicos operan en una relación de tensión entre las recurrencias propias del bios cotidiano (orden explicado) y las recurrencias propias del bios escénico (orden implicado), pues el proceso pedagógico completo en el entrenamiento debe implicar no solo bloquear la recurrencia del bios cotidiano sino que a la vez implica el trabajo de incorporación de la recurrencia del bios escénico (des-territorialización para re-territorializar). Es decir, trabajar sobre los sistemas o niveles del organismo bios cotidiano implicados en la adaptación del mismo al comportamiento escénico, (físico, fisiológico, psíquico y social del sistema cuerpo-mente), mediante el bloqueo de los mecanismos de interrelación que puedan obstaculizar el nuevo proceso de adaptación.

En esta medida observamos que los principios pedagógicos operan de acuerdo con las lógicas del nivel de los fundamentos pedagógicos, por cuanto tienen la función de modificar, mediante bloqueos, tensiones, contrastes, oposiciones, fricciones, inhibiciones, los mecanismos de interrelación que en el nivel del *bios cotidiano* (orden explicado) limitan y obstaculizan la adaptación al bios escénico.

Si el nivel del funcionamiento fisiológico del sistema cuerpo-mente del *bios* cotidiano el orden de recurrencia de la organización —y las relaciones entre los niveles internos y externos del sistema: cuerpo-mente (subsistema) y cuerpo-mente / entorno (suprasistemas)—, está asentado sobre la base de la dualidad, entonces en el nivel del bios escénico la nueva condición de recurrencia estará asentada sobre la base de la unidad. A nivel pedagógico se establece una relación de tensión entre dualidad/unidad, con el propósito de incorporar el nivel de organización o recurrencia de unidad.

Y si, por ejemplo, en el nivel de funcionamiento psíquico y social del bios cotidiano el orden de recurrencia de la organización —y las relaciones entre la conciencia interna (función de interiorización, conciencia de sí) y la conciencia externa (función de contacto)— no están desarrolladas de manera equilibrada ni operan de manera sincrónica, entonces en el nivel del bios escénico la nueva condición de recurrencia debe estar asentada sobre la base de buscar el desarrollo equilibrado y sincrónico entre estas dos funciones. Es decir, es necesario partir del nivel del bios cotidiano (orden explicado) y bloquear el funcionamiento o experiencia —en cierta medida independiente, fragmentada dividida— de la conciencia de estas dos funciones, para incorporar la nueva condición de recurrencia en el nivel del bios escénico del funcionamiento interrelacionado como una totalidad. A nivel pedagógico se establece una relación de tensión entre fragmentación y totalidad.

Es decir, en el caso del bios del actor debe integrar un funcionamiento de totalidad que le permita mantener el contacto consigo mismo, con los otros (actores, escena) y con el público; y para ello requiere una *presencia escénica eficaz* en tanto dilatada —ampliada—, la cual depende en gran medida de un estado de alerta (percepción y atención ampliadas), que en el nivel del bios escénico corresponde a un orden o estado de totalidad (orden implicado) del sistema cuerpo-mente, que no está presente en el orden o estado de funcionamiento separado del bios cotidiano (orden explicado).

En el bios escénico el orden implicado, corresponde a un *estado de alerta total*, desde el cual se manifiesta su accionar (orden explicado). En la base la

condición específica de la presencia simultánea del orden implicado (totalidad) y el orden explicado (unidad), de la organización del sistema cuerpo-mente extracotidiano –bios escénico–, están los principios de unidad, totalidad y acción/tensión, que tienen como función principal –en el proceso pedagógico– bloquear los mecanismos –recurrencias– que tienden a un funcionamiento separado en el orden del bios cotidiano (cuerpo territorializado), para avanzar en el desarrollo de los sistemas del organismo implicados en la adaptación a esta condición particular, extracotidiana, de estado de alerta total, del cuerpo re-territorializado.

En resumen, estamos planteando, desde el nivel pedagógico, que la naturaleza del sistema cuerpo-mente «otro» del actor es de totalidad/unidad cuerpo-mente (co-presencia del *orden implicado* y el *orden explicado*), y allí radica precisamente la complejidad de la labor pedagógica y la fundamentación de los tres principios. Pues si bien este nuevo nivel de organización –bios escénico– parte del nivel del bios cotidiano, no puede *existir*, accionar, de acuerdo con los mecanismos de interrelación propios de este orden. Por el contrario, su nuevo modo «natural» (espontaneidad reelaborada o segunda naturaleza), de existir, debe estar en el plano del orden implicado de totalidad, y desde este nivel manifestar su accionar, su poiesis corporal (orden explicado con sus mecanismos de interrelación unidad/dualidad y cuerpo/mente). De cierta manera podemos plantear una relación entre los niveles expresivo y pre-expresivo (con sus principios escénicos) y los niveles de orden explicado (dualidad/unidad) y orden implicado (sistema de totalidad/unidad).

El principio pedagógico de unidad (dualidad/unidad mente-cuerpo), lo fundamentamos en la teoría del orden explicado y el principio de totalidad de la teoría del orden implicado. El principio de acción/tensión está sustentado en la co-presencia de estos dos órdenes. El aspecto relacionado con la tensión está en la base del orden explicado, y la acción (movimiento) está en la base del orden implicado, pues en este orden, como plantea Bohm, lo que es, es el movimiento, que está representado en el pensamiento como la presencia simultánea de varias fases del orden implicado.

En este sentido (Bohm: 278-80), en la experiencia inmediata concreta del movimiento la velocidad de *ahora* está actuando *ahora*, pero esto no se logra explicar desde la representación conceptual del movimiento, en la cual se relaciona lo que es con lo que *no es*, es decir, que un momento presente implica un momento anterior (pasado), que se ha *ido*, no existe, nunca volverá. De este modo, en la representación conceptual del movimiento, al hablar de la velocidad de *ahora* particular, estamos intentando relacionar *lo que es* con *lo que no es*. Pero, como lo plantea Bohm, esto funciona en abstracto y simbólicamente, pero no refleja la experiencia del movimiento, según el orden implicado, en el cual el movimiento es una relación de ciertas fases de *lo que existe* con otras fases de *lo que existe* que están en diferentes etapas de implicación. Bohm lo define como holomovimiento, que se comprende como una serie de elementos que se interpenetran y entremezclan con diferentes grados de implicación, todos ellos presentes a la vez. De este modo la actividad del movimiento no presenta dificultades, porque es un producto de todo este orden plegado, y está más determinado por las relaciones con los otros elementos que también están presentes, que por las relaciones con elementos que ya no existen. Este orden está en la base misma de la experiencia artística, pues la esencia de esta experiencia está precisamente en ese *momento único*, en el cual *todo* es movimiento fluyente, donde todos los elementos se entremezclan en una simultaneidad de tiempos presentes en diferentes grados de implicación sensorial, emocional, física, cognitiva, etc. Y al parecer esta debe ser la forma primaria y fundamental como funciona el sistema cuerpo-mente del actor, pues los mecanismos implícitos en su poiesis corporal en el acontecimiento teatral, se corresponden con los mecanismos del orden *total*: el *momento de gracia*, como lo describe Brook, en el cual todos los elementos confluyen y fluyen en simultaneidad, sin fisuras ni fragmentaciones:

El teatro es quizá una de las artes más difíciles, puesto que han de establecerse tres conexiones simultáneamente y en perfecta armonía: los vínculos entre el actor y su vida interior, entre el actor y sus compañeros, y entre el actor y el público. (...) Casi siempre descuida algo, excepto en momentos de gracia,

cuando no hay tensión ni subdivisiones, cuando el conjunto que actúa es puro y carece de fisuras (Brook, 1994: 42).

Alcanzar la transformación del funcionamiento del sistema cuerpo-mente cotidiano (natural social) en un sistema de funcionamiento de totalidad, es el objetivo base del entrenamiento del actor. Esto implica comprender cómo funciona el sistema cuerpo-mente cotidiano, con sus mecanismos y modos de funcionamiento y de interrelación –recurrencias– propios del orden explicado, para transformarlo en el sistema mente-cuerpo extracotidiano. Todo ello asumiendo que, según los planteamientos de Bohm, el orden implicado prevalece sobre el orden explicado, pues la experiencia inmediata y primaria de la materia es *un todo* con la conciencia, aunque en razón de la experiencia del orden explicado (es decir, las formas particulares de manifestación del orden implicado), la experiencia de la realidad se percibe como fragmentada-separada, orden de dualidad (materia-conciencia / cuerpo-mente).

4.3.3.2. Principio pedagógico de unidad

En el orden explicado el individuo humano constituye un *sistema vivo* autoorganizado de los más complejos: precisamente porque las propiedades de este sistema son propiedades del todo –que ninguna de las partes posee–, las cuales emergen de las interacciones y relaciones entre las partes y los entornos, que son a su vez otros sistemas. Como sistema, es un todo irreductible a sus partes, es dinámico, adaptable y cambiante: es a la vez un sistema autónomo (condición de autopoiesis) y dependiente del entorno (condición de adaptación y cambio). Estas funciones (al interior y exterior del sistema) constituyen parte fundamental del complejo y un particular *sistema cuerpo-mente del actor*, en sus niveles de unidad y totalidad. En este sentido, en el entrenamiento del actor el enfoque del sistema cuerpo-mente es abordado desde esta concepción compleja de unidad/dualidad/totalidad.

El principio pedagógico de unidad opera precisamente desde este nivel del orden explicado. Aunque alcanzar la unidad cuerpo-mente es el objetivo, en el

proceso pedagógico se parte de la «ficción de dualidad»¹⁵² del cuerpo-mente, es decir, de la condición de tensión unidad/dualidad, que se manifiesta en las relaciones interior/exterior. En el entrenamiento estas dos condiciones son complementarias: la «**unidad**» cuerpo-mente es la meta y la «**dualidad**» mente-cuerpo es un medio (estrategia) para alcanzar la meta.

El principio pedagógico de unidad nos plantea, como una acción obligada en los procesos pedagógicos, buscar y establecer las interrelaciones interior/exterior, pues el sistema cuerpo-mente es una **unidad interrelacionada**, en el cual las acciones sobre una parte del sistema tienen su correlato en los otros niveles del sistema. Por ejemplo, las acciones sobre el tono muscular tienen su correlato en otros niveles como las emociones y la respiración (los distintos estados de ánimo están acompañados de distintos tonos musculares y distintas formas de respiración). Los pensamientos tienen su manifestación –repercuten– en el tono muscular.

Las interrelaciones interior/exterior pueden presentarse, bien en el subsistema cuerpo-mente expresadas –por ejemplo en las relaciones entre pensamiento, motivaciones y acciones físicas–, o en las relaciones intención/acción. Pueden presentarse en el nivel de los suprasistemas cuerpo/mente - entorno, expresadas, por ejemplo, en las relaciones organización-subpartitura / organicidad –partitura exterior de la acción–. Pero estas interrelaciones, en el sentido de unidad, no se buscan de manera directa, pues en el proceso pedagógico se parte de la dirección opuesta a esta meta, es decir, de la afirmación de la dualidad para llegar a la unidad.

¹⁵² «La experiencia de la unidad interior y la dimensión física o mecánica, o bien la imposibilidad de considerarlas separadamente, no constituye un punto de partida; constituye el punto de llegada del trabajo del actor. Es el éxito del trabajo. Puede ser considerada como una meta, pero no como una indicación práctica que explique al actor cómo proceder. De hecho, en el trabajo cotidiano, incluso el más experto actor experimenta continuamente lo contrario: el dualismo entre él mismo (sus motivaciones, su voluntad, sus imágenes) y su vehículo físico» (...). «Tan solo distinguiendo los términos de esta ilusoria pero potente dualidad, consecuentemente dominándolos, puede llegar a superarlos. Cuando el actor se pregunta cómo afinar su instrumento, “utilizar su cuerpo”, sabe muy bien que “su cuerpo” de hecho no es “suyo” sino que es él mismo. Sin embargo, con esta formulación indica un deseo muy concreto y sensato: partir de la experiencia de la separación para alcanzar una integridad orgánica. Es un programa de trabajo, no una visión ideal» Documento «La ficción de dualidad» (Barba, 2000a: 1 y 2).

La unidad se asienta precisamente en la polaridad de la dualidad, y en este sentido el principio pedagógico de unidad se rige por la ley de los contrarios o de la fricción/tensión, presente en el nivel de los fundamentos pedagógicos, en tanto se presenta una tensión de interdependencia entre los dos polos: dualidad/unidad. Tensión que debe estar presente de manera permanente en el proceso pedagógico, pues en el planteamiento del entrenamiento y ejecución de los ejercicios, la afirmación de la dualidad (ficción de dualidad) funciona como mecanismo de bloqueo de la dualidad, mediante la interrelación –tensión– con el polo opuesto. Este es el camino pedagógico para incorporar el nuevo orden, en tanto condición del funcionamiento de la unidad cuerpo-mente y del bios escénico del actor. Como lo plantea Barba (2009: 178): «Sea cual sea el efecto que el espectáculo deberá producir al espectador, la distancia entre el cuerpo y la mente, la sensación de que hay una mente que ordena y un cuerpo que ejecuta, debe reducirse hasta desaparecer».

El principio pedagógico de unidad (tensión entre los polos dualidad/unidad), a modo de ejemplo, funciona de la siguiente manera:

En la búsqueda de la unidad entre intención y acción, la mente y el cuerpo, se parte de la dirección opuesta a esta meta. Es decir, que se parte de la dualidad del cuerpo separado de la mente-voluntad (afirmación de la ficción de dualidad), manipulando y tensionando el sistema cuerpo-mente, como si estuviera constituido por partes separadas sin relaciones de interdependencia, lo cual permite, por tensión contraria, que emerja precisamente el polo opuesto, es decir, el del funcionamiento interrelacionado e interdependiente del sistema cuerpo/mente. Entre más tensionemos –manipulemos como independiente un polo–, por el ejemplo el polo exterior –la acción física–, con más fuerza podrá llegar a establecerse la interdependencia y la presencia del polo interior –las intenciones–.

Barba, al plantear la forma de funcionamiento del bios escénico del actor, evidencia la presencia de esta dualidad en la unidad¹⁵³, pues en su proceso creativo

¹⁵³ «La expresión “cuerpo-mente” no es una expresión expedita para indicar la obvia inseparabilidad entre uno y otro. Indica un objetivo difícil de lograr cuando se pasa del comportamiento cotidiano al comportamiento extracotidiano, que el actor debe saber repetir y tener en vida noche tras noche. El actor que parte de la vía interior tiene que afrontar el riesgo de un diseño accidental de los

el actor puede partir, bien de la vía interior o la exterior, pero el objetivo final estará en la integración del otro polo. No obstante, Barba observa, como vía más expedita, que en el proceso creativo el actor trabaje desde la vía exterior, pues al partir de un diseño de movimientos (partitura, *kata*) puede con más probabilidad integrar – condensar– el diseño interior (las emociones e intenciones).

En el caso del proceso pedagógico, trabajar desde el polo opuesto al que se quiere llegar es la vía para que surja, con mayor potencia, de la dualidad la unidad. No obstante, también observamos que trabajar desde la vía exterior (las acciones-movimientos) es el camino más expedito para alcanzar la conexión: unidad entre los polos interior y exterior. Esta condición, entre otras, está en la base del principio de acción/tensión.

En el nivel del bios escénico la unidad mente-cuerpo se expresa, como lo plantea Barba, en el cuerpo-actor, es decir, sin dualidad entre la intención y la acción; y los pensamientos, las emociones y el cuerpo:

El actor que ha aceptado completamente la ilusión de la dualidad y que ha conseguido superarla, pasa de una espontaneidad inculturada a una espontaneidad aculturada: en este sentido adquiere una segunda naturaleza. Cuando incorpora esta segunda naturaleza, sin tener más necesidad de conducirla conscientemente como un piloto, entonces la intención y la acción, la mente y el cuerpo, no pueden distinguirse más.

El espectador ya no ve más el uso de una técnica, un cuerpo instrumento, sino un cuerpo en-vida. Se convierte en un visionario, que a través de lo visible viaja en un panorama invisible. El mundo de las emociones, de las intenciones, de los pensamientos parece hacerse leíble a través del cuerpo ficticio y dilatado del actor. El cuerpo-actor no es el «cuerpo» que el actor «usa», no es un

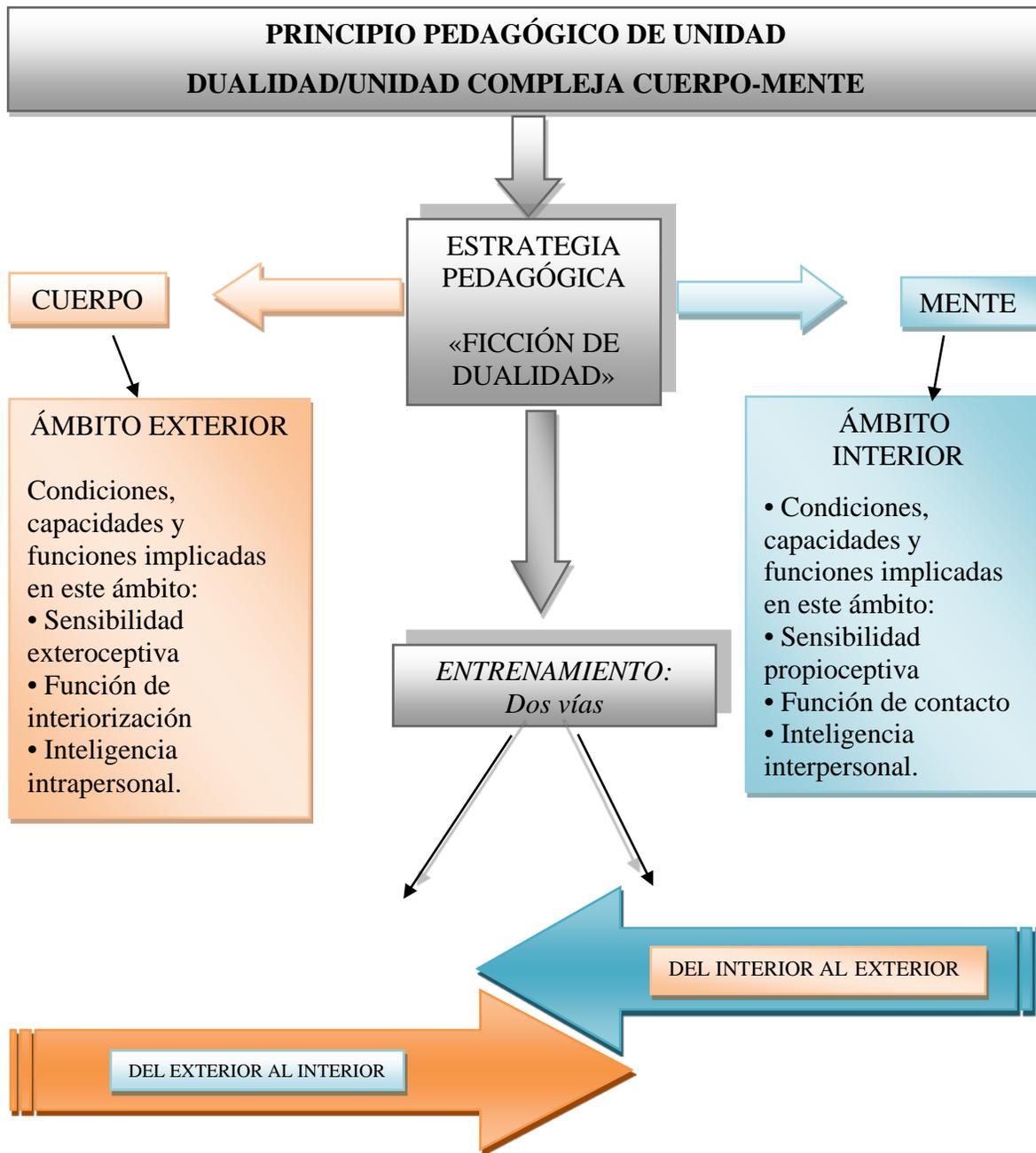
movimientos, que tiende a sucumbir a la entropía y, con el tiempo, a convertirse en ejecución mecánica. El actor que parte de la vía externa, que usa un diseño de movimientos o lo que los japoneses llaman un *kata* modelado por él o por otros, desde el principio corre el riesgo de someterse mecánicamente a una trama de puro dinamismo, en vez de vivir en él. Es más probable que de un *kata* bien ejecutado e incorporado se condense un movimiento interior que, al contrario, de un movimiento interior emerja un *kata*, un diseño de movimientos con formas y detalles precisos y repetibles. Sin precisión del diseño externo la acción no puede ser fijada y, por tanto, repetida independientemente del estado de ánimo del actor» (Barba, 2009: 176).

vehículo físico. Es la bifurcación en la que se encuentran lo real y lo imaginario, lo concreto y lo abstracto, lo físico y lo mental (Barba, 2000a: 4).

La expresión cuerpo-mente, como lo plantea Barba, no solo indica la obvia inseparabilidad entre uno y otro: indica un objetivo difícil de lograr cuando se pasa del comportamiento cotidiano al comportamiento extracotidiano del actor. Incorporar el nuevo sistema de unidad mente-cuerpo es, pues, el propósito del principio pedagógico de unidad, en el cual el énfasis en la polaridad de la dualidad funciona como *ficción pedagógica de dualidad*, en tanto en la práctica pedagógica la labor fundamental se centra en el camino inverso que se recorre para llegar a la unidad¹⁵⁴.

En el gráfico siguiente observamos el funcionamiento, unidad/dualidad, cuerpo-mente –orden explicado–, en el entrenamiento del actor:

¹⁵⁴ «A veces insisto en el diseño exterior de la acción, la piel. A veces afirmo que la sangre, la motivación determina el bios de la acción. No se dejen confundir. Esta polaridad constituye la totalidad de todo proceso “en-vida”. El trabajo teatral y dancístico puede tener raíces profundas en la sangre... y la sangre se extiende en ramificaciones visibles hacia el exterior. El trabajo puede arrancar de un detalle técnico que hace brotar las raíces hacia el interior. Así mismo, la secuencia puede tener su origen en las imágenes, pensamientos, sonidos, ritmos y luego desarrollar su piel orgánica: la forma perceptible de la acción. Lo importante es que a pesar del origen de la secuencia interior o exterior, invisible o visible, se alcance esta polaridad viva en el espectáculo, en una simbiosis que se alimente recíprocamente con sus oposiciones» (*ibíd.*: 253).



4.3.3.3. Principio pedagógico de totalidad

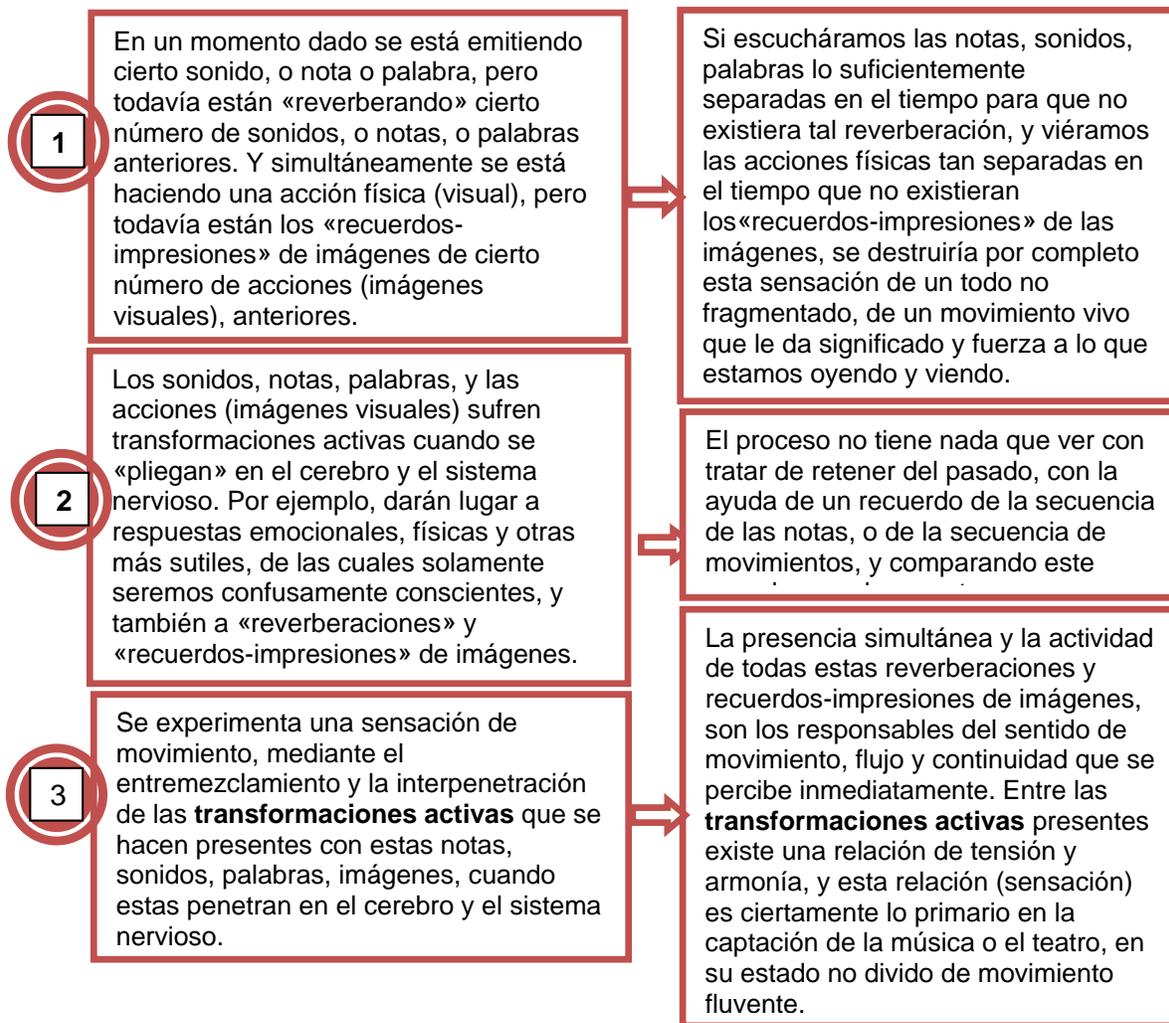
En el orden implicado o plegado, en el cual se sustenta el principio de totalidad, los subsistemas cuerpo-mente son proyecciones de menos dimensiones de una

realidad multidimensional, proyecciones que no tienen una relación local ni causal entre ellos sino una implicación mutua. Es decir, que la relativa independencia de la subtotalidad (cuerpo-mente) deriva del fundamento común multidimensional, en el cual ambos son uno. Sobre esta base multidimensional es el orden implicado el que prevalece, y en este campo, **lo que es, es el movimiento**, que está representado en el pensamiento como la presencia simultánea de varias fases del orden implicado (Bohm, 1999: 289).

Para comprender mejor el planteamiento del principio de totalidad, y su relación con el funcionamiento del sistema de totalidad/unidad del cuerpo-mente del actor (bios escénico), observemos en el siguiente esquema los mecanismos de la experiencia consciente del movimiento en el orden implicado:

Mecanismos de la experiencia consciente del movimiento en el *orden implicado*

La experiencia inmediata del movimiento y el orden implicado, tal como se expresa en nuestro pensamiento. Un ejemplo en la poiesis corporal (acciones - imágenes visuales) y vocales (sonidos, notas, palabras) del actor, a partir del ejemplo de la música planteado por Bohm (1999: 275, 276 y 277)



Al escuchar la música o participar del acontecimiento teatral, se percibe un orden implicado. Este orden es activo en el sentido en que fluye continuamente en la respuesta emocional, la física y otras más, que son inseparables de las transformaciones que lo constituyen.

Desde el campo del orden implicado, se puede percibir como una totalidad tanto la simultaneidad de los tres cuerpo-mente del actor, como el movimiento –acciones– de la poiesis corporal del actor.

Como planteamos en el capítulo 3, tanto en el proceso pedagógico de transformación del cuerpo-mente cotidiano en cuerpo-mente «otro» (cuerpo poético), como en el cuerpo-mente poético en tanto producto-ente, el orden fundamental y primario de funcionamiento del sistema mente-cuerpo del actor está en el campo del orden implicado. Pues, de qué otra forma podrían existir de manera simultánea los tres cuerpo-mente del actor, que se manifiestan en la poiesis corporal del actor, en tensión oximónica, en tensión paradójica y en tensión metafórica, en tanto se constituye, existe, como cuerpo-mente paralelo al cuerpo-mente natural-social.

El principio pedagógico de totalidad hace referencia a la conciencia y capacidad de manejo del sistema de interrelaciones –conexiones– que se producen en la poiesis del actor y en el acontecimiento teatral. Conciencia y manejo que hacen parte del sistema de totalidad-unidad / cuerpo-mente del actor, y por ende deben ser adquiridas y desarrolladas por el actor en su proceso pedagógico. Pues el bios escénico exige al actor establecer las conexiones y contactos permanentes y efectivos en varios planos simultáneos: consigo mismo, con los otros actores, con el público, y con los planos –lenguajes particulares de la escena–. Y su poiesis exige la implicación de todo el cuerpo-mente, pues en el bios escénico del actor, para que una acción física –un movimiento– sea una acción escénica, debe afectar, transformar, implicar todo el cuerpo (cambio de tonicidad) y debe estar habitada por una dimensión interior (intención). Como plantea Barba, actuar es intervenir en el espacio/tiempo para cambiar y cambiarse (Barba, 2009: 244).

En el entrenamiento del actor la conciencia de estas conexiones, que están presentes simultáneamente (con diferentes grados de implicación) en la poiesis del actor, es la meta pero no el punto de partida. Al igual que en el principio pedagógico de unidad, se parte del lugar opuesto, en este caso de la relación de sectorización, división o fraccionamiento del cuerpo-mente o de los diversos planos y relaciones

de tiempo/espacio de la escena. Estos últimos en directa relación con el cuerpo-mente del actor.

En el principio pedagógico de totalidad, avanzar en la conciencia de totalidad implica trabajar para ampliar la capacidad de atención y coordinación de múltiples funciones: perceptivas, cognitivas (memoria), emotivas, motrices, lingüísticas, etc. En general, en este principio los planos de la atención, la percepción y el movimiento están estrechamente vinculados, lo cual implica un trabajo sobre el desarrollo de la sensibilidad propioceptiva¹⁵⁵ y la sensibilidad exteroceptiva. En el caso de la primera, entendida como la capacidad que le permite al actor estar en contacto permanente con todo su cuerpo en todo momento, y ser consciente del lugar y la posición que ocupa cada parte del cuerpo cuando realiza sus movimientos y acciones. Y en la segunda, implica un tipo de atención perceptiva centrada en el entorno y las informaciones y sensaciones¹⁵⁶ exteroceptivas.

En el principio pedagógico de totalidad, el mecanismo de separar, fraccionar, o subdividir cada vez más los movimientos, las acciones, los planos de interacción de tiempo/espacio, etc., es una condición de funcionamiento no solo del plano del sistema cuerpo-mente sino también del sistema cuerpo-mente / entorno, pues este mecanismo pone en juego cada vez mayores niveles de atención (capacidad de prestar atención, de compartir la atención y de coordinar las señales que entran y salen); de percepción; de memoria; y de facultades y capacidades emocionales, motrices y lingüísticas. Todas estas son funciones y capacidades inherentes a los procesos de interrelación. Por lo tanto, deben alcanzar en el caso del actor un

¹⁵⁵ «Para llegar al desarrollo de esta sensibilidad, se requiere de una capacidad de observación profunda, una presencia. Este estado de presencia se desarrolla en la “conciencia despierta”. La primera tarea es la de despertar la sensibilidad de la piel y de este modo recobrar la imagen del cuerpo. Solo entonces se puede desarrollar la conciencia del espacio corporal, que abarca los músculos, los órganos y la estructura ósea» (Alexander, Gerda; 1979: 24).

¹⁵⁶ «Las sensaciones exteroceptivas son las procedentes del exterior, donde se desarrolla el movimiento, sobre los objetos que recae la acción y la relación que se establece con ellos. Asociadas y relacionadas con el movimiento, podemos descubrir las sensaciones de peso, consistencia, resistencia, etc., en todos sus contrastes y matices: liviandad, inercia, abandono, suavidad, blandura, densidad. Se producen también las sensaciones espaciales de amplitud o volumen, posiciones, trayectorias; las orientaciones arriba-abajo, adelante-atrás, izquierda-derecha, la simetría y asimetría; y también las sensaciones rítmicas: el balanceo, el acento, la pausa, la lentitud, la melodía» (Vallejo, 2001: 37).

importante grado de desarrollo, manifiesto en un *estado de alerta total* que le permita integrar, interpretar, controlar y responder a los múltiples –y simultáneos– planos de la escena (conexiones consigo mismo, con los otros actores, con el público y con la escena). Así, por ejemplo, la capacidad de prestar - centrar la atención, se ve exigida en el trabajo de realizar el movimiento, dividiendo y particularizando cada vez más su estructura, y dilatándola, en oposición a la realización de este movimiento de forma general y automatizada, en el cual se presenta una escasa participación de la atención consciente. En el caso de la ampliación de la capacidad de compartir la atención, esta se ve favorecida y ampliada cuando se separan –dividen– los diferentes planos del espacio/tiempo, en la interrelación –entrecruzamiento– con el movimiento y el cuerpo-mente; pues la atención ha de ampliarse –compartirse– para lograr la conciencia de, por ejemplo, los múltiples planos del espacio (extensión, dirección, proyección, niveles, etc.) y el tiempo (lento, rápido, entrecortado, fluido, etc.), que están en presencia simultánea, con diferentes grados de implicación, en el movimiento, en la acción, en la partitura. En cuanto a la capacidad de coordinar las señales que entran y salen, esta se verá igualmente exigida y ampliada en la medida en que, por ejemplo, en el trabajo del movimiento centrado solo en las relaciones de este con el espacio (diferentes niveles, direcciones), la percepción (interna y externa) de esta experiencia del movimiento, y por ende del cuerpo-mente, se verá ampliada precisamente por la conciencia (interiorización) de interdependencia entre cuerpo, espacio y movimiento.

El mecanismo de partir del opuesto (separar, fraccionar, dividir) para alcanzar la conciencia de totalidad, también podemos observarlo, por ejemplo, en el trabajo que se realiza para alcanzar una conciencia global de una postura del cuerpo, en el cual la atención perceptiva se dirige a los puntos de apoyo del cuerpo en el suelo. Ahí el peso del cuerpo es el desencadenante de la percepción y la conciencia global (total del cuerpo), pero si lo que se busca es la toma de conciencia global del desplazamiento del cuerpo (o de una parte del cuerpo), la atención perceptiva ha de estar en los propioceptores articulares. Pero si lo que se busca es lograr un plano de conciencia de todo el cuerpo en movimiento, entonces partimos de trabajar

desde la percepción y el movimiento de partes cada vez más pequeñas, con la intención de proyectar y dilatar esa parte del cuerpo y el movimiento en el espacio, a partir de una energía que se origina en el resto del cuerpo. Es decir, mover un dedo buscando que la atención, el peso y el impulso para este movimiento se originen en el resto del cuerpo.

Un proceso que conlleva necesariamente a la ampliación de la atención y la percepción, y por ende a la conciencia de la implicación de todo el cuerpo en el movimiento. Esto, mediante la concentración de la energía¹⁵⁷ –impulso– para la acción, en el resto de las partes del cuerpo que aparentemente no intervienen de manera directa en el movimiento. En el principio de totalidad, la búsqueda de múltiples variaciones, planos, subdivisiones de la acción, del movimiento, conlleva una ampliación de la atención y de la percepción, y por ende favorece la realización consciente de la acción, posibilitando un estado de alerta presente, desde el cual cada acción, movimiento o secuencia que se repite, surge como si fuera la primera vez que se realiza.

4.3.3.4. Principio pedagógico de acción/tensión

En el principio de acción/tensión están presentes los *órdenes implicado y explicado*, que coexisten en el sistema de totalidad/unidad del bios escénico del actor. Planteamos, como hipótesis, que este principio es la base fundamental del trabajo pedagógico de construcción del instrumento creativo del actor, pues, desde las teorías del orden dinámico del Universo, del orden implicado y de los sistemas (capítulo 3), *movimiento* es todo lo que existe, y todos los objetos del Universo son

¹⁵⁷ «Más allá de los usos metafóricos a los que puede someterse, el término energía implica una diferencia de potencia. La palabra griega *enérgeia* quiere decir justamente estar listos para la acción, a punto de producir trabajo. En el comportamiento físico, el pasaje de la intención a la acción constituye un típico ejemplo de diferencia de potencial. Es el instante que precede a la acción, cuando toda fuerza necesaria se encuentra lista para ser liberada en el espacio, como suspendida y aún retenida en un puño, el actor experimenta su energía en forma de *sats*, o preparación dinámica. El *sats* es el momento en que la acción es pensada-actuada desde la totalidad del organismo, que reacciona con tensiones también en la inmovilidad. Es el momento en que se decide actuar. Hay un compromiso muscular, nervioso y mental dirigido ya a un objetivo. Es la extensión o retracción de las que brota la acción. Es el resorte antes de saltar. Es la actitud del felino preparado para atacar, retroceder o volver a la posición de reposo. Es el atleta, el jugador de tenis o el púgil, inmóvil o en movimiento, listo para reaccionar» (Barba, 2009: 92).

sistemas que no existen de manera aislada. Entonces, solo por medio de la acción (movimiento-interacciones) el actor puede establecerse –contactar– el orden Implicado (orden en que el movimiento se percibe como primario, y la experiencia inmediata y primaria de la materia es un todo con la conciencia (Bohm, 1999: 284). Estamos, pues, planteando que en el actor el funcionamiento del sistema de totalidad-unidad, cuerpo-mente (segunda naturaleza), depende de la experiencia del orden implicado de totalidad. Pues al parecer, como lo plantea Bohm, existe una conciencia inmediata del movimiento desde el principio mismo de la conciencia del individuo, lo que significa que la experiencia más inmediata y directa es la del orden implicado, pues el orden explicado, con sus categorías de espacio, tiempo, causalidad, etc., requiere una construcción compleja que se tiene que aprender (*ídem*).

La condición de tensión, en este principio pedagógico, está planteada desde la dinámica de la acción, definida por las interrelaciones entre el interior y el exterior, con sus características particulares de ritmo (tiempo) y asimetría (espacio), estrechamente relacionadas con el cuerpo del actor, y que están en el Plano del orden explicado (dualidad/unidad).

Planteamos, pues, que en el proceso pedagógico el principio de acción/tensión debe estar en la base de los métodos y ejercicios, pues en el entrenamiento se busca, en primera instancia, que el actor rompa con los automatismos de la experiencia cotidiana del movimiento desde el orden explicado (dualidad) y que pueda experimentar el movimiento, y desde el movimiento el orden implicado (totalidad/unidad). En este caso es necesario comprender que uno de los automatismos más arraigados, de acuerdo con la teoría de Bohm, es el de creer que la experiencia del contenido estático, fragmentado, dividido de la conciencia (orden explicado-manifiesto) es la base de la realidad. Y nos acostumbramos tanto a esta experiencia, que ya no reconocemos la supremacía del orden implicado. Una de las causas principales de esta situación, como lo plantea Bohm (1999: 284 y 285), es que el contenido manifiesto de nuestra conciencia está basado en la memoria, es decir, en aquello que es recurrente, estable y separable (asociaciones, reglas de lógica, categorías básicas de espacio, tiempo, causalidad, universalidad,

etc.). Por tanto, nuestra atención se enfoca con preferencia en lo estático y fragmentado, y los aspectos transitorios y cambiantes del flujo no fragmentado de la experiencia (ejemplo, las transformaciones de las notas musicales) tienden a quedar en segundo plano, como impresiones pasajeras de las que apenas somos conscientes.

Para romper con este automatismo, con esta experiencia cotidiana de dualidad, es necesario trabajar desde el sistema cuerpo-mente cotidiano (orden explicado), reconociendo su nivel básico de organización –bios– (aquello que es recurrente, estable y separable) y su estructura, es decir, el modo como los componentes del sistema se relacionan entre sí (subsistemas: cuerpo-mente interior/exterior; suprasistemas: cuerpo-mente / entorno), para modelarlo (transformarlo) en el sistema complejo de totalidad/unidad, cuerpo-mente, del actor.

El principio pedagógico de acción/tensión está en la base del proceso de transformación del sistema cuerpo-mente cotidiano (orden explicado –manifiesto en la tensión de las interrelaciones e interdependencias–), en un cuerpo-mente «otro» extracotidiano (orden implicado). La poiesis corporal *in vivo* (base irrenunciable del trabajo del actor), debe estar en el orden del sistema de totalidad/unidad; es el plano de la pre-expresividad manifiesta en el plano de expresividad del actor.

Si el nivel expresivo del actor depende de la construcción –incorporación– del nivel pre-expresivo, regido por sus principios escénicos a nivel pedagógico, la construcción del sistema de totalidad/unidad del bios del actor (orden implicado), depende de que asumamos la dualidad/unidad del bios cotidiano del actor (orden explicado) con todo el rigor desde la praxis misma. Esto es, abordar el entrenamiento del actor desde el trabajo de tensión¹⁵⁸ (oposición, contrastes, diversidad de lógicas, desequilibrio, interrelación e interdependencia) del movimiento (acciones corporales y/o vocales del actor), apoyados en los principios escénicos (oposiciones, equilibrio precario, simplificación y coherencia incoherente), los cuales actúan en la transformación del bios cotidiano del actor, por

¹⁵⁸ Como plantea Barba: «Aun los ejercicios más simples presuponen una multitud de variaciones y de tensiones, modificaciones graduales o repentinas de la intensidad, aceleraciones del ritmo, ruptura del espacio en distintas direcciones y niveles. Cambios, variaciones o peripecias dinámicas» (Barba & Savarese, 1990: 79).

efecto de amplificación, bloqueo o sustitución de las mismas recurrencias y estructura de interrelación del bios cotidiano (dilatación del orden explicado); logrando de manera indirecta la construcción del sistema de totalidad/unidad del bios del actor (orden implicado). En otras palabras, logrando el nivel pre-expresivo que fundamenta el nivel expresivo del actor.

Al referirnos al principio pedagógico de acción/tensión estamos planteando, en primer lugar, que el proceso pedagógico del actor se debe asentar, primero que todo, en la experiencia del movimiento, pues la poiesis del actor (acciones corporales y vocales) solo existen en el cuerpo del actor, es decir, en su presencia viva –movimiento, acción física–¹⁵⁹. Y su *cuerpo-en-vida es una polifonía de tensiones ligadas a una coherencia interna invisible* (Barba, 2009: 244).

4.3.3.5. Condiciones de la acción en el principio pedagógico de acción/tensión

En el proceso pedagógico, para que la experiencia del movimiento –de la acción– pueda cumplir su función pedagógica de construcción del sistema de totalidad/unidad del bios del actor (orden implicado), debe cumplir con algunas condiciones, como son: estar estructurada por una partitura que debe privilegiar la acción física y exigir el compromiso de todo el cuerpo, y la realización de acciones reales y eficaces; así como relaciones de complejidad con los principios escénicos (pre-expresivos).

4.3.3.5.1. La acción debe estar estructurada por la partitura

¹⁵⁹ «La unidad más pequeña de lo que está-en-vida en el organismo humano es la célula. En la danza, la acción es la unidad más pequeña. Tenemos que definir la acción de manera funcional para que nos ayude pragmáticamente en nuestro trabajo diario. Entendemos por acción lo que me cambia a mí y a la percepción que el espectador tiene de mí. Lo que cambia tiene que ser el tono muscular de todo mi cuerpo. Esto involucra a la espina dorsal, de donde nace el impulso para la acción. Hay cambio de equilibrio y presión de los pies hacia el piso. Si yo muevo una mano haciendo partir el movimiento del codo, esto no cambia el tono de mi cuerpo en su totalidad. Es un gesto, es la articulación la que hace todo el trabajo. Pero si yo hago lo mismo, solo que intentando empujar a una persona que me opone resistencia, entonces interviene la espina dorsal y las piernas presionan hacia abajo. Hay un cambio de tono, hay acción» (*ibíd.*: 236).

La acción debe estar estructurada, regida o disciplinada por una *partitura*¹⁶⁰, que deber ser compleja en su diseño y precisa en su forma y detalles. La complejidad está relacionada con los planos de tensión, es decir, de oposición, contrastes, diversidad de lógicas¹⁶¹, desequilibrio, interrelación e interdependencias de la acción, el tiempo y el espacio.

4.3.3.5.2. Características de la partitura

La partitura, en su estructura, debe privilegiar una acción física –movimiento– que exija el compromiso de todo el cuerpo, es decir, un cambio de tonicidad¹⁶² en todo el cuerpo (principio pedagógico de totalidad), y que a la vez implique –exija–, en primera instancia, el compromiso de atención de la mente consciente sobre la realización de la partitura, y en segunda instancia, su intención¹⁶³ (principio pedagógico de unidad).

¹⁶⁰ El término *partitura*, utilizado por primera vez por Grotowski, indica una coherencia orgánica. Es en virtud de tal coherencia orgánica que el trabajo sobre la pre-expresividad puede ser conducido como si fuese independiente del trabajo sobre el sentido (es decir, la dramaturgia), y puede orientarse según sus propios principios, llevando al descubrimiento de significados no obvios, instaurando la dialéctica del proceso creativo entre organización y casualidad» (*ibíd.*: 186).

¹⁶¹ «Lo que hace que los dibujos de los niños sean “infantiles” no es su carácter aproximativo o “primitivo”, sino la presencia de una sola lógica. En las obras de un buen pintor se encuentran contemporáneamente en acción numerosas lógicas. (...) Si utilizamos la lógica de la traducción, (en la cual se crean equivalencias entre idiomas), uno podría decir que existe un “idioma de los pies”, otro “del torso”. Cada acción es un nudo de energía modelada con precisión y puede ser traducida a su equivalente, al otro idioma» (*ibíd.*: 146 y 242).

¹⁶² «La acción física perceptible más pequeña se reconoce porque aun realizando movimientos microscópicos cambia la tonicidad de todo el cuerpo. Una acción física verdadera produce un cambio de tensiones en todo el cuerpo, y por tanto un cambio de percepción del espectador. Tiene origen en el tronco, en la columna vertebral. Desde el dorso se origina cada impulso dinámico.

»Esta es una de las condiciones para una acción orgánica, además de que debe estar habitada por una dimensión interior, es decir, el diálogo entre lo visible (partitura) y lo invisible (subpartitura), si no la acción quedará vacía y el actor aparecerá predeterminado por la forma de su papel o partitura» (Barba & Savarese, 1990: 78).

¹⁶³ «La experiencia muestra que el actor que aprende a ejecutar un *kata*, que para él es una partitura precisa pero vacía, si lo repite un y otra vez logra personalizarlo, descubriendo o renovando su sentido. No existe en realidad una partitura vacía. La precisión ideográfica, la sensación que atraviesa el cuerpo de quien se ha adueñado de un diseño preciso, permite con el tiempo extraer un sentido de lo que parecía pura forma. ¿Extraer un sentido o descubrir el sentido?

»Aprender a ejecutar la partitura de un *kata* no es trabajo intelectual sino esfuerzo corporal, donde la actividad mental está siempre presente, potencializada, transformada. Por eso el *kata* –como diseño de los movimientos en la escuela de Meyerhold– puede transmitirse. Y es útil que sea transmitido por quien lo ha compuesto a quien sabrá recomponerlo» (Barba, 2009: 200).

Las acciones de la partitura deben ser reales¹⁶⁴, que no realistas¹⁶⁵. Las acciones son «reales» en el sentido de eficaces. Por un lado, en relación con los propósitos del entrenamiento de construir el sistema de totalidad/unidad del actor (bios del actor: cuerpo-mente extracotidiano), y por otro lado, en relación con la poiesis del actor en el acontecimiento escénico. Como plantea Barba, la acción del actor es real si es disciplinada por una partitura.

En relación con el entrenamiento, para avanzar en el propósito de lograr que las acciones del actor sean reales y eficaces, es decir, que el espectador las perciba como espontáneas, naturales y orgánicas –aunque la forma exterior de esa acción escénica sea completamente artificial (acciones orgánicas «naturales» no en cuanto a parecidas a lo cotidiano, a la «realidad» sino en cuanto a la fluidez con que el actor asume el nuevo comportamiento escénico, alejado de las leyes del comportamiento cotidiano)–, deben involucrar en su realización el principio de unidad (dualidad/unidad) y el principio de totalidad, en especial en lo referido a la búsqueda de la conciencia global de todas y cada una de las partes del cuerpo.

En el entrenamiento, para que las acciones sean eficaces deben responder a la dinámica del movimiento, pues este, como unidad básica de las acciones del actor, funciona con una estructura de interrelaciones entre el interior y el exterior, de relaciones entre tiempo (ritmo –alternancia rítmica–, el cual, en oposición a la medida, es orgánico, es la respuesta a un elemento vivo) y espacio (asimetría –avance en una dirección perceptible–). En la dinámica del movimiento –en su estructura dinámica– están presentes, por un lado, el principio de unidad –pues se

¹⁶⁴ «El alma, la inteligencia, la sinceridad, el calor del actor no existen sin la precisión forjada a través de la partitura. (...) Frente al actor que ha sabido dominar las diversas fases de este recorrido, se habla de “habilidad que no tiene habilidad”, de “técnica que no tiene técnica”, de “arte sin arte” (Craig: «El arte más alto es el que esconde todo artificio y no deja huella de su artífice (...), pero, en la práctica, ¿cómo proceder?, ¿cómo ayudar al actor a “darse”, “arder”, ir más allá de sí mismo, y al mismo tiempo esconder el artificio? Las respuestas formuladas en tiempos distintos y en distintas lenguas de trabajo, convergen todas hacia los procedimientos necesarios para construir una acción real. El nivel pre-expresivo se nos aparece como la materia móvil circunscrita y trabajada por aquellos principios que en el horizonte transcultural ayudan a hacer vivir la precisión de un diseño» (*ibíd.*: 194 y 220).

¹⁶⁵ «En el nivel pre-expresivo no existe la polaridad realismo / no realismo, no existen acciones naturales o innaturales, solo gesticulaciones inútiles o acciones necesarias. “Necesaria” es la acción que compromete al cuerpo entero, que cambia perceptiblemente su tonicidad, que implica un salto de energía incluso en la inmovilidad» (*ibíd.*: 178).

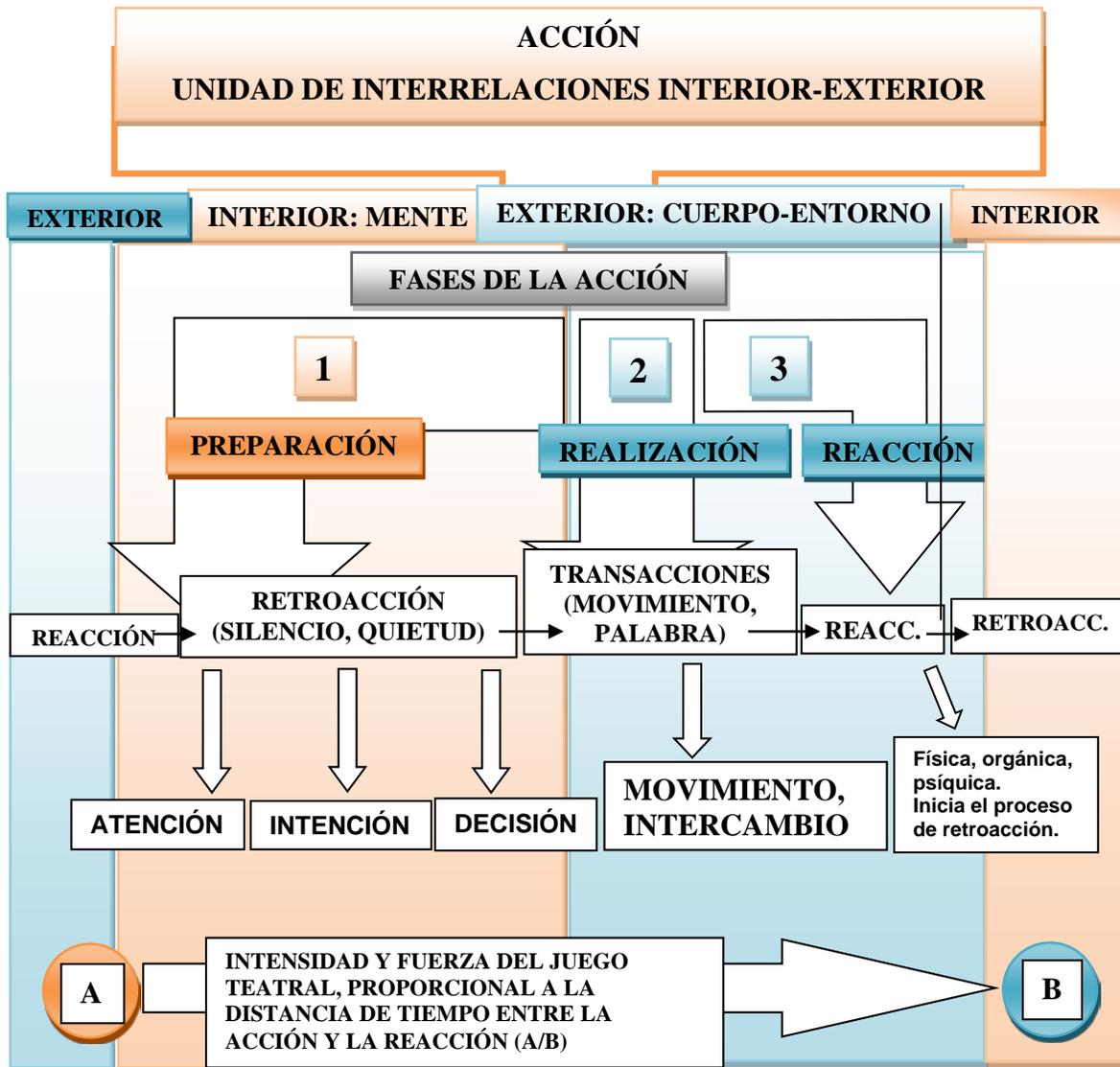
presenta una constante relación entre el interior (mente, vida interior, emoción)– y el exterior (cuerpo, movimiento), como categorías interrelacionadas (orden explicado). Y por otro lado, el principio de totalidad, en especial en la fase de preparación de la acción, la cual relacionamos con el *sats*¹⁶⁶.

La estructura del movimiento (dinámica de la acción) está dividida en tres momentos o fases: preparación (atención, intención, decisión), que es a la vez un proceso de retroacción (sobre el proceso, la fuente o la causa de la acción); realización (transacciones –intercambio de acciones–); reacción a las transacciones (pueden ser de diversos tipos: mecánico, químico, orgánico, psíquico, lo cual trae un nuevo proceso de retroacción), y preparación (ver el gráfico de la dinámica de la acción).

En el proceso pedagógico, el énfasis debe estar en el trabajo sobre la **fase de preparación**, que es fundamental para que la poiesis del actor responda a las condiciones del bios escénico, es decir, para que sus acciones sean eficaces, en términos de incidir en el sentido cenestésico de los espectadores. Por ello, en el entrenamiento del actor, el énfasis en la fase de preparación tiene como propósito que este incorpore un mecanismo que le permita evitar el anticipo de la acción. Pues, como lo plantea Barba, en razón de la interrelación entre el cuerpo y la mente, el pensamiento repercute en el tono muscular, y como en el trabajo escénico el actor/bailarín saben bien cuáles son las acciones sucesivas (su partitura), entonces el peligro está en que anticipe mentalmente la acción, lo cual implica de forma automática un proceso físico paralelo que se manifiesta en el dinamismo de su acción y repercute en la disminución de la atención y expectativa del espectador; porque el sentido cenestésico del espectador detecta, prevé a nivel sensorial, lo que el actor/bailarín está por hacer (*ibíd.*: 237).

¹⁶⁶ «Es el instante que precede a la acción. Cuando toda fuerza necesaria se encuentra lista para ser liberada en el espacio, como suspendida y aún retenida en un punto, el actor experimenta su energía en forma de *sats*, o preparación dinámica. El *sats* es el momento en que la acción es pensada-actuada desde la totalidad del organismo, que reacciona con tensiones también en la inmovilidad» (*ibíd.*: 92).

Dinámica de la acción: interrelación interior/exterior



En resumen, estamos planteando que las acciones (poiesis del actor) son eficaces en tanto son acciones en las cuales el cuerpo-mente extracotidiano del actor es capaz de «incidir en el sistema nervioso de los espectadores y guiar su atención» (*ibíd.*: 83). Nos referimos, en este sentido, a una de las funciones básicas de la poiesis del actor: la relacionada con los efectos que el cuerpo-mente extracotidiano –dilatado– del actor puede producir en el cuerpo del espectador, pues al dilatar su presencia escénica dilata la percepción del espectador. Esta función está

relacionada con el sentido propioceptivo¹⁶⁷, presente también en los espectadores en tanto sujetos co-creadores de la poiesis, desde su poiesis expectatorial en el acontecimiento teatral.

En el proceso pedagógico, como lo hemos planteado, se debe prestar mayor atención a la fase de preparación de la estructura de la dinámica del movimiento, para lograr eficacia en las acciones del actor. La fase de preparación la relacionamos, en términos de bios del actor, con los *sats*¹⁶⁸ planteados por Barba.

4.3.3.5.3. Relaciones de la partitura (principio pedagógico de acción/tensión) con los principios escénicos

En la estructura de la partitura se debe buscar las relaciones entre su complejidad –en tanto plano de tensiones (oposición, contrastes, diversidad de lógicas, desequilibrio, interrelación e interdependencias de la acción, el tiempo y el espacio)– y los principios escénicos de la actuación (pre-expresivos), en los cuales están presentes las principales condiciones que hacen posible la existencia del cuerpo-mente «otro» extracotidiano.

En términos pedagógicos, esta relación constituye una base fundamental para el proceso de desterritorialización, re-territorialización. Pues si en el nivel de la actuación la poiesis del actor está determinada por un proceso de re-territorialización (nivel pre-expresivo y expresivo), en el nivel de la pedagogía la poiesis del actor está determinada por el proceso de des-territorialización. Pero este es un proceso que no debe estar separado del proceso mismo de re-

¹⁶⁷ «La propiocepción del espectador. No es exactamente una propiedad del actor sino de la percepción interna, por parte del espectador, del cuerpo del otro, de las sensaciones, impulsiones y movimientos que el espectador percibe en el exterior y transfiere a su interior» (Pavis, 2000: 79).

¹⁶⁸ «Los *sats* no deben remarcar al punto de dar a la acción del actor el carácter de un “staccato”, de un proceder por sacudidas. Así los *sats* se vuelven inorgánicos, reprimiendo la vida del actor y resultando pesados a los ojos del espectador. El *sats* no está solamente ligado a la inmovilidad dinámica. En una secuencia de acciones es una pequeña descarga de energía, que hace desviar el curso y la intención de la acción o la suspende de improviso. Es un momento de transición que desemboca en una nueva postura bien precisa, un cambio, por tanto, de tonicidad en el cuerpo entero. Para hallar la vida de los *sats* el actor debe realizar una suerte de esgrima con el sentido cenestésico del espectador e impedir prever la acción que, esta vez, deberá sorprenderlo (Barba, 2009: 94).

territorialización, en particular de las lógicas de los fundamentos escénicos (campo de la pre-expresividad –principios de la actuación–).

En el siguiente cuadro presentamos algunas de las relaciones (tensión) que establecemos entre los principios escénicos (nivel pre-expresivo) planteados por Barba y los principios pedagógicos (nivel de los fundamentos pedagógicos):

Principios del actor¹⁶⁹ (antropología teatral)	Relaciones de los principios pedagógicos – proceso de des-territorialización– con los principios escénicos –proceso de re- territorialización–
<p>Principio de alteración del equilibrio</p> <p>Alteración del equilibrio natural (deformación de la técnica cotidiana de caminar o de mantener erguido el cuerpo), buscando un equilibrio de lujo, es decir un equilibrio permanentemente inestable, con alto costo de energía (Barba, 2009: 44).</p>	<p>Proceso de des-territorialización: principio de totalidad</p> <p>Bloquear la estabilidad y el equilibrio natural, propio del uso del cuerpo en la técnica cotidiana. Bloquear la automatización (que implica menor gasto de energía) al caminar y erguir el cuerpo. En la técnica extracotidiana, por el contrario, se busca el equilibrio precario –antinatural–: menor automatización con mayor gasto de energía.</p> <p>Esta condición de alteración del equilibrio obliga, entre otras, a una atención particular en todo el cuerpo, pues en la condición de erguir y movilizar el cuerpo están implicadas muchas funciones y habilidades (motrices, nerviosas, musculares, articulares, etc.). Intervenir en la alteración del equilibrio obliga a una recuperación, activación de los sentidos propioceptivos, interoceptivos, exteroceptivos, etc.</p>

¹⁶⁹ «Existencia de principios que, a nivel pre-expresivo, permiten generar la presencia escénica, el cuerpo - en vida, capaz de hacer perceptible aquello que es invisible: la intención. Me di cuenta que la artificialidad de las formas del teatro y la danza en las que se pasa de un comportamiento cotidiano a uno “estilizado”, es la premisa necesaria para producir un nuevo potencial de energía, resultado de un exceso de fuerza que se topa con una resistencia» (*ibíd.*: 21).

<p>Principio de oposición y principio de simplificación</p> <p>Oposición. La oposición entre una fuerza que empuja a la acción y otra que lo retiene se traduce en una serie de reglas que contraponen una energía usada en el espacio a una energía usada en el tiempo. Las oposiciones son la esencia de la energía (<i>ibíd.:</i> 47).</p> <p>Simplificación. Omisión de algunos elementos, para destacar otros que, de este modo, aparecen como esenciales.</p> <p>La fuerza del movimiento como resultado de la concentración de la acción, que emplea gran energía en un pequeño espacio, o de la reproducción solo de los momentos esenciales (<i>ibíd.:</i> 51).</p>	<p>Proceso de des-territorialización: principios pedagógico de acción/tensión y de totalidad</p> <p>En la acción simultánea de fuerzas contrapuestas en los movimientos, está implicado un trabajo de conciencia del tono corporal, de la proyección e interrelación entre el cuerpo/mente y el espacio/tiempo. También está presente un estado de atención interior y exterior, y la relación entre el impulso (la intención) y la acción en el espacio (movimiento de intención), etc.</p> <p>Los movimientos y las acciones surgen de fuerzas opuestas, que actúan de manera simultánea: extender y retraer, subir y bajar, etc.</p> <p>Pero también, de acuerdo con el principio de totalidad, en el cual se parte de su contrario (separación-división), se aborda el proceso de fragmentación, reducción, ampliación, simplificación de los movimientos, en las relaciones de oposición entre espacio y cuerpo, o en una relación de interdependencia entre tiempo y cuerpo, entre intención y acción, etc.</p> <p>Un trabajo que actúa en la inhibición del uso cotidiano del cuerpo, en el cual se busca la menor interferencia de fuerzas contrapuestas. Se busca la comodidad y la automatización. Ejemplo: extender el brazo sin la interferencia de la acción contraria – retraer–: doblar el brazo, es decir, extender y retraer como acciones, en lo posible, independientes.</p>
<p>Principio de coherencia incoherente.</p>	<p>Proceso de des-territorialización, re-territorialización</p>

La incoherencia, como esa inicial no adhesión a la economía de la praxis cotidiana, se desarrolla luego en una nueva y sistemática coherencia (*ibíd.*: 48).

En la construcción de un sistema de totalidad/unidad, cuerpo/mente del actor, están implicados los tres principios pedagógicos.

El actor, a través de una larga práctica y un entrenamiento continuo, fija esta «incoherencia» en un proceso de inervación. Desarrolla nuevos reflejos nerviosos-musculares que desembocan en una nueva cultura del cuerpo, en una «segunda naturaleza», en una nueva coherencia artificial, pero signada de bios (*ibíd.*: 48).

BIBLIOGRAFÍA

1. Contextualización escénica

Abellán, Joan (2006): «El teatro visual». En José Sánchez (dir.): *Artes de la escena y de la acción en España: 1978-2002*. En línea (consulta: febrero de 2011). Disponible en:

http://artesescenicas.uclm.es/archivos_subidos/textos/291/teatrovisual_jabelan.pdf

Abirached, Robert (1994): *La crisis del personaje en el teatro moderno*. Traducción de Borja Ortiz de Gondra. Título original: *La crise du personnage dans le théâtre moderne* (1978). Madrid: Asociación de Directores de Escena de España. Serie *Teoría y práctica del teatro*, n.º 8.

Armiño, Mauro (2003): «Prólogo». En Denis Diderot: *La paradoja sobre el comediante. Cartas a dos actrices*. Madrid: Valderrama.

Aslan, Odette (1979): *El actor en el siglo xx. Evolución de la técnica, problema ético*. Título original: *L'acteur au xx siècle. Évolution de la technique, problème d'éthique*. Traducción de Joan Giner. Barcelona: Gustavo Gili.

Atienza, Alejandro Cruz (2007): *Mentira y confianza. Una mirada desde la dramaturgia de Erving Goffman*. México: Coplt ArXives. En línea (consulta: febrero de 2011). Disponible en:
<http://scifunam.fisica.unam.mx/mir/copit/CD0001ES/CD0001ES.pdf>

Bolelavsky, Richard (1989): *La formación del actor. Las seis primeras lecciones*. Madrid: La Avispa.

Bridgmont, Peter (2002): *La liberación del actor*. Castellón: Ellago. Título original: *Liberation of the actor*. Traducción de Luz Ramos Altamira.

- Brook, Peter (1994): *La puerta abierta. Reflexiones sobre la interpretación y el teatro*. Título original: *The open door. Thoughts on acting and theatre* (1993). Traducción de Gemma Moral Bartolomé. Barcelona: Alba.
- Brozas Polo, María Paz (1997): *La construcción conceptual de la expresión corporal en la teoría teatral del siglo xx*. Tesis doctoral en Ciencias de la Actividad Física (CD-ROM). Universidad de León (Esp.): Secretariado de Publicaciones.
- Caballero, Ernesto; Mesalles, Jordi; Pastor, Juan et al. (2002): «Formar actores y actrices. Dudas, preguntas, compromisos y esperanzas». Mesa redonda. ADE Teatro: Revista de la Asociación de Directores de Escena de España, n.º 92, sept.-oct., pp. 153-67.
- Castro Orellana, Rodrigo (2004): *Ética para un rostro de arena: Michel Foucault y el cuidado de la libertad*. Tesis para optar al grado de Doctor en Filosofía. Universidad Complutense de Madrid. Santiago de Chile: LOM. En línea (consulta: julio de 2010). Disponible en:
<http://www.ucm.es/BUCM/tesis/fsl/ucm-t28231.pdf>
- Chéjov, Mijaíl (1987): *Al actor. Sobre la técnica de actuación*. Versión castellana de Oscar Ferrigno y Andrés Lisarraga Quetzal. Buenos Aires: Quetzal (1.ª ed. en ing., 1952).
- Cole, Toby (comp.) (1964): *Actuación. Un manual del método de Stanislavsky*. Traducción de René Cárdenas Barrios. México: Diana. Título original: *Acting. A handbook of the Stanislavski method* (1955).
- Colell i Enrich, Marc (2009): *La estilística de Dámaso Alonso, Amado Alonso y Carlos Bousoño. Una aproximación a sus teorías de la expresión poética*. Màster en Iniciació a la Recerca en Humanitats: Història, Art, Filosofia, Llengua i Literatura. Universitat de Girona. En línea (consulta: febrero de 2011). Disponible en: <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/2904/Colell-Enrich-Marc.pdf?sequence=1>

Copeau, Jacques (2002): *Hay que rehacerlo todo. Escritos sobre el teatro*. Edición de Blanca Baltés. Publicación de la Asociación de Directores de Escena de España.

Cornago Bernal, Óscar (2003): *Pensar la teatralidad: Miguel Romero Esteo y las estéticas de la modernidad*. Madrid: Fundamentos.

_____ (2005): «Qué es la teatralidad. Paradigmas estéticos de la modernidad». *Revista de Teoría y Crítica Teatral «Telón de Fondo»*, n.º 1, agosto de 2005. En línea (consulta: marzo de 2011). Disponible en: www.telondefondo.org

_____ (2006a): “Escena Contemporánea 2006. El teatro de acciones o las ficciones reales”. En línea (consulta: marzo de 2011). Disponible en: http://artesescenicas.uclm.es/archivos_subidos/textos/62/ESCENA%20CONTEMPORANEA%202006.pdf

_____ (2006b): *La teatralidad como crítica de la modernidad*. En línea (consulta: marzo de 2011). Disponible en: http://artesescenicas.uclm.es/archivos_subidos/textos/271/teatralidad_modernidad_cornago.pdf

_____ (2006c): *Teatro posdramático. La resistencia de la representación*. En línea. Texto bajo una licencia de Creative Commons. Artea. Investigación y Creación Escénica (consulta: marzo 2011). Disponible en: http://artesescenicas.uclm.es/archivos_subidos/textos/290/teatropostdramatico_ocornago.pdf

Davini, Silvia Adriana (2007): *Cartografías de la voz en el teatro contemporáneo: el caso de Buenos Aires a fines del siglo xx*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Diderot, Denis (2003): *Paradoja sobre el comediante. Cartas a dos actrices*. Título original: *Paradoxe sur le comédien, Lettre à Madame Riccoboni. Lettre à Mlle. Jodin*. Edición, traducción y notas de Mauro Armiño. Madrid: Valdemar.

- Doart, Jan, (1965): *La expresión corporal del comediante*. Buenos Aires: Editorial Universitaria. Traducción de Osvaldo Bonet. Título original: *L'expression corporelle du comédien* (1944).
- Féral, Josette (2003a): «Introduction». En Josette Féral (dir.): *L'école du jeu. Former ou transmettre... les chemins de l'enseignement théâtral. Actes du Colloque international sur la formation du l'acteur*. París (2001). Saint-Jean de Védas (Fr.): L'Entretiens.
- _____ (2003b): «Presencia y energía: ¿cómo definir las?, extracto de entrevistas». *ADE Teatro. Revista de la Asociación de Directores de Escena de España*, n.º 95, abril-junio, pp. 149-56.
- _____ (2007): «Introducción». En Carol Müller (coord.): *El training del actor*. Traducción de María Dolores Ponce. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fo, Darío (1998): *Manual mínimo del actor*. Ed. revisada por Franca Rame. Traducción de Carla Matteini. Guipúzcoa: Hiru.
- Foucault, Michel (1978): *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- _____ (1999): *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, vol III*. Barcelona: Paidós. Introducción, traducción y edición a cargo de Ángel Gabilondo. Publicado en francés en 1994 por Gallimard.
- Fuentes, Vicente (2002): «La voz es acción». *ADE Teatro: Revista de la Asociación de Directores de Escena de España*, n.º 92, pp. 140-43.
- Fushikaden, Zeami (1999): *Tratado sobre la práctica del teatro noh y cuatro dramas noh*. Ed. y traducción del japonés de Javier Rubiera e Hidehito Higashitani. Madrid: Trotta.
- Galeano Marín, María Eumelia (2007): *Estrategias de investigación social cualitativa «El giro en la mirada»*. Medellín: La Carreta. 1.ª ed., 2004.

- Guattari, Félix, & Suely Rolnik (2006): *Micropolítica: cartografías del deseo*. Traducción de Florencia Gómez. Madrid: Traficantes de Sueños. Título original: *Micropolítica. Cartografías do desejo* (2005).
- Hagen, Uta. (2002): *Un reto: el actor*. Barcelona: Alba.
- Hodge, Allison (ed.) (2000): *Twentieth century actor training*. Londres: Routledge.
- Marín Pineda, Alejandra (2009): *En el cuerpo reverbera el cielo. Técnica y ontología del gesto: una lectura de François Delsarte*. Tesis de Maestría en Filosofía. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Filosofía.
- _____ (2010): «El actor naturalista: sobre Los episodios reveladores de François Delsarte». *Cuadernos de Música: Artes Visuales y Artes Escénicas*, vol. 5, n.º 2, julio-dic., pp. 9-28. Bogotá.
- Marinis, Marco de (1997): *Comprender el teatro. Lineamientos para una nueva teatrología*. Editorial Galerna. Traducción de Cecilia Prenz.
- _____ (2005): *En busca del actor y del espectador. Comprender el teatro, II*. Buenos Aires: Galerna.
- Márquez Estrada, José Wilson (2007): «La problematización del poder en Michel Foucault». Artículo publicado en la revista *Círculo de Humanidades*, de la Universidad Autónoma Latinoamericana, n.º 28, noviembre. Medellín, pp. 100-115.
- Melendres, Jaume (2000): *La dirección de los actores. Diccionario mínimo*. Madrid: Asociación de Directores de Escena de España.
- _____ (2002): «Axiomas para una pedagogía de la aberración». *ADE Teatro. Revista de la Asociación de Directores de Escena de España*, n.º 92, sept.-oct., pp. 178-84.
- Muguercia, Magaly (2009): *Decir la performance*. Revista *Teatro CELCIT*, n.º 35-36. Ponencia presentada en el Coloquio Internacional «Desafíos de la crítica ante la emergencia de nuevos lenguajes», organizado en Santiago de Chile por el

- Centro Teatral de Investigación y Documentación (Centido). Universidad de Chile, marzo.
- Oida, Yoshi (2002): *Un actor a la deriva*. Título original: *An actor a drift* (1992). Traducción de Fernando Becerra. México/España: Ñaque.
- Oida, Yoshi & Lorna Marshall (2010a): *El actor invisible*. Título original: *The invisible actor* (1997). Barcelona: Alba.
- _____ (2010b): *Los trucos del actor*. Título original: *An actor's tricks* (2007). Traducción de Elena Villalonga. Barcelona: Alba.
- Pavis, Patrice (1998): *Diccionario del teatro*. Título original: *Dictionnaire du théâtre* (Ed. Dunod, París, 1996). Traducción de la 3.^a ed. francesa por Jaume Melendres. Barcelona: Paidós.
- _____ (2000): *El análisis de los espectáculos*. Traducción de Enrique Folch González. Barcelona: Paidós.
- _____ (2008): "Puesta en escena, performance: ¿cuál es la diferencia?". Traducción de Silvina Vila. *Revista de Teoría y Crítica Teatral Telón de Fondo*, n.º 7, julio. En línea (consulta: mayo de 2012). Disponible en: <http://www.telondefondo.org/numeros-antteriores/numero7/articulo/129/puesta-en-escena-performance-cual-es-la-diferencia.html>
- Reguillo, Rosana (2001): *Anclajes y mediaciones del sentido. Lo subjetivo y el orden del discurso: un debate cualitativo*. Guadalajara: Dossier.
- Rodríguez, Evangelina; García Calvo, Agustín; Maralti, Ferruccio et al. (1997): *Del oficio al mito: el actor en sus documentos*. Coordinadora: Evangelina Rodríguez. Vol. I. Universitat de Valencia.
- Ruiz Osante, Borja (2008): *El arte del actor en el siglo xx. Un recorrido teórico y práctico por las vanguardias*. Bilbao: Artezblai.

Sánchez Montes, María José (2004): *El cuerpo como signo. La transformación de la textualidad en el teatro contemporáneo*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Schechner, Richard (2000): *Performance*. Traducción: Ana Diz. Buenos Aires: Libros del Rojas / Universidad de Buenos Aires.

Suzuki, Tadashi (2002): «La gramática de los pies». *ADE Teatro: Revista de la Asociación de Directores de Escena de España*, n.º 92, sept.-oct., pp. 218-19.

Toro, Alfonso de (1999): *Intersecciones: Ensayos sobre teatro. Semiótica, antropología, teatro latinoamericano, posmodernidad, feminismo, poscolonialidad. Teoría y práctica del teatro*. Madrid: Iberoamericana; Frankfurt am Main: Vervuert Verlag.

Trancón, Santiago (2006): *Teoría del teatro. Bases para el análisis de la obra dramática*. Madrid: Fundamentos.

Urrutía, Jorge (1987): "De la literatura como inexistencia". *Revista de Filología*. Universidad de la Laguna, n.º 6 y 7, 1987-1988, pp. 457-63. En línea (consulta: marzo de 2011). Disponible en:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=91679>

_____ (2007): *El teatro como sistema*. Madrid: Biblioteca Nueva.

2. Bibliografía objeto de estudio

2.1. Antropología teatral y Eugenio Barba

Barba, Eugenio (1997): *Teatro, soledad, oficio, revuelta*. Traducción de Lluís Masgrau y Rina Skeel. Buenos Aires: Catálogos (1.ª ed. en italiano: Ubulibri, 1996).

_____ (2000a): *La ficción de la dualidad*. Documento del Odín Teatret (sin publicar).

- _____ (2000b): *La tierra de cenizas y diamantes: mi aprendizaje en Polonia. Seguido de 26 cartas de Jerzy Grotowski a Eugenio Barba*. Traducción del italiano de Lluís Masgrau. Barcelona: Octaedro.
- _____ (2000c): *La transmisión de la herencia. Aprendizaje teatral y conocimiento tácito*. Documento sin publicar. Odín Teatret.
- _____ (2007): «El protagonista ausente». En Carol Müller (coord.): *El training del actor*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- _____ (2009): *La canoa de papel. Tratado de antropología teatral*. Traducción de Rina Skeel. Buenos Aires: Catálogos. 1.^a ed. en esp. (México: Gaceta), 1992.
- Barba, Eugenio & Nicola Savarese (1988): *Anatomía del actor. Diccionario de antropología teatral*. Traducción de Bruno Bert. México: Gaceta.
- _____ (1990): *El arte secreto del actor. Diccionario de antropología teatral*. Traducción de Yalma-Hail Porras y Bruno Bert. México: Pórtico.
- Gorriti, Luciano (2010): «Entrevista a Eugenio Barba por Luciano Gorriti, de Caretas». 12 de febrero. En línea (consulta: junio de 2010). Disponible en: <http://elartesecretodelactor.blogspot.com/2010/02/entrevista-de-luciano-gorriti-de-la.html>
- Savarese, Nicola (selección y notas) (1992): *El teatro más allá del mar. Estudios occidentales sobre el teatro oriental*. México: Gaceta.
- Watson, Lan. (2000): *Hacia un tercer teatro: Eugenio Barba y el Odín Teatret*. Prefacio de Richard Schechner. Ciudad Real / Ñaque. Título original: *Towards a third theatre: Eugenio Barba and the Odín Teatret*.

2.2. Filosofía del teatro

- Dubatti, Jorge (2007): *Filosofía del teatro I. Convivio, experiencia, subjetividad*. Buenos Aires: Atuel.

_____ (2010): *Filosofía del teatro II. Cuerpo poético y función ontológica*. Buenos Aires: Atuel.

_____ (coord.) (2008): *Historia del actor. De la escena clásica a la presente*. Buenos Aires: Colihue.

_____ (coord.) (2009): *Historia del actor II. Del ritual dionisiaco a Tadeusz Kantos*. Buenos Aires: Colihue.

2.3. Disciplinas corporales

Alexander, Gerda (1979): *La eutonía. Un camino hacia la experiencia total del cuerpo*. Versión española de Leonor Spilzinger. Buenos Aires: Paidós.

Alexander, Matthias F. (1985): *El uso de sí mismo*. Barcelona: Urano. Título original: *The use of the self* (1932).

Alschitz, Jurij (1998): *La grammatica dell'attore. Il training*. Traducción al italiano de Eugenia Benigni. Roma: Ubulibri

Barlow, Wilfred (1986): *El principio de Matthias Alexander*. Título original e inglés: *The Alexander principel*. Versión castellana de Marco Aurelio Galmarini. Barcelona: Paidós (1.^a ed, 1973).

Berge, Ivonne (con la colaboración de Denis Matthey-Claudet) (2000): *Danza la vida. El movimiento natural, una autoevaluación holística*. Traducción de M.^a José Martín López. Madrid: Narcea. Título original: *Danse la vie* (1988).

Bernard, Michel (1976): *El cuerpo. Un fenómeno ambivalente*” Título original Le Corps. Traducción de Alberto Luis Bixio. Barcelona: Paidós.

- Bertherat, Thèrèse & Carol Bernstein (1990): *El cuerpo tiene sus razones. Autocura y antigimnasia*. Título original: *Le corps ases raisons*. Traducción de Fabián García-Prieto Buendía. Barcelona: Paidós. 4.^a ed. (1.^a ed., 1976).
- Boulch, Jean le (2001): *El cuerpo en la escuela en el siglo XXI*. Título original: *Le corps à l'école au XXI siècle* (1998). Traducción de Isabel Palau Casellas. Barcelona: INDE.
- Conable, Barbara H. (1991): *Aprendizaje de la técnica Alexander. Manual del alumno*. Título original: *How to learn the Alexander technique. A manual for students*. Publicado en inglés por Andover Road Press. Traducción de Alejandra Devoto. (S. e.).
- Coste, Jean-Claude (1979): *Las 50 palabras claves de la psicomotricidad*. Barcelona: Ed. Médica y Técnica.
- Dennis, Anne (1995): *The articulate body, the physical training of the actor*. NY: Drama Book.
- Dick, Frank (1993): *Principios del entrenamiento deportivo*. Barcelona: Paidotribo.
- Drake, Jonathan (1994): *La técnica Alexander de corrección postural. Qué es y cómo nos ayuda*. Traducción de Manuel Algora. Madrid: EDAF (1.^a ed., 1993).
- Feldenkrais, Moshe (1991): *Autoconciencia por el movimiento. Ejercicios para el desarrollo personal*. Título original: *Awareness through movement. Health exercises for personal growth*. Traducción de Luis Justo. Barcelona: Paidós. 3.^a reimpresión.
- Gelb, Michael (1987): *El cuerpo recobrado. Una introducción a la técnica Alexander*. Título original: *Body learning* (1981). Traducción de Jorge L. Mustieles. Barcelona: Urano.
- Hegedüs, Jorge de (1977): *Teoría general y especial del entrenamiento deportivo*. Buenos Aires: Stadium.

- Kesselman, Susana (1985): *Dinámica corporal*. Barcelona: Fundamentos
- O'Connor, Joseph; & Ian McDermott (1997): *El lenguaje corporal*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Lévesque, Daniel (1993): *El entrenamiento en los deportes*. Título original: *L'entraînement dans les sports*. Traducción de Nuria Casals, revisión de Joseph Farrus. Barcelona: Paidotribo.
- Matoso, Elina (1992): *El cuerpo, territorio escénico*. Barcelona: Paidós.
- Motos Teruel, Tomás (1983): *Iniciación a la expresión corporal. Teoría, técnica y práctica*. Barcelona: Humanitas.
- Müller, Carol (coord.) (2007): *El training del actor*. Traducción de María Dolores Ponce G. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Platonov, Vladimir Nikolaievitch (1991): *La adaptación en el deporte*. Ed. revisada y adaptada por Roser Coll. Traducción de Margarita Estapé. Barcelona: Paidotribo (1.ª ed., 1988).
- _____ (1993): *La preparación física*. Barcelona: Paidotribo (1.ª ed., 1991).
- _____ (1994): *El entrenamiento deportivo: teoría y metodología*. Barcelona: Paidotribo (1.ª ed., 1988).
- Schinca, Marta (2002): *Expresión corporal. Técnica y expresión del movimiento*. 3.ª ed. Barcelona: CSSPRAXIS.
- Vallejo, Joaquín Benito (2001): *Cuerpo en armonía. Leyes naturales del movimiento*. Barcelona: INDE.
- Wiener, Jack & John Lidstone (1972): *Movimiento creativo para niños. Un programa de danza para la clase*. Traducción de Pilar Llorens Sauto. Barcelona. Título original: *Creative movement for children*.

2.4. Otras disciplinas

- Bohm, David; & Jjidu Krishnamurti (1987): *El futuro de la humanidad. Diálogos entre Krishnamurti y David Bohm*. Título de la obra en inglés: *The future of Humanity*. Traducción de Armando Clavier. En línea (consultado: marzo de 2011). Disponible en: <http://www.mediafire.com/?z33vhmzjjqq>
- _____ (1999): *La totalidad y el orden implicado*. Barcelona: Kairós.
- _____ (2002): *Sobre la creatividad*. Título original: *On creativity* (1998). Traducción de Alicia Sánchez. Barcelona: Kairós.
- Briggs, John & F. David Peat (1994): *Espejo y reflejo: del caos al orden. Guía ilustrada de la teoría del caos y la ciencia de la totalidad*. Título original: *Turbulent mirror* (1989). Traducción de Carlos Gardini. Barcelona: Gedisa (1.^a ed., 1990).
- Cruz Vives, Miguel Ángel de la (2002): «Distintos planteamientos sobre el problema cuerpo-mente». En José Gómez Cumpa (ed.): *Neurociencia cognitiva y educación*. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Maestría en Ciencias de la Educación. Lambayeque (Perú): Fondo Editorial Fachse (pp. 12-30). En línea (consulta: mayo de 2012). Disponible en: <http://www.ica.luz.ve/dfinol/NeuroCienciaCognitiva/NEUROCIENCIA%20COGNITIVA%20Y%20EDUCACION%20D3N%20-%20JOS%20G%20MEZ%20CUMPA%20%281%29.pdf>
- Dossey, Larry (1999): *Tiempo, espacio y medicina*. Título original: *Space, time and medicine* (1982). Traducción de Pedro de Casso. Barcelona: Kairós (1.^a ed., 1986).
- Eccles, John. C. (1992): *La evolución del cerebro. La creación de la conciencia*. Título original: *Evolution of the brain: creation of the self*. Traducción de José Rubia Vita. Barcelona: Labor.
- Estramiana, José Luis Álvaro (ed.) (2003): *Fundamentos sociales del comportamiento humano*. Barcelona: UOC.
- García Bergua, Alicia (2008): «El cerebro maleable». *¿Cómo ves? Revista de Divulgación de la Ciencia de la UNAM*, n.º 118, sept. En línea (consulta:

- junio de 2011). Disponible en:
<http://www.comoves.unam.mx/numeros/articulo/118/el-cerebro-maleable>
- García Higuera, José Antonio (1993): *El control en psicología*. Centro de Psicología Clínica y Psicoterapia. Madrid. En línea (consulta: febrero de 2002). Disponible en: <http://www.cop.es/colegiados/M-00451/Control.html>
- Gardner, Howard (1998): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gómez Cumpa, José (coord.) (2004): *Neurociencia cognitiva y educación*. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Maestría en Ciencias de la Educación. Lambayeque (Perú): Fondo Editorial Fachse. En línea (consulta: mayo de 2012). Disponible en:
<http://www.ica.luz.ve/dfinol/NeuroCienciaCognitiva/NEUROCIENCIA%20COGNITIVA%20Y%20EDUCACION%20D3N%20-%20JOS%20C9%20G%20D3MEZ%20CUMPA%20%281%29.pdf>.
- Gómez Marín, Raúl (2002): «Arquitectura teórica de la complejidad paradigmática». En: Marco Antonio Velilla (comp.), *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*. Bogotá: Icfes / Unesco / Corporación para el Desarrollo «Complexus». En línea (consulta: abril de 2011). Disponible en:
<http://online.upaep.mx/campusTest/ebooks/ManualIniciacion.pdf>
- Grandio, A. (2007): «Identidad, necesidad y conciencia». En línea. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, vol. n.º 26-27, diciembre. Disponible en: <http://reme.uji.es/articulos/numero26/article4/article4.pdf> (consulta: marzo de 2011).
- Iacoboni, Marco (2009): *Las neuronas espejo. Empatía, neuropolítica, autismo, imitación o de cómo entendemos a los otros*. Título original: *Mirroring people. The new science of how we connect with others*. Traducción de Isolda Rodríguez Villegas. : Katz.

- Kandel, Eric; Schwartz, James; & Jessell Thomas (2001): *Principios de neurociencia*. Título original: *Principles of neural science* (1998). Madrid: McGraw-Hill/Interamericana (4.^a ed.).
- Langer, Ellen J. (1990): *La mente creativa. Perspectivas sobre el envejecimiento, la memoria y la salud*. Título original: *Mindfulness* (1989). Traducción de Beatriz Feijóo. Barcelona: Paidós.
- Martínez Velasco, Jesús (2002): «La ciencia cognitiva, una investigación interdisciplinaria. Etapas de su construcción». En José Gómez Cumpa (ed.), *Neurociencia cognitiva y educación*. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Maestría en Ciencias de la Educación. Lambayeque (Perú): Fondo Editorial Fachse. En línea (consulta: mayo de 2012). Disponible en: <http://www.ica.luz.pe/dfinol/NeuroCienciaCognitiva/NEUROCIENCIA%20COGNITIVA%20Y%20EDUCACION%20JOS%C9%20GOMEZ%20CUMPA%20%281%29.pdf>
- Matute, Esmeralda; Rosellini, Mónica; Ardila, Alfredo; & Feggy Ostrosky-Solís. (2007): *Evaluación en neuropsicología infantil (ENI). Manual de aplicación*. México: Manual Moderno / UNAM.
- Mora, Francisco (1995): «Neurociencia y el problema cerebro-mente». En Francisco Mora (ed.), *El problema cerebro-mente*. Madrid: Alianza, pp. 261-88.
- Moreno Ortiz, Juan Carlos (2002a): «Fuentes, autores y corrientes que trabajan la complejidad». En José Gómez Cumpa (ed.), *Neurociencia cognitiva y educación*. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Maestría en Ciencias de la Educación. Lambayeque (Perú): Fondo Editorial Fachse (pp. 12-25). En línea (consulta: mayo de 2012). Disponible en: <http://www.ica.luz.pe/dfinol/NeuroCienciaCognitiva/NEUROCIENCIA%20COGNITIVA%20Y%20EDUCACION%20JOS%C9%20GOMEZ%20CUMPA%20%281%29.pdf>
- _____ (2002b): «Tres teorías que dieron origen al pensamiento complejo: sistémica, cibernética e información». En José Gómez Cumpa (ed.), *Neurociencia cognitiva y educación*. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.

Maestría en Ciencias de la Educación. Lambayeque (Perú): Fondo Editorial Fachse (pp. 26-38). En línea (consulta: mayo de 2012). Disponible en: <http://www.ica.luz.ve/dfinol/NeuroCienciaCognitiva/NEUROCIENCIA%20COGNITIVA%20Y%20EDUCACION%20N%20%20JOS%20G%20MEZ%20CUMPA%20%281%29.pdf>

Morin, Edgar (1995): *Sociología*. Traducción de Jaime Tortella. Madrid: Tecnos.

_____ (1999): *El método, I*. Madrid: Cátedra (1.ª ed., 1977).

_____ (2002): *Introducción al pensamiento complejo*. Traducción del francés por Marcelo Pakman. Barcelona: Gedisa (1.ª ed., 1994).

Oña, Sicilia Antonio (ed.) (1994): *Comportamiento motor. Bases psicológicas del movimiento humano*. Universidad de Granada.

Pascual, Ramón (2004): «La física y la relación mente-cerebro». En Francisco Mora (ed.): *El problema cerebro-mente*. Madrid: Alianza, pp. 175-206.

Prieto Zamora, José María: «La formación del personal». Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid. En Román Reyes (dir.): *Diccionario crítico de ciencias sociales. Terminología científico-social*. Tomos 1-4. Madrid/México: Plaza y Valdés. En línea (consulta: febrero de 2009) Disponible en: http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/F/formacion_personal.htm

Ratey, John (2003): *El cerebro. Manual de instrucciones*. Título original: *A user's guide to the brain*. Traducción de Juan Pedro Campos. Barcelona: Mondadori.

Reeve, Johnmarshall (2000): *Motivación y emoción*. Título original: *Understanding motivation and emotion* (1994). Traducción de Ana María Lastra Raven. España: McGraw Hill / Interamericana.

Rizzolatti, Giacomo & Corrado Sinigaglia (2006): *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Paidós.

- Romero Picón, Yuri (2002): «Holismo y conocimiento en la obra de Francisco Varela». En José Gómez Cumpa (ed.), *Neurociencia cognitiva y educación*. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Maestría en Ciencias de la Educación. Lambayeque (Perú): Fondo Editorial Fachse (pp. 62-68). En línea (consulta: mayo de 2012). Disponible en:
<http://www.ica.luz.pe/dfinol/NeuroCienciaCognitiva/NEUROCIENCIA%20COGNITIVA%20Y%20EDUCACION%20N%20%20JOS%20G%20MEZ%20CUMPA%20%281%29.pdf>
- Servan-Schreiber, David (2004): *Curación emocional. Acabar con el estrés, la ansiedad y la depresión sin fármacos ni psicoanálisis*. Título original: *Guérir*. (2003). Traducción de Miguel Portillo. Barcelona: Kairós.
- Strauch, Barbara (2003): *Por qué son tan raros*. Traducción de Jofre Homedes. Barcelona: Random House / Mondadori.
- Torre, Saturnino de la (1984): *Creatividad plural. Sendas para indagar sus múltiples perspectivas*. Promoción Publicaciones Universitarias.
- Vega, José Luis. Editor (1988): *Desarrollo de la atención y trastorno por déficit de atención. Una aproximación experimental*. Universidad de Salamanca.
- Velilla, Marco Antonio (comp.) (2002): *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*. Corporación para el Desarrollo, Complexus / ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior) / Unesco. Disponible en:
<http://online.upaep.mx/campusTest/ebooks/ManualIniciacion.pdf>.
- Sofía, Gabriele (2008): «Las culturas teatrales en el cambio de siglo: el encuentro con la neurociencia». Traducción de Juana Lor. Revista *Fabrikart. Arte, Tecnología, Industria, Sociedad*, n.º 8, 2008. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. En línea (consulta: marzo de 2012). Disponible en: <http://www.ehu.es/ojs/index.php/Fabrikart/article/view/1506/1148>

3. Tradiciones escénicas

3.1. Stanislavski

3.1.1. Referencias directas

Stanislavski, Constantin (1974): *Preparación del actor*. Buenos Aires: La Pléyade.

_____ (1986a): *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la encarnación*. Buenos Aires: Quetzal.

_____ (1986b): *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de las vivencias*. Buenos Aires: Quetzal.

_____ (1988a): *El trabajo del actor sobre su papel*. Buenos Aires: Quetzal.

_____ (1988b): *Mi vida en el arte*. Buenos Aires: Quetzal.

3.1.2. Referencias de segundo grado

Boleslavski, Richard & Michael Chejov (apuntes y ensayos) (selección y notas de Edgar Ceballos) (1998): *Constantin Stanislavski. El arte del actor. Principios técnicos para su formación*. Título original: *To the actor* (1952). México: Escenología.

Hapgood, Reynolds (comp.) (1963): *Manual del actor: recopilación alfabética de consideraciones concisas sobre aspectos de la actuación / Constantin Stanislavski*. Traducción de René Cárdenas Barrios. México: Diana.

Osipovna Knébel, María (1991): *Poética de la pedagogía teatral*. Título original: *Poesiya pedagogoki* (1976). Madrid: Siglo XXI.

Reynolds, Elizabeth (1963): *Manual del actor. Recopilación alfabética de consideraciones concisas sobre los aspectos de la actuación por Constantin Stanislavski*. Título original: *An actor's handbook*. Traducción de René Cárdenas Barrios. México: Diana.

Richardson, Don (1999): *Interpretar sin dolor: una alternativa al método*. Introducción de Juan Antonio Hormigón. Traducción de Fernando Santos. Madrid: Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España. Título original: *Acting without agony: an alternative to the method*. Boston: Allyn & Bacon, 1988.

Toporkov, V. O. (1961): *Stanislavsky dirige. Teoría y práctica del teatro*. Buenos Aires: Compañía General Fabril.

3.2. Meyerhold

3.2.1. Referencias directas

Meyerhold, V. E. (1986): *El actor sobre la escena. Diccionario de práctica teatral*. Ed., introd. y notas de Edgar Ceballos. Traducción del Equipo de Idioma Gegsa. México: Gaceta.

_____ (1992): *Meyerhold: textos teóricos*. Selección, estudios, notas y bibliografía de Juan Antonio Hormigón. Traducciones de J. Delgado. Asociación de Directores de Escena de España.

3.2.2. Referencia de segundo grado

Meyerhold, V. E. (ed., introd. y notas de Edgar Ceballos) (1986): *El actor sobre la escena: Diccionario de práctica teatral*. México: Gaceta / Universidad Autónoma Metropolitana.

3.3. Laban (referencias directas)

Laban, Rudolf (1978): *Danza educativa moderna*. Buenos Aires: Paidós.

_____ (1987): *El dominio del movimiento*. Ed. revisada y ampliada por Lisa Ullman, exdirectora del Laban Art of Movement Centre. Traducción de Jorge Bosso

Cuello. Barcelona: Fundamentos. Título original: *The mastery of movement* (1959).

3.4. Decroux (referencia directa)

Decroux, Etienne (2000): *Palabras sobre el mimo*. México: El Milagro. 1.ª ed., 1994.

3.5. Lecoq (referencias directas)

Lecoq, Jacques (2003): *El cuerpo poético. Una pedagogía de la creación teatral*.

Título original: *Le corps poétique*. Traducción y adaptación al español de Joaquín Hinojosa y María del Mar Navarro. Barcelona: Alba (1.ª ed., 1997).

_____ (2009): *The moving body*. Londres: Methuen.

3.6. Grotowski

3.6.1. Referencia directa

Grotowski, Jerzy (1970): *Hacia un teatro pobre*. Título original: *Towards a poor theatre* (1968). Madrid: Siglo XX.

3.6.2. Referencias de segundo grado

Marinis, Marco de (2004): *La parábola de Grotowski: el secreto del «novecento» teatral*. Traducción de Claudia Silvina Díaz y Adriana Castagnini. Buenos Aires: Galerna.

Kumiega Jennifer. (1987): *The theatre of Grotowski*. London: Methuen.

Richards, Thomas (2005): *Trabajar con Grotowski sobre las acciones físicas*. Con prefacio y el ensayo «De la compañía teatral al arte como vehículo» por Jerzy Grotowski. Título original: *At work with Grotowski on physical actions*. Préface

«*De la compagnie théâtrale à l'art comme véhicule*» (1993). Traducción de Marc Rosich y Elena Villalonga. Barcelona: Alba.

Temkine, Raymonde (1974): *Grotowski: ensayo*. Caracas: Monte Ávila.

